



# **PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA**

Santa María de los Buenos Aires

Facultad “Teresa de Ávila”

## **TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

### **LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA**

“CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS Y AUTOPERCEPCIÓN DE  
COMPETENCIA PARA APRENDER EN ESTUDIANTES DE  
PSICOPEDAGOGÍA”

**TESISTA: Barreto Estefanía**

**DIRECTORA: Dra. Petric Natalia**

**AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022**

# ÍNDICE

<b>LISTA DE TABLAS</b>	<b>3</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>4</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Planteamiento del Problema</b>	<b>8</b>
1.2. Formulación del Problema	9
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo General	9
1.3.2. Objetivos Específicos	9
1.4. Supuestos de Investigación	10
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>11</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Estado del Arte</b>	<b>11</b>
<b>2.2. Encuadre Teórico</b>	<b>13</b>
2.2.1. Concepto de Aprender	13
2.2.2.1. Características del Aprender	14
2.2.4. Concepciones de aprendizaje	14
2.2.4.1 Categorías de las concepciones de aprendizaje	15
2.2.5. Experiencias de Aprendizaje	17
2.2.5.1. Indicadores de aprendizaje efectivo	17
2.2.5.2. Procesos de aprendizaje	18
2.2.5.3. Estrategias de aprendizaje	18
2.2.5.4. Factores facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje	19
2.2.5.5. Condiciones académicas que favorecen el aprender	19
2.2.5.6. Atribuciones causales	20
2.2.6. Relaciones interpersonales como factor que favorece el aprendizaje	20
2.2.7. Metacognición	21
2.2.8. Autorregulación del Aprendizaje (ARA)	22
2.2.8. Autopercepción de la competencia para aprender	23
2.2.8.1. Diferencias y relaciones entre autopercepción, autoconcepto y autoestima	23
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>27</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Tipo de Investigación</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Descripción de la muestra</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Instrumento de Recolección de Datos</b>	<b>28</b>
<b>3.4. Consideraciones éticas</b>	<b>29</b>
<b>3.5. Procedimientos de Recolección de Datos</b>	<b>29</b>
<b>3.6. Procedimientos de Análisis de Datos</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>31</b>
<b>4.1. RESULTADOS</b>	<b>31</b>

<b>4.2. Concepciones de Aprendizaje</b>	<b>31</b>
<b>4.3. Experiencias de Aprendizaje</b>	<b>34</b>
4.3.1. Indicadores de aprendizaje efectivos	34
4.3.2. Procesos de aprendizaje	36
4.3.3. Estrategias de aprendizaje	39
4.3.4. Factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje	42
4.3.5. Condiciones académicas que favorecen el aprender	47
4.3.6. Atribuciones causales	49
<b>4.4. Autopercepción de competencia para aprender</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>53</b>
<b>5.1. Discusión</b>	<b>53</b>
<b>5.2. Conclusiones</b>	<b>59</b>
<b>5.3. Recomendaciones</b>	<b>61</b>
5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones	61
5.3.1. Recomendaciones para la práctica profesional	62
<b>5.4. Limitaciones</b>	<b>64</b>
<b>6. Referencias bibliográficas</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO</b>	<b>68</b>
<b>A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS</b>	<b>68</b>
<b>B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO</b>	<b>78</b>

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Variable, dimensiones y subdimensiones. Pág. 24

Tabla 2. Resultados sobre Concepciones de aprendizaje. Pág. 33

Tabla 3. Resultados en la muestra total sobre Indicadores de aprendizaje efectivo. Pág. 35

Tabla 4. Resultados en primer año sobre Indicadores de aprendizaje efectivo. Pág. 36

Tabla 5. Resultados en cuarto año sobre Indicadores de aprendizaje efectivo. Pág. 36

Tabla 6. Resultados de la dimensión Procesos de aprendizaje. Pág. 38

Tabla 7. Resultados de la dimensión Estrategias de aprendizaje. Pág. 41

Tabla 8. Resultados de la dimensión Factores facilitadores/obstaculizadores del aprendizaje. Pág. 45

Tabla 9. Resultados en la muestra total sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender. Pág. 48

Tabla 10. Resultados de primer año sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender. Pág. 48

Tabla 11. Resultados de cuarto año sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender. Pág. 48

Tabla 12. Cuadro comparativo sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender. Pág. 49

Tabla 13. Resultados en la muestra total sobre Atribuciones causales. Pág. 50

Tabla 14. Resultados en primer año sobre Atribuciones causales. Pág. 51

Tabla 15. Resultados en cuarto año sobre Atribuciones causales. Pág. 51

Tabla 16. Resultados sobre Autopercepción de competencia para aprender. Pág. 52

## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar le agradezco a mi familia, en especial a mis padres Nora y Oscar, que siempre me han brindado su apoyo incondicional y con todo su cariño me han impulsado para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos.*

*Le agradezco muy profundamente a mi directora Petric Natalia, por su dedicación y paciencia, sin su ayuda no hubiese podido llegar a esta instancia tan anhelada. Gracias por su guía y todos sus consejos.*

*Quisiera también agradecerles a mis amigas y compañeras quienes fueron parte de este recorrido y de muchas experiencias y aprendizajes compartidos.*

*Gracias también a todos los docentes por transmitirme los conocimientos necesarios y sus experiencias para hoy poder ejercer esta hermosa profesión.*

*Por último agradecer a la universidad que me ha permitido obtener mi tan ansiado título.*

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito analizar, describir y comparar las concepciones, experiencias y autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios de la carrera de Lic. en Psicopedagogía que cursaban, al momento de este estudio, el primer y último tramo de la carrera en una universidad privada de la Ciudad de Paraná, Entre Ríos.

El tipo de muestra seleccionada fue intencional, no probabilística, conformada por 36 estudiantes, de las cuales 15 alumnas son de primer año y 21 de cuarto año de dicha carrera. Esta investigación puede clasificarse según el tipo de diseño como, no experimental, ex post facto, y de acuerdo a la temporalidad se trata de una investigación de tipo transversal.

Para obtener información sobre las variables se utilizó el Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). Dicho instrumento fue elaborado en Argentina por Ida Lucía Morchio en el año 2007.

Entre los resultados hallados se destacan los siguientes:

-La **concepción de aprendizaje** predominante entre las estudiantes de Psicopedagogía es la concepción interpretativa. Sin embargo, en el primer tramo prevalece la concepción directa y en el último la interpretativa y en menor medida la constructiva.

-Dentro de la variable **experiencias** se destaca como indicadores de **aprendizaje efectivo**, tanto en estudiantes del primer año como del último, el poder expresar el contenido con sus propias palabras y poder aplicar lo aprendido en diferentes situaciones profesionales o cotidianas. En el **proceso de aprendizaje**, las únicas diferencias halladas fueron en la subdimensión lectura, donde las estudiantes del último tramo expresaron la necesidad de leer muchas veces el texto para comprenderlo y otra diferencia entre tramos, es que hay mejores niveles de concentración en el primer año de la carrera que en el último. Respecto a las **estrategias de aprendizaje**, en relación al ítem “hablo con el profesor sobre mis dudas”, la

mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía de ambos niveles no lo hace, sin embargo, en el ítem “pregunto cuando no entiendo” respondieron que sí lo hacen.

Entre los aspectos **facilitadores y obstaculizadores** del aprendizaje se hallaron algunos obstaculizadores, como es la demanda de obligaciones familiares, lo cual es más recurrente entre las alumnas del último año que del primero. Por otro lado, en relación a la adaptación a la vida universitaria, las estudiantes de primer año expresaron sentirse cómodas en la facultad, pero la mayoría expresó que a veces les cuesta adaptarse al ritmo de la universidad. En cambio, las estudiantes del último tramo de la carrera, se sienten cómodas y también se han adaptado a la facultad. Y como último aspecto de esta dimensión, en cuanto a la ayuda de los profesores, las estudiantes de primer expresaron recibir más ayuda que las estudiantes del último tramo.

Respecto a las **condiciones específicamente académicas que favorecen el aprendizaje** entre las estudiantes de primero, el principal facilitador del aprendizaje es la explicación del profesor, a diferencia de las estudiantes de cuarto, para quienes la condición o el factor principal es la interacción con los compañeros. Otras condiciones destacadas por las estudiantes de primer año es contar con material de estudio elaborado por la propia cátedra, en contraposición de la estudiantes de cuarto, que destacan el poder llevar a cabo prácticas en futuros lugares de trabajo.

En relación a las principales **dificultades que tienen los estudiantes universitarios para aprender** la mayoría de las alumnas de Psicopedagogía destacaron que el factor principal es el tiempo, de esta manera se observa en los resultados que las estudiantes de primer año marcan como principal dificultad el no llevar las materias al día y las estudiantes de cuarto año enfatizan el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico.

-Por último, en cuanto a la *autopercepción de competencia para aprender*, la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía, manifestaron que “aprende fácilmente”, por lo cual no se hallaron diferencias según el año que cursan.

**Palabras claves: aprendizaje, universitarios, aprender a aprender, metacognición, estrategias de aprendizaje.**

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteamiento del Problema

En la educación superior el estudiante al iniciar una carrera universitaria se enfrenta con nuevas formas de relacionarse con el conocimiento; este es más complejo y el volumen bibliográfico es sustancialmente mayor, si se los compara con el material de estudio del nivel medio. Por lo tanto, al llegar al ámbito universitario, varios estudiantes mantienen una relación de extrañamiento con el conocimiento, ya que la falta de dominio del conocimiento y los procedimientos que utilizaban para aprender en el nivel medio comienzan a ser insuficientes para este nuevo ámbito (Vélez, 2005).

La sociedad actual, en continuo proceso de desarrollo y cambio, demanda una alta capacitación en los alumnos para *aprender a aprender* y para lograr un aprendizaje permanente a lo largo de la vida; capacitación que se logra, en gran medida, con el empleo cada vez más eficaz, flexible y pertinente de estrategias de aprendizaje. A partir de esto, se propone una nueva cultura educativa, entendida como el enseñar y el aprender para la autonomía (Morchio, 2015).

En este sentido, Vermunt y Verloop (1999) también consideraron importante que el alumno no sólo aprenda el saber hecho, disponible hoy, accesible a través del estudio de las materias que incluye el currículum, 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 actúa.

Otro aspecto sustancial en esta temática, es el aprender desde la mirada del alumno, pero sin perder de vista la del profesor, puesto que ambos comparten el aprendizaje como meta a la que encaminan sus esfuerzos. Poner en diálogo la percepción de los estudiantes y de los profesores respecto de los procesos para aprender en la universidad supone articular aprendizaje y enseñanza, los que suelen transitar por caminos paralelos (Morchio, 2015).

En esta investigación se analizaron las concepciones, experiencias y autopercepción de competencia para aprender de las universitarias del primer y último año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía . Por otro lado se estableció la relación existente entre las variables concepciones, experiencias y autopercepción de la competencia para aprender con el año académico que se encuentran cursando los alumnos.

## **1.2. Formulación del Problema**

¿Cuáles son las concepciones, experiencias y autopercepción de las experiencias para aprender de los alumnos del primer y último año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo General**

Describir y comparar las concepciones, experiencias y autopercepciones de aprendizaje que tienen las estudiantes de la carrera de Lic. en Psicopedagogía.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Caracterizar las concepciones de aprendizajes de las estudiantes del primero y último año de la carrera de Psicopedagogía.

- Indagar acerca de las experiencias de aprendizaje que tienen las estudiantes del primer y último año de la carrera de Psicopedagogía.
- Reconocer las autopercepciones de competencia para aprender de las estudiantes del primer y último año de la carrera de Psicopedagogía.
- Comparar estos constructos según año de cursado.

#### **1.4. Supuestos de Investigación**

De lo mencionado previamente se desprende como supuesto de trabajo la estrecha relación que hay entre concepción, experiencia y autopercepción de la competencia para aprender con el año académico que cursa el estudiante universitario. En este sentido, existen diferencias entre las concepciones de aprendizaje, las experiencias y la autopercepción de competencia para aprender entre las estudiantes del primer año y del último de la Lic. en Psicopedagogía.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Estado del Arte**

Son abundantes los estudios que abordan la temática acerca de las trayectorias en la vida universitaria, para este estudio se destacan como antecedentes las investigaciones que ponen en foco los modos en que los estudiantes universitarios viven, experimentan y construyen modos de aprender. Una de esas investigaciones es la de Aparicio y Herrón (2006) quienes realizaron una investigación para describir y comparar las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios, de los primeros y últimos semestres, de la carrera de Psicología en Colombia. Para la recopilación de datos utilizaron un pre-cuestionario con una pregunta abierta y un cuestionario de Selección Múltiple con Única Respuesta. Dentro de los resultados obtenidos en este estudio, uno de los más relevantes muestra como las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes presentan una variación importante a medida que aumenta el semestre académico. Por un lado, las concepciones realistas disminuyen en un 15,8% al pasar del grupo de primeros semestres al de los últimos semestres, y por el contrario, las concepciones constructivas aumentan en un 16,7%, mientras que las concepciones interpretativas se mantenían igual.

Por otra parte, Arteta Huerta y Huairé Inacio (2016) analizaron la relación que existe entre estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes de la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de autoreporte de O'Neil y Abedi (1996) y el cuestionario de auto-reporte (CONAPRE). Aquí se evidencia que los estudiantes de los primeros ciclos presentan un nivel bajo de estrategias metacognitivas, en comparación con los estudiantes de final de carrera, quienes presentan

puntuaciones significativamente superiores. Respecto a la segunda variable, los resultados se repiten, dado que los estudiantes de los primeros ciclos también presentan un nivel bajo de concepciones de aprendizaje. En cuanto a la relación entre los mismos, se evidencia que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje.

En otro estudio realizado por González Cástulo y Vargas Garduño (2017), con el objetivo de identificar las estrategias de aprendizaje que emplean algunos estudiantes universitarios de la ciudad de México, utilizaron el cuestionario de estrategias de aprendizaje de León Urquijo, Ospian Marulanda y Ruiz Lozano que mide siete estrategias de aprendizaje: de ensayo, de elaboración, de organización, de metacognición, de autorregulación, de autoevaluación y de apoyo afectivo. Los resultados de ésta investigación muestran que las estrategias de evaluación y de ensayo son las que tienen más desarrolladas los estudiantes; no obstante, se debe poner más atención en el fortalecimiento de estrategias tales como las de organización, autorregulación, elaboración y las metacognitivas, las cuales favorecen un aprendizaje autónomo.

En el trabajo de investigación sobre estrategias de aprendizaje, Gargallo López y Campos (2016), estudiaron los efectos de una asignatura diseñada para aprender a aprender sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos de primeros cursos de la Universidad de Valencia. Para tal fin se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo experimental y grupo de control, tomando medidas antes de comenzar la docencia de la materia y después de finalizarla. En esta materia se trabajó el análisis del proceso de aprendizaje, se entrenó en el uso de estrategias relevantes: metacognitivas, de procesamiento y uso de la información y afectivas y motivacionales. Los resultados confirmaron mejoras significativas en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental

frente a los del grupo de control. También aumentó el rendimiento académico aunque en este caso las diferencias no fueron estadísticamente significativas

Con relación propiamente al instrumento que se utilizó en el trabajo de integración final, Morchio y Difabio de Anglat (2018), presentan las características distintivas, bases teóricas, objetivos y contenido del INCEAPU (Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad) y analizan sus propiedades psicométricas en dos instancias: 1°) validación inter-jueces (10 expertos) a través del análisis de concordancia de Kendall y 2°) análisis factorial exploratorio y ponderación de la confiabilidad de los factores según resultados obtenidos en 642 alumnos de cinco carreras, dos universidades y dos tramos (inicial/final). Concluyen que en la evaluación de los expertos prima la valoración positiva y que han aplicado similares estándares al asignar rangos a los indicadores; además el análisis factorial, muestra consistencia interna adecuada según los valores de alpha de Cronbach. Los datos de validez de contenido y de constructo lo constituyen en un recurso pertinente para contribuir a un aprendizaje autorregulado y a una Orientación Educativa preventiva.

## **2.2. Encuadre Teórico**

### **2.2.1. Concepto de Aprender**

Morchio (2015) define el aprender como un:

“Proceso interno que exige la experiencia de interacción con el mundo, con los otros y con uno mismo, al tiempo que se enmarca en la unidad del desarrollo personal, otorgándole una dirección y un sello distintivo”. (p. 17)

El empleo del verbo “aprender”, en lugar del sustantivo “aprendizaje”, anticipa que el foco de atención es el proceso en funcionamiento, abordado desde la subjetividad de su protagonista principal (Morchio, 2014). Desde esta perspectiva, se entiende al estudiante

universitario como agente activo, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender y de modificar su conducta en función de su percepción sobre sí mismo, sobre su situación académica y sobre la relación entre ambas. A la vez, se considera que el aprender, en la práctica conjuga elementos cognitivos, afectivo-emocionales, situacionales, contextuales, culturales, que interactúan de modo que los cambios en uno de ellos repercuten en mayor o menor medida en el conjunto (Morchio, 2015).

### **2.2.2.1. Características del Aprender**

Con el fin de comprender el aprender, se desarrollan algunas notas que caracterizan la naturaleza misma de este fenómeno (Morchio, 2015):

- 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 interno*, en el cual el aprendiz atribuye un significado a la experiencia, relación conceptos nuevos y los previamente adquiridos, se intermodifican y se establecen nuevas relaciones;
- 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 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. Es una clave para hacer efectiva la *capacidad exclusivamente humana de intervenir en el propio desarrollo*.

#### **2.2.4. Concepciones de aprendizaje**

Se definen las concepciones como las representaciones mentales que tiene el individuo de una situación, una persona, un problema que tiene el sujeto. Tales representaciones combinan esquemas de conocimiento generales y conocimientos ligados a contextos y circunstancias particulares, en nuestro caso, académicos (Morchio, 2015)

En líneas generales, los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje se fundamentan en que detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el sujeto para aprender o enseñar, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos coherentes o incoherentes entre sí en función de la relación que exista entre lo que el sujeto dice y lo que hace (Martínez Fernández, 2007). En otras palabras, los procesos, estrategias, actitudes del estudiante están ligados con sus concepciones sobre lo que significa aprender (Morchio, 2015). Por lo tanto, el nivel operativo de las acciones o estrategias, lo que se hace, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (Arteta Huerta y Huaire Inacio, 2016).

En este sentido, indagar qué piensa el alumno cuando dice aprender es relevante puesto que, en dependencia de sus teorías implícitas, organizará su conducta como aprendiz. Por lo tanto, si se quieren lograr cambios en las formas de proceder, se debe comenzar por repensar las concepciones que subyacen a las prácticas (Pozo, 2009; Morchio, 2014).

En resumen, al analizar las concepciones de aprendizaje de los sujetos, los estudios se interesan por caracterizar cómo se comprende y aborda el proceso de aprender, planteando interrogantes tales como: qué definen los sujetos por aprendizaje, cómo saben que aprenden,

qué hacen para aprender, cómo influyen sus creencias acerca del conocimiento en sus estrategias de aprendizaje, cómo saben que han aprendido o no (Martínez Fernández, 2007).

#### **2.2.4.1 Categorías de las concepciones de aprendizaje**

Como se menciona en el título anterior, lo que el alumno entiende por aprender actúa como teoría implícita y organizadora de su obrar. Según Saljo (1979), esto se traduce en acciones diferentes según lo que el estudiante interprete por la tarea a realizar.

Marton y Saljo entre los años 1976 y 1979 (Morchio, 2015) entrevistaron a estudiantes universitarios y les preguntaron qué entienden por aprender, y en función de las respuestas describieron seis categorías, entre ellas las 3 primeras remiten a una concepción de corte reproductivo-cuantitativo de suma de información. en este sentido se hallaron respuestas que conciben el aprender como: *incrementar el propio conocimiento* (aumento cuantitativo de conocimiento, adquisición de información); *memorizar y reproducir* (información que puede ser reproducida en un momento posterior); *adquirir, aplicar y utilizar* (apropiarse, adquirir información, habilidades, métodos, que pueden ser retenidos y empleados cuando sea necesario). Por otro lado, las categorías restantes, incluyen definiciones de corte constructivo-cualitativo que se orientan a la reflexión, construcción y cambio. Aquí se encuentra con concepciones de aprendizaje que conciben el aprender como: *comprender* (abstraer significados, comprender el sentido, establecer relaciones entre las partes o aspectos de un tema y entre éste y el mundo real); *interpretar* (entender la realidad de un modo diferente, comprender el mundo a través de una resignificación y reestructuración) y como el medio para *cambiar como personas* (desarrollarse).

Martinez Fernandez (2009) recupera la categorización de las concepciones de aprendizaje en dos polos e incorpora una categoría intermedia de procesamiento guiado. Así se definen tres categorías de concepciones de aprendizaje:

- **Concepción directa:** se caracteriza por establecer una causalidad lineal entre un contenido de aprendizaje y los resultados que se obtienen. Se trata de una reproducción pasiva y copia fiel de la información.
- **Concepción interpretativa:** tiene en cuenta la actividad mental del aprendiz cómo instancia mediacional entre las condiciones y los resultados. Es decir, que se trata de un sujeto activo en el procesamiento de la información con orientación desde fuera y bajo concepciones de dominio general y estable, orientada a lograr una apropiación lo más fiel posible al contenido de aprendizaje.
- **Concepción constructiva:** hace referencia a dichos procesos, pero asignándoles una función transformadora, de reestructuración de procesamiento activo en dominios y contextos específicos con apertura al cambio y el manejo de la incertidumbre.

### **2.2.5. Experiencias de Aprendizaje**

La variable experiencias de aprendizaje abarca 6 dimensiones en las cuales el estudiante puede reconocer sus modos de pensar, sentir y actuar. Estas dimensiones según Morchio (2015) son: indicadores de aprendizaje efectivo, proceso de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, factores facilitadores/ obstaculizadores del aprendizaje, condiciones académicas que favorecen el aprender y atribuciones causales.

A continuación se describen cada una de las dimensiones exploradas en el presente trabajo:

#### **2.2.5.1. Indicadores de aprendizaje efectivo**

En relación a esta dimensión, en el cuestionario se pregunta al estudiante cuando siente que ha aprendido realmente algo. El alumno que estudia y se prepara para un examen, organiza su conducta (en forma más o menos consciente) de acuerdo con lo que cree que

debe lograr para mostrarse a sí mismo y mostrar al profesor como “testimonio” de que aprendió. Quien anticipa que la meta del aprendizaje es “recordar y exponer” el tema tal como lo presenta el texto, procederá en forma diferente de quien piensa que aprendió cuando es capaz de ejemplificar, proponer ideas innovadoras y adoptar una postura crítica frente a lo expuesto (Morchio, 2015).

#### **2.2.5.2. Procesos de aprendizaje**

Beltrán Llera (2003) define los procesos como actividades que el estudiante debe realizar para que se dé efectivamente el aprendizaje. Se trata de eventos internos relacionados con la concentración, la comprensión, etc.

En otras palabras, se refieren a sucesos internos que permiten que cada persona construya y reconstruya un contenido de aprendizaje. Constituye la instancia mediacional entre la entrada de información (datos, conceptos) y la salida o ejecución (Morchio 2015). Las teorías cognitivas vigentes hipotetizan que el cerebro funciona como si fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación o evocación que permite recordar lo aprendido (Carrasco, 2007).

En este estudio se analizan los siguientes procesos de aprendizaje: concentración, lectura, comprensión, elaboración (análisis y síntesis), recuperación (retener y recordar) y expresión.

#### **2.2.5.3. Estrategias de aprendizaje**

Con respecto a las estrategias, son aquellas secuencias de actividades y operaciones mentales que se proponen hacer más efectivos los procesos de aprendizaje (Beltran Llera, 1993). En palabras de Morchio (2014) actuar estratégicamente implica saber qué hay que hacer, prever cómo hacerlo, mantener el control y realizar ajustes durante la ejecución.

Esto quiere decir que, a través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, al mismo tiempo que

planificamos, regulamos y evaluamos esos procesos en función del objetivo exigido por las demandas de la tarea (Beltran Llera, 1998).

Procesos y estrategias se vinculan estrechamente y a veces se solapan; no obstante, en los primeros prevalece el procesamiento (cognitivo) y en las segundas, la regulación (metacognitivo) (Morchio, 2018).

Entre las estrategias estudiadas se encuentran: planificar los tiempos, consultar y preguntar, tomar apuntes, ordenar el material, analizar, sintetizar, expresar lo aprendido y repasar.

#### **2.2.5.4. Factores facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje**

Los factores que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje son elementos que condicionan la puesta en práctica del aprender. Ya que sostener que el alumno es quien construye el conocimiento no trae aparejado que lo hace en soledad, ni en abstracto. Es un hecho que la trayectoria universitaria es un aspecto de su vida y que el aprender es una experiencia que pone en interacción componentes personales y contextuales.

En este sentido, a través del cuestionario se indagan aspectos como: la salud, lugar de estudio, obligaciones familiares y laborales, motivación, relación con los compañeros, adaptación al ámbito de la facultad, ayuda de los profesores (Morchio 2014).

#### **2.2.5.5. Condiciones académicas que favorecen el aprender**

Como se mencionó anteriormente, si bien el alumno es quien construye el conocimiento, desde una perspectiva funcional y situada, también se indagan aquellas condiciones académicas que el alumno advierte que facilitan su desempeño como aprendiz.

Esta dimensión se diferencia de la anterior en que aquí la atención se centra en elementos del ambiente académico, lo que implica tener presente que, si bien el aprender es un proceso interno, el propósito de la enseñanza y de la trayectoria formativa en la universidad, es

mediarlo (Morchio, 2018). Podemos mencionar como ejemplo, la organización del material de estudio, la metodología de trabajo en el aula, la relación con pares, ya que son aspectos que también pueden ayudar (o no) en la tarea de aprender (Morchio, 2014).

#### **2.2.5.6. Atribuciones causales**

Se trata de las explicaciones que las personas dan sobre por qué ellos u otros individuos han tenido éxito o fracasado en algo. En la construcción de las explicaciones causales se complementan experiencias relativas a logros y dificultades directas y vicarias, pues el estudiante no solo tiene presente lo que le ha sucedido a él/ella, sino también a otros. sobre todo a los pares (Morchio, 2014) Es decir que, si bien abarca a quien responde, amplía la mirada a sus pares.

Morchio (2014) destaca la importancia de incluir esta variable ya que, si bien las atribuciones causales tienen base cognitiva, condicionan las emociones y organizan la conducta, por lo tanto, el sistema atribucional que emplea el estudiante impacta sobre su motivación, sus expectativas de logro, el esfuerzo, etc.

Entre los aspectos indagados en esta dimensión aparecen: la suerte, el esfuerzo, dificultad de la tarea, la capacidad, el tiempo, la actitud del profesor, actitud del alumno, acceso al material, entre otros.

#### **2.2.6. Relaciones interpersonales como factor que favorece el aprendizaje**

El componente afectivo, refiere al tipo de conexiones afectivas que realiza el estudiante con el ámbito educativo en el que está inserto. En otras palabras, remite a la implicación o enganche afectivo de los alumnos hacia los profesores, los compañeros, como así también, con la propia cultura universitaria. En términos generales, un buen indicador de compromiso afectivo es el interés hacia el aprender, la motivación, el disfrute, el sentirse parte de la institución, los lazos afectivos entre estudiantes y con los docentes (Paoloni, 2014).

González González (2010) menciona con respecto a este componente que varias investigaciones han marcado la importancia de generar lazos positivos en las instituciones educativas ya que influyen de manera positiva en los logros académicos.

Los profesores deben ser una guía, su labor no consiste en dar instrucciones sino en comprender a cada alumno en sus particularidades para brindarle una orientación adecuada (Luna Mendoza, 2014).

En cuanto a las relaciones con los pares, se sostiene que las interacciones entre los estudiantes pueden llegar a incidir sobre aspectos educativos. En Chiecher y Donolo (2011) se explicita que no se trata de dejar que los alumnos interactúen o promover la interacción entre ellos para lograr un impacto favorable, sino que hay que pensar y re-pensar cómo diseñar y planificar la interacción que se pretende llevar a cabo para que estas puedan tener un impacto tanto a nivel cognitivo como social en los estudiantes. Algunos de los aspectos favorables que se consideran en la interacción entre pares son los siguientes: la confrontación de los puntos de vistas y su explicación, la coordinación de los roles, el control mutuo del trabajo, el ofrecimiento y recepción de ayuda.

### **2.2.7. Metacognición**

A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Hoy se tiende a defender una concepción de la instrucción y el aprendizaje, según la cual, los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender, usando selectivamente estrategias motivacionales y metacognitivas; pueden seleccionar proactivamente, e incluso, crear ambientes ventajosos para el aprendizaje y pueden jugar un papel significativo en la elección de la forma y cantidad de instrucción que necesitan (Zimmerman, 1989).

Retomando a Morchio (2015) 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*.

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.

En cuanto al control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, la idea básica es que el aprendiz competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo. El aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el sujeto que aprende (Argüelles y Nagles, 2007).

### **2.2.8. Autorregulación del Aprendizaje (ARA)**

El aprendizaje autorregulado es relevante en la universidad ya que el alumnado debe manejar las estrategias y habilidades necesarias para ser autónomo y eficaz al aprender. Las teorías de autorregulación del aprendizaje tienen como supuesto de base que quien aprende tiene la capacidad de darse cuenta de qué piensa, qué hace, qué siente en la experiencia de aprender, como así también de modificar su conducta en función de la percepción sobre sí mismo, sobre la situación en que se encuentra y sobre la relación entre ambas (Morchio y Anglat, 2018).

Se ha demostrado que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico. He aquí la importancia de crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente y regulador de su propio proceso formativo. La enseñanza universitaria debe capacitar a los alumnos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento y afrontar los retos de un futuro laboral que exige aprender a lo largo de la vida (García, 2012).

### **2.2.8. Autopercepción de la competencia para aprender**

La autopercepción de competencia para aprender es una estimación subjetiva respecto de la mayor o menor facilidad para aprender. Supone una representación situada en un contexto académico y referida al contenido de aprendizaje de una carrera lo que la distingue de otros constructos (Morchio, 2014).

En la autopercepción de competencia para aprender se integran *factores personales de tipo cognitivo y emocional* (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.) y *factores relativos a la tarea*, por cuanto el alumno se evalúa respecto de su competencia (factor personal) para aprender los contenidos de la carrera que cursa (factor de la tarea) (Monereo, 1997; Morchio, 2014).

Para la estimación de esta variable se plantea a las estudiantes si considera que: aprende fácilmente, aprende con alguna dificultad o le cuesta aprender.

#### **2.2.8.1. Diferencias y relaciones entre autopercepción, autoconcepto y autoestima**

Con el fin de comprender más profundamente que se entiende por “autopercepción de competencia para aprender” se desarrollan algunas comparaciones con otros constructos teóricos vinculados al mismo.

La autopercepción de competencia para aprender recupera la percepción que el estudiante tiene de sí mismo cómo aprendiz, por lo tanto se liga con el “autoconcepto general”, entendido como la percepción que la persona tiene de sí misma, pero es importante precisar algunas cuestiones. Desarrollo recientes entienden el autoconcepto como una noción *pluridimensional*, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona: apariencia y habilidades físicas, capacidades y características psicológicas diversas, capacidades de relación interpersonal y social, características morales (Miras, 2007).

Esto difiere de la autopercepción en competencia para aprender que es *unidimensional* ya que remite a la representación que la persona tiene de sí misma en cuanto aprendiz y que, al ser estudiada en un contexto académico, tiene implícita la referencia al aprendizaje de contenido de un campo de dominio, la materias de una carrera.

La autopercepción que los estudiantes tienen de su competencia para aprender, se ubica en un lugar intermedio entre *autoconcepto cognitivo* y el *autoconcepto académico*; el primero, referido a las capacidades mentales en general y el segundo a materias o actividades particulares (Monereo et al., 1997)

Otra diferencia es que mientras que el autoconcepto (aspecto más cognitivo de la representación de sí mismo) se distingue de la autoestima (evaluación afectiva de las competencias que nos atribuimos (Miras, 2007), la autopercepción de competencia para aprender presenta una síntesis cognitivo-afectiva en la que se conjugan ambos.

**Tabla 1. Variables, dimensiones y subdimensiones.**

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>
<b>1. Concepciones de Aprendizaje</b>	Directa.	
	Interpretativa.	
	Constructiva.	

<b>2. Experiencias</b>	Indicadores de aprendizaje efectivo.	
	Procesos de aprendizaje.	Concentración.
		Lectura
		Comprensión.
		Elaboración.
		Retención y recuperación.
		Expresión.
	Estrategias de aprendizaje.	Planificar tiempos.
		Consultar y preguntar.
		Tomar apuntes.
		Ordenar el material.
		Analizar.
		Sintetizar.
		Verbalizar lo aprendido.
		Repasar.
	Factores facilitadores/obstaculizadores	Obligaciones familiares.
		Obligaciones laborales.
		Salud.
		Lugar de estudio.
		Nervios.
Tiempo.		
Material		
Formación de base.		
Relación con los compañeros.		
Ayuda de los profesores.		
Motivación.		

		Adaptación a la facultad.
		Dificultad de la tarea.
		Esfuerzo.
		Suerte.
	Condiciones académicas que favorecen el aprender.	
	Atribuciones causales.	Experiencia vicaria.
<b>3. Autopercepción de competencia para aprender.</b>	Aprende fácilmente.	
	Aprende con alguna dificultad.	
	Le cuesta aprender.	

**Fuente:** Elaboración propia.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación posee un enfoque metodológico mixto, cualitativo y cuantitativo, ya que por un lado, se realiza el análisis e interpretaciones de las respuestas obtenidas por medio del instrumento y además se lleva a cabo un análisis de la relación entre las variables en términos de frecuencias de respuestas obtenidas.

Además ésta investigación es, según el tipo de diseño, no experimental, ex post facto, dado que no manipula la variable independiente, sino que se llevó a cabo el estudio y análisis de una situación pre-existente.

Por la naturaleza de los objetivos planteados, se trata de una investigación descriptiva comparativa, ya que se obtuvo información sobre concepciones, experiencias y autopercepción de competencia de aprendizaje en estudiantes universitarios, y luego fueron comparadas con el año académico de las estudiantes encuestadas.

Según la temporalidad se trata de una investigación de tipo transversal, ya que no se siguió el desarrollo de una cohorte, sino que se relevaron los datos de primero y de cuarto año al mismo momento temporal.

A los fines de este estudio, se considera como variable independiente el año académico y como variable dependiente las concepciones, experiencias y autopercepciones de la competencia para aprender.

### **3.2. Descripción de la muestra**

La muestra estuvo compuesta por 36 estudiantes de la carrera de Lic. en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Paraná. A partir de la muestra total se conformaron dos grupos, uno de ellos integrado por 15 estudiantes que cursaban el primer año y el segundo grupo compuesto por 21 estudiantes que se encontraban cursando el último año de la licenciatura, al momento de la toma del inventario.

El muestreo que se utilizó fue intencional, no probabilístico, de carácter voluntario ya que las estudiantes no fueron extraídas aleatoriamente o al azar, sino que fueron elegidas teniendo en cuenta el año académico que se encontraban cursando.

### **3.3. Instrumento de Recolección de Datos**

En esta investigación se utilizó el Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). Dicho instrumento fue elaborado en Argentina por Ida Lucía Morchio en el año 2007.

Es un cuestionario semiestructurado de autoinforme, el cual consta de 9 consignas en total con preguntas a desarrollar y preguntas con opciones, cabe aclarar que la última consigna que indaga características de la personalidad, no fue incluida para este estudio ya que excede los objetivos planteados, sin embargo este aspecto queda pendiente para ser estudiado en futuras investigaciones.

En cuanto las características del instrumento, este se encuentra orientado a detectar aspectos que manifiestan el aprender en sus factores protectores y en sus riesgos, en tanto claves para contribuir al aprendizaje autorregulado. En otras palabras, es un instrumento apropiado para estudios integradores porque abarca un abanico de aspectos representativos del aprendizaje en tanto fenómeno complejo, que supone factores intrapersonales,

interpersonales y del entorno, que se condicionan mutuamente de modo que, lo que sucede en cada uno de ellos, repercute en el conjunto.

En esta investigación el cuestionario fue respondido por estudiantes universitarios de la carrera de Lic. en Psicopedagogía que cursaban el primer y último año.

El objetivo de la administración del mismo fue recopilar información sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios. En él se pregunta qué piensa el estudiante cuando dice aprender (Concepciones), cómo pone en obra el proceso (Experiencias) y cuál es su estimación subjetiva respecto de la mayor o menor facilidad para aprender contenidos propios de la carrera que cursa (Autopercepción de competencia para aprender).

### **3.4. Consideraciones éticas**

Para resguardar la identidad y el anonimato de las personas que voluntariamente decidieron participar y colaborar con esta investigación, el consentimiento informado fue incluido en el mismo formulario, que debieron responder las estudiantes de Psicopedagogía, para recabar la información para este estudio. (Ver Anexo)

### **3.5. Procedimientos de Recolección de Datos**

Se solicitó autorización a la Dirección de carrera de la facultad para contactar a los estudiantes que se encuentren cursando el primer y cuarto año la Lic. en Psicopedagogía.

A través de los delegados de cada curso se envió el formulario electrónico mediante whatsapp para que quienes aceptaran responder el cuestionario lo pudieran hacer de manera on line y enviar sus respuestas al instante.

En dicho formulario se deja establecido expresamente que la participación es voluntaria y que los datos y la información proporcionada son confidenciales y anónimos.

### **3.6. Procedimientos de Análisis de Datos**

Los datos obtenidos, a través de preguntas cerradas con opciones, fueron analizados según la propuesta de análisis de las autoras del cuestionario (INCEAPU), realizando estadística descriptiva básica (frecuencias) de las preguntas con opciones, dado las muestras reducidas.

Además se realizó análisis de contenido en cuanto a las respuestas de las estudiantes a las preguntas abiertas, a partir de la elaboración de una matriz de análisis, que permitió construir categorías ajustadas a las propuestas por el marco teórico que fundamenta el instrumento.

## CAPÍTULO IV

### 4.1. RESULTADOS

El presente capítulo expone los hallazgos respecto de la aplicación del INCEAPU en una muestra intencional y voluntaria de estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, que cursaban al momento de la toma, el primero y el cuarto (último) año de carrera. Dicho instrumento permite conocer qué piensa el estudiante cuando dice aprender (Concepciones), cómo pone en obra el proceso (Experiencias) y cuál es su estimación subjetiva respecto de la mayor o menor facilidad para aprender contenidos propios de la carrera que cursa (Autopercepción de competencia para aprender).

En primer lugar se exponen los resultados obtenidos en relación a la **Concepción de aprendizaje**, a continuación los datos obtenidos sobre la **Experiencia** de las estudiantes universitarias en relación a su aprendizaje y por último, la **Autopercepción de competencia para aprender**.

### 4.2. Concepciones de Aprendizaje

Para el análisis de la variable Concepción de Aprendizaje, se obtuvieron datos de la consigna n° 1 (*escribe palabras asociadas con aprender*), la consigna n° 2 (*selecciona de ellas las tres palabras que consideres más estrechamente asociadas con aprender*) y, por último, la consigna n° 3 (*explica en un párrafo que es aprender*).

Las respuestas obtenidas, a partir de las consignas anteriormente mencionadas, fueron analizadas según la clasificación de Martínez (Morchio 2015) que establece tres categorías de concepciones de aprendizaje: directa, interpretativa y constructiva.

Cabe aclarar que hubo 4 respuestas que no fueron categorizadas en ninguna de las propuestas sobre concepciones y por lo tanto no se incluyeron en el análisis. Esto se debió a

que los términos utilizados por las estudiantes para definir “aprender” no permitían ser relacionados con ninguna de las definiciones que caracterizan cada concepción. Como ejemplo, se pueden citar los siguientes términos: “cosas nuevas”, “responsabilidad”, “paciencia”, “educar”.

La concepción predominante entre todas las estudiantes de Psicopedagogía es la concepción **interpretativa**, con lo cual, de las 36 respuestas analizadas, 18 fueron incluidas dentro de la categoría mencionada.

Ejemplos de respuestas relacionadas con la concepción interpretativa:

*“Es un proceso intrínseco del sujeto que le permite adaptarse al mundo que lo rodea al mismo tiempo que lo modifica.”* (Estudiante de 4to año, Lic. en Psicopedagogía)

*“Es un proceso de interiorización de experiencias y conocimientos que nos permite adaptarnos a la realidad y nuevas experiencias.”* (Estudiante de 4to año, Lic. en Psicopedagogía)

*“El aprendizaje es un proceso en el que adquirimos nuevos conocimientos, donde se debe poder comprenderlos para así poder aplicarlos a la vida cotidiana.”* (Estudiante de 1er año, Lic. en Psicopedagogía)

Con respecto a la categoría **directa**, en primer año 7 respuestas fueron incluidas dentro de la misma y, por el contrario, entre las respuestas de las alumnas del último año ninguna de ellas se relaciona con la concepción de aprendizaje directa.

Ejemplos de definiciones de aprendizaje relacionadas con la categoría directa:

*“Adquirir un conocimiento sobre algo, viniendo de alguien (profesor, etc.) que sepa sobre lo que me quiere enseñar o lo que quiera aprender.”* (Estudiante de 1er año Lic. en Psicopedagogía)

*“Para mí aprender, es adquirir algún conocimiento a través del estudio.”*(Estudiante de 1er año Lic. en Psicopedagogía)

*“Para mí aprender es adquirir un conocimiento o experiencia de la persona que enseña, a través de un proceso adecuado.”*(Estudiante de 1er año Lic. en Psicopedagogía)

Por último, la categoría de la concepción **constructiva**, tuvo un resultado en sus respuestas contrario al de la concepción directa, esto significa que, no se hallaron respuestas para la categoría constructiva en el primer año, pero en el último año de la carrera 7 respuestas se relacionaron con la concepción de aprendizaje constructiva.

Ejemplos de definiciones de aprender relacionadas a la concepción constructiva:

*“Es adquirir conocimientos para generar nuevos a través de la reflexión.”*  
(Estudiante de 4to año, Lic. en Psicopedagogía)

*“Es un proceso dinámico que conlleva un cambio y transformación de nuestros esquemas y estructuras cognitivas para poder adaptarnos al ambiente y transformar la realidad.”* (Estudiante de 4to año, Lic. en Psicopedagogía)

A continuación se presenta una tabla con los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas de las estudiantes de primer y cuarto año de Psicopedagogía sobre Concepciones de Aprendizaje.

**Tabla 2: Resultados sobre Concepciones de aprendizaje**

TIPOS DE CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	MUESTRA TOTAL (36 estudiantes)	PRIMER AÑO (15 estudiantes)	CUARTO AÑO (21 estudiantes)
DIRECTA	7	7	0
INTERPRETATIVA	18	4	14

CONSTRUCTIVA	7	0	7
--------------	---	---	---

En síntesis, en la tabla se puede observar que la concepción de aprendizaje predominante entre las estudiantes de Psicopedagogía es la concepción interpretativa. Sin embargo, en el primer año predomina la concepción directa y en el último año la interpretativa, en menor medida la constructiva.

### 4.3. Experiencias de Aprendizaje

Esta variable incluye 6 dimensiones que plantean situaciones cotidianas en la trayectoria académica, estas son: indicadores de aprendizaje efectivo (consigna 5), procesos de aprendizaje (consigna 6), estrategias de aprendizaje (consigna 6), factores facilitadores/obstaculizadores (consigna 6), condiciones académicas que favorecen el aprender (consigna 7) y por último, atribuciones causales (consigna 8).

A continuación se desarrollan las dimensiones mencionadas con los resultados obtenidos en cada una de ellas.

#### 4.3.1. Indicadores de aprendizaje efectivos

Los indicadores de aprendizaje efectivo fueron evaluados a través de la consigna 5 la cual le pregunta a las estudiantes: *¿Cuándo sentís que has aprendido realmente algo?* Las estudiantes debieron responder la misma seleccionando 5 ítems con los que se sintieran más identificadas. En esta consigna, para el análisis de las respuestas, se realiza un corte en las 3 respuestas más elegidas para darle profundidad a los resultados, ya que los mismos no muestran diferencias considerables, debido a que se trata de una muestra reducida y por lo tanto los resultados son parejos entre sí.

Los resultados obtenidos sobre indicadores de aprendizaje efectivo, ubican en primer lugar la opción que expresa que sienten que han aprendido algo cuando *“pueden expresar el*

*contenido con sus propias palabras*". En la muestra total 30 estudiantes confirmaron este ítem, de las cuales 13 corresponden a primer año y 17 a cuarto año.

En segundo lugar, las estudiantes afirman que sienten que han aprendido cuando *"pueden aplicarlo en diferentes situaciones profesionales o cotidianas"*, de 30 estudiantes, 20 se han expresado a favor de este ítem, de las cuales 8 estudiantes son de primer año y 12 son de cuarto año.

En tercer y último lugar, la respuesta más elegida, teniendo en cuenta la muestra total es la que expresa que sienten que han aprendido algo cuando *"Puedo dar ejemplos"*, la cual fue seleccionada por 15 alumnas.

Sin embargo, teniendo en cuenta la muestra correspondiente a cada curso, la respuesta que se ubica en tercer lugar es aquella que expresa *"Puedo relacionar con temas de otras materias"* con 6 votaciones en el curso de primer año y 8 votos en el curso de cuarto año.

**Tabla 3: Resultados en la muestra total sobre Indicadores de aprendizaje efectivo**

Items	MUESTRA TOTAL (36 alumnas)
Puedo expresar el contenido con mis propias palabras	30
Puedo aplicar lo aprendido en diferentes situaciones (profesionales o cotidianas)	20
Puedo dar ejemplos	15

**Tabla 4: Resultados en primer año sobre Indicadores de aprendizaje efectivo**

Items	PRIMER AÑO (15 estudiantes)
Puedo expresar el contenido con mis propias palabras.	13
Puedo aplicar lo aprendido en diferentes situaciones (profesionales o cotidianas).	8
Puedo relacionar con temas de otras materias.	6

**Tabla 5: Resultados en cuarto año sobre Indicadores de aprendizaje efectivo**

Items	CUARTO AÑO (21 estudiantes)
Puedo expresar el contenido con mis propias palabras	17
Puedo aplicar lo aprendido en diferentes situaciones (profesionales o cotidianas)	12
Puedo relacionar con temas de otras materias	8

#### 4.3.2. Procesos de aprendizaje

La dimensión **proceso de aprendizaje** fue evaluada a través de determinados ítems de la consigna 6. Incluye las siguientes subdimensiones: concentración, lectura, comprensión, elaboración, retención y recuperación, y por último, expresión

En la subdimensión **concentración** los resultados, en general, han sido parejos. Sin embargo, se destacan algunas respuestas sobre esta subdimensión, por ejemplo, en cuarto año, expresan cierta tendencia hacia un nivel de concentración bajo, esto se observa, por ejemplo, en que 13 estudiantes del último año afirmaron *“Me concentro por periodos muy*

*breves*". Por otra parte, en primer año, solo 4 estudiantes expresaron que se concentran por periodos muy breves, y 8 que es falsa la afirmación "*Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado estudiando*", con lo cual se puede destacar en los resultados mejores niveles de concentración en primer año.

En la siguiente subdimensión **lectura**, en primer año solo 4 estudiantes afirmaron que es falso el ítem que expresa "*Tengo que leer varias veces para comprender*" y en cuarto año 6 estudiantes. Esto significa que la mayoría de las estudiantes, tanto del primer tramo de la carrera como del último, tienen que leer varias veces un texto para comprenderlo.

En **comprensión** tanto en primer año como en cuarto 8 estudiantes afirman que es falso el ítem que dice "*Me resulta difícil entender el vocabulario de los textos que leo*". En cuarto año 12 estudiantes respondieron que es falso el ítem "*En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.*" y 10 estudiantes de primer año también respondieron que esta afirmación es falsa.

La subdimensión **elaboración** respecto al ítem que expresa "*Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido*" solo 3 estudiantes de primer año y 5 de cuarto año respondieron que esto es verdadero. Es decir que, el resto de las estudiantes elabora su propio material de estudio. En cuanto a la habilidad para identificar los datos importantes del texto, en cuarto año 13 estudiantes en cada afirmación respondieron que son falsos los ítems "*Me cuesta distinguir las ideas principales*" y "*Cuando resumo, todo me parece importante*". Y en primer año 9 estudiantes respondieron que la primera afirmación es falsa y la segunda también lo es con 6 votos.

En cuanto a la habilidad para la **retención y recuperación** de lo aprendido, 15 estudiantes de cuarto año y 10 de primero señalaron que es falso el ítem que dice "*Estudio, pero cuando rindo no recuerdo lo que estudié*". Y en el segundo ítem, dentro de esta subdimensión, que

dice “*Me cuesta retener y recordar lo que estudio*” 12 estudiantes de cuarto año y 9 en primero indicaron que es falso.

Por último, la subdimensión **expresión** se refleja en el ítem que expone “*Me cuesta expresar lo que he estudiado*” fue respondido cómo falso por la mayoría de las estudiantes, tanto de primero cómo cuarto año, el cual alcanzó 9 selecciones y 12 en cuarto respectivamente.

**Tabla 6: Resultados de la dimensión Procesos de aprendizaje**

Procesos de aprendizaje		PRIMER AÑO (15 estudiantes)			CUARTO AÑO (21 estudiantes)		
SUBDIMENSIONES	ITEMS	V	+/-	F	V	+/-	F
<b>Concentración</b>	10. Me concentro por periodos muy breves.	4	6	5	13	5	3
	35. Me cuesta seguir las clases expositivas.	4	4	7	6	10	5
	44. Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado estudiando.	3	4	8	7	7	7
<b>Lectura</b>	25. Tengo que leer varias veces para comprender.	3	8	4	9	6	6
<b>Comprensión</b>	11. Me resulta difícil entender el vocabulario de los textos que leo.	2	5	8	5	8	8
	21. En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.	1	4	10	3	6	12

<b>Elaboración</b>	13. Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido.	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
	18. Me cuesta distinguir las ideas principales.	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
	36. Cuando resumo, todo me parece importante.	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Retención y Recuperación</b>	6. Estudio, pero cuando rindo no recuerdo lo que estudié.	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>15</b>
	40. Me cuesta retener y recordar lo que estudio.	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>12</b>
<b>Expresión</b>	23. Me cuesta expresar lo que he estudiado.	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

#### 4.3.3. Estrategias de aprendizaje

Esta dimensión denominada **estrategias de aprendizaje** también es evaluada por ítems específicos de la consigna n° 6 e incluye las siguientes subdimensiones: planificar tiempos, consultar y preguntar, tomar apuntes, ordenar el material, analizar, sintetizar, verbalizar lo aprendido y repasar.

En la subdimensión **planificar tiempos** 14 estudiantes de cuarto año y 6 de primer año manifestaron cómo verdadero el ítem que dice “*Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia*”.

En relación a la subdimensión **consultar y preguntar**, 14 estudiantes de cuarto año y 6 de primero dijeron que es falso que “*Cuando preparo una materia, voy a hablar con el profesor sobre mis dudas*”. Dentro de la misma estrategia de aprendizaje, el ítem que expresa “*Pregunto cuando no entiendo*” fue respondido cómo verdadero por 12 estudiantes de primer año y 9 de cuarto año.

Respecto a **tomar apuntes** los resultados se inclinan a favor de esta estrategia, ya que 11 estudiantes de primer año y 16 de cuarto año afirmaron cómo verdadero el ítem que afirma *“Cuando estudio un tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clases”*.

**Ordenar el material** es otra de las dimensiones cuya inclinación a ser una estrategia necesaria para el aprendizaje es confirmada por los resultados donde muestran que 10 estudiantes de primer año y 18 de cuarto año han afirmado cómo verdadero el ítem que expresa *“Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar”*.

En la subdimensión **analizar** el ítem *“Mientras leo, voy destacando los diferentes aspectos del tema que trata el texto”* fue respondida cómo verdadero por 10 estudiantes de primer año y 19 estudiantes de cuarto año, dentro de la misma subdimensión el ítem *“Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes”* también la mayoría de ambos grupos contestó que era verdadero por 8 estudiantes de primer año y 20 del último año.

La subdimensión **sintetizar** se investiga a través de dos ítems *“Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio”* y *“Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras”*, en ambos casos 9 estudiantes de primer año contestaron que eran verdaderas, asimismo las estudiantes del último año 14 y 18 alumnas respondieron a cada ítem respectivamente cómo verdaderos.

En cuanto a la estrategia de **verbalizar lo aprendido** respecto al ítem que enuncia *“Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras”* la mayoría de las estudiantes ha respondido cómo verdadera esta opción, es decir, 9 estudiantes de primer año y 14 de cuarto año afirmaron expresar lo que recuerdan del tema con sus palabras.

En la última subdimensión de estrategias de aprendizaje **repasar**, cuyo ítem expresa *“Cuando estudio una materia, dedico los últimos dos o tres días a repasar”* fue respondido cómo verdadero por 9 estudiantes de primer año y 13 de cuarto año.

**Tabla 7: Resultados de la dimensión Estrategias de aprendizaje**

<b>Estrategias de aprendizaje</b>		<b>PRIMER AÑO (15 estudiantes)</b>			<b>CUARTO AÑO (21 estudiantes)</b>		
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>V</b>	<b>+/-</b>	<b>F</b>	<b>V</b>	<b>+/-</b>	<b>F</b>
<b>Planificar tiempos</b>	39. Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia.	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
	49. El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar.	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>Consultar y preguntar</b>	17. Cuando preparo una materia, voy a hablar con el profesor sobre mis dudas.	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
	19. Pregunto cuando no entiendo.	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
	29. En clase participo, pregunto, opino.	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Tomar apuntes</b>	22. Cuando estudio un tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clases.	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Ordenar el material</b>	12. Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar.	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Analizar</b>	20. Mientras leo, voy destacando los diferentes aspectos del tema que trata el texto.	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
	46. Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes.	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

<b>Sintetizar</b>	30. Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio.	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
	45. Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas.	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Verbalizar lo aprendido</b>	15. Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras.	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
	16. Repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo.	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Repasar</b>	27. Cuando estudio una materia, dedico los últimos dos o tres días a repasar.	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

#### 4.3.4. Factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje

La dimensión sobre los **factores facilitadores/obstaculizadores del aprendizaje**, también son indagados por un grupo determinados de ítems de la consigna 6, los cuales investigan sobre las siguientes subdimensiones: obligaciones familiares, obligaciones laborales, salud, lugar de estudio, nervios, tiempo, material, formación de base, relación con los compañeros, ayuda de los profesores, motivación y suerte.

Las **obligaciones familiares y laborales**, solo la primera, es decir, los temas familiar son los que suelen demandar más tiempo a las estudiantes del último año que del primero, en el ítem “*Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa*” 8 estudiantes del primer año dijeron que esto era falso y por el contrario, 11 estudiantes de cuarto años expresaron que era verdadero. Sin embargo, en cuanto a la segunda subdimensión, responsabilidades laborales

aún no están presentes en la mayoría de las estudiantes de ambos niveles, en los resultados el ítem *“Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio”* fue respondida cómo falso por 13 estudiantes de primer año y 16 del último año.

En la subdimensión **salud**, no manifestaron dificultades en este aspecto, 10 estudiantes de primer año y 17 de cuarto expresaron que es falso el ítem *“Mis problemas de salud dificultan mi estudio”*. No obstante, en el ítem *“Me siento sin energía, sin fuerzas”* los resultados fueron parejos en sus respuestas sin que se pueda destacar una respuesta en particular.

En la subdimensión **lugar de estudio**, el ítem correspondiente dice *“No tengo un lugar adecuado para estudiar”* cuyos resultados fueron 8 estudiantes en primer año y 15 en cuarto año manifestaron que esto es falso, con lo cual la mayoría contaría con un espacio apropiado para el estudio. Sin embargo, en la siguiente subdimensión **nervios** cuyo ítem expresa *“En el examen los nervios me impiden pensar”*, los resultados han sido parejos, no hubo una inclinación hacia una respuesta en particular.

En cuanto al factor del **tiempo**, su enunciado correspondiente expresa *“Participo en tantas actividades que no me queda tiempo para estudiar”*, en este aspecto 12 estudiantes en primer año y 18 estudiantes de cuarto expresaron que este ítem era falso

En las subdimensiones **material** y **formación de base** las estudiantes, tanto de primer año cómo cuarto, respondieron falso en su mayoría en los ítems correspondientes a cada una de las subdimensiones mencionada: *“Por distintas razones no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar”* y *“No tengo base del secundario”*. En el primer de ellos 11 estudiantes de primer año y 14 del último año respondieron que esto es falso, y en el segundo enunciado 7 de primer año y 12 del último año respondieron que es falso.

En las subdimensiones **relación con los compañeros** y **ayuda de los profesores** la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía manifestaron recibir ayuda de sus pares, en el ítem *“Tengo un grupo de compañeros que me ayuda”* respondieron verdadero 8 alumnas en

primer año y 15 en el último año, en el siguiente ítem respecto a la ayuda que reciben de sus profesores, hubo diferencias entre las alumnas de primer año y las de cuarto, ya que en primer año 12 contestaron verdadero y en cuarto 10 respondieron a veces verdadero a veces falso. Lo cual nos permite afirmar que es más frecuente la ayuda de los profesores en los primeros años que en los últimos de la carrera.

En cuanto a la **motivación** en el ítem que dice “*Me interesa el contenido de la tarea*” los resultados obtenidos fueron 12 alumnas de primer año y 19 de cuarto año afirmaron que esto es verdadero. Y por otro lado, en cuanto a la expresión “*Estudiar me aburre*” 9 estudiantes en primer año y 11 en cuarto dijeron que es falso.

En relación a la **adaptación a la facultad** uno de los ítems que analiza dicha subdimensión expone “*Me cuesta adaptarme al ritmo de la universidad*” 10 alumnas de primer año, es decir la mayoría, respondieron que esto a veces es verdadero y a veces falso y entre las estudiantes del último año 11 afirmaron que esto era falso. En relación al otro ítem que indaga esta dimensión “*Me siento incómodo en esta facultad*” tanto las estudiantes del primer tramo como del final de la carrera, la mayoría respondió falso.

En la subdimensión **dificultad de la tarea** se formulan los siguientes enunciados “*Lo que hay que estudiar me parece difícil*” y “*En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban*” en ambos casos los resultados fueron, tanto en primer año como en el último, predominantemente falsos.

Las últimas subdimensiones incluyen **esfuerzo** cuyo ítem expresa “*Los profesores creen que no estudio lo suficiente*” y la **suerte** el cual dice “*En los exámenes tengo mala suerte*” con un resultado claro ambas fueron respondidas como falso por las estudiantes de ambos cursos. 13 de primero y 14 de cuarto respecto a la primera de ellas y 11 en primero y 18 en cuarto respecto a la suerte.

**Tabla 8: Resultados de la dimensión Factores facilitadores/obstaculizadores del aprendizaje**

Factores facilitadores/obstaculizadores		PRIMER AÑO (15 estudiantes)			CUARTO AÑO (21 estudiantes)		
SUBDIMENSIONES	ITEMS	V	+/-	F	V	+/-	F
<b>Obligaciones familiares</b>	1. Atender mi familia me lleva mucho tiempo.	2	6	7	7	6	8
	28. Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa.	2	5	8	11	5	5
<b>Obligaciones laborales</b>	32. Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio.	1	1	13	1	4	16
<b>Salud</b>	4. Mis problemas de salud dificultan mi estudio.	2	3	10	3	1	17
	9. Me siento sin energía, sin fuerzas.	4	4	7	8	8	5
<b>Lugar de estudio</b>	5. No tengo un lugar adecuado para estudiar	4	3	8	1	5	15
<b>Nervios</b>	26. En el examen los nervios me impiden pensar.	6	6	3	6	6	9
<b>Tiempo</b>	2. Cuando preparo un examen, los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo.	3	5	7	9	8	4
	7. Participo en tantas actividades que no me queda tiempo para estudiar.	2	1	12	1	2	18
<b>Material</b>	8. Por distintas razones no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar.	2	2	11	3	4	14

<b>Formación de base</b>	31. No tengo base del secundario.	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>Relación con los compañeros</b>	3. Tengo un grupo de compañeros que me ayuda.	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
	50. Me llevo bien con mis compañeros.	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Ayuda de los profesores</b>	37. Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad.	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
<b>Motivación</b>	24. Me interesa el contenido de la tarea.	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
	34. Estudiar me aburre.	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>11</b>
	41. Dudo si esta carrera es la adecuada para mí.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>16</b>
	43. Me imagino en un futuro ejerciendo esta profesión.	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Adaptación a la facultad</b>	14. Me siento incómodo en esta facultad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
	38. Me cuesta adaptarme al ritmo de la universidad.	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>11</b>
<b>Dificultad de la tarea</b>	47. Lo que hay que estudiar me parece difícil.	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	33. En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
<b>Esfuerzo</b>	42. Los profesores creen que no estudio lo suficiente.	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

<b>Suerte</b>	48. En los exámenes tengo mala suerte.	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>18</b>
---------------	--	----------	----------	-----------	----------	----------	-----------

#### Referencias:

**V= VERDADERO**

**+/- = A VECES VERDADERO A VECES FALSO**

**F = FALSO**

#### 4.3.5. Condiciones académicas que favorecen el aprender

Este ítem indaga a través de la consigna n° 7 con la pregunta: *¿Qué situaciones académicas son las que más te ayudan a aprender en la universidad?*, es decir, cuales son las condiciones relacionadas específicamente con el ámbito académico que favorecen el aprendizaje en las estudiantes de psicopedagogía.

En los resultados obtenidos se ubica cómo principal favorecedor del aprendizaje la “*interacción con los compañeros*”, ubicándose primera en la tabla de resultados de la muestra total, con 20 selecciones, y también entre las estudiantes de cuarto, la cual fue elegida por 13 estudiantes. No así en el primer año, para quienes 13 estudiantes seleccionaron, en su mayoría, la “*explicación del profesor*” cómo principal favorecedor del aprendizaje.

Continuando con el estudio de las respuestas de primer año, pero manteniendo relación con el último ítem mencionado, las estudiantes también han elegido la opción “*forma de enseñar del profesor*”, el cual quedaría ubicado en segundo lugar, junto con “*interacción con los compañeros*”, ya que ambas opciones recibieron 7 selecciones cada una.

Teniendo en cuenta la muestra total de estudiantes “*explicación del profesor*” estaría en segundo lugar con 18 selecciones y por debajo de ella, último en la tabla de posiciones, la “*forma de enseñar del profesor*” opción por la cual optaron 14 estudiantes.

Entre las estudiantes de cuarto año, en segundo lugar, 11 de 21 estudiantes, eligieron la opción “*practicar en lugares semejantes a los del futuro desempeño*”, quedando en último lugar las opciones “*explicación del profesor*” y “*forma de enseñar del profesor*”, con muy poca diferencia entre ambas, ya que la primera obtuvo la preferencia de 8 estudiantes y la segunda de 7.

**Tabla 9: Resultados en la muestra total sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender**

Items	MUESTRA TOTAL (36 estudiantes)
Interacción con los compañeros	20
Explicación del profesor	18
Forma de enseñar del profesor	14

**Tabla 10: Resultados de primer año sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender**

Items	PRIMER AÑO (15 estudiantes)
Explicación del profesor.	10
Forma de enseñar del profesor.	7
Interacción con los compañeros	7
Material de estudio elaborado por la cátedra.	6

**Tabla 11: Resultados en cuarto año sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender**

Items	CUARTO AÑO (21 estudiantes)
Interacción con los compañeros	13

Prácticas en lugares semejantes a los del futuro desempeño.	11
Explicación del profesor	8
Forma de enseñar del profesor	7

**Tabla 12: Cuadro comparativo sobre Condiciones académicas que favorecen el aprender**

<b>CONDICIONES ACADÉMICAS QUE FAVORECEN EL APRENDER</b>	
<b>1° AÑO</b>	<b>4° AÑO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción con los compañeros.</li> <li>- Forma de enseñar del profesor.</li> <li>- Explicación del profesor.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de estudio elaborado por la cátedra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas en lugares semejantes a los del futuro desempeño.</li> </ul>

#### **4.3.6. Atribuciones causales**

A partir de la consigna número 8 se indaga desde la percepción del estudiante, *¿a qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?*

En la muestra total, el ítem que se destaca en primer lugar como dificultad para el aprendizaje es el *“poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico”*, elegida por 24 estudiantes de 36 que corresponden a la muestra total. Además en cuarto año, esta fue la opción más seleccionada, ya que 14 de 21 estudiantes optaron por este ítem con lo cual se la destaca en primer lugar. No así en primer año, donde es misma opción quedó en segundo lugar con 10 selecciones, ya que en primer año se encuentra en primer lugar, con 12 selecciones la opción *“no llevan las materias al día”*.

Siguiendo la observación de los resultados, otro factor que se destaca entre los ítems seleccionados por las estudiantes es *“la mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno”* ya que de la muestra total 18 destacaron esta dificultad, de la cual 11 alumnas corresponden a cuarto año y 7 a primer año.

En la muestra total 12 estudiantes destacaron la *“falta de perseverancia en el estudio”* de las cuales 8 estudiantes son del primer año, donde la muestra se compone de 15 estudiantes. Sin embargo, otro ítem relacionado a este aspecto del aprendizaje, el cual expresa *“la falta de esfuerzo, ganas de estudiar”* como dificultad también fue seleccionada por 12 estudiantes, de las cuales 6 pertenecen a cuarto año y 5 a primer año.

Finalizando el balance de esta consigna, se distingue en la muestra total que 12 estudiantes eligieron la opción *“dificultad para reunir el material que se debe estudiar”*, la cual obtuvo tanto en primero como en segundo año 6 selecciones.

**Tabla 13: Resultados en la muestra total sobre Atribuciones causales**

Items	MUESTRA TOTAL (36 estudiantes)
Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico.	24
Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno.	18
No llevan las materias al día.	17
Falta de perseverancia en el estudio.	12
Dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)	12
Falta de esfuerzo suficiente, ganas de estudiar.	11

**Tabla 14: Resultados en primer año sobre Atribuciones causales**

Items	PRIMER AÑO (15 estudiantes)
No llevan las materias al día.	12
Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico.	10
Falta de perseverancia en el estudio.	8
Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno.	7
Dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)	6
Falta de esfuerzo suficiente, de ganas de estudiar.	5

**Tabla 15: Resultados de cuarto año sobre Atribuciones causales**

Items	CUARTO AÑO (21 estudiantes)
Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico.	14
Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno.	11
Dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)	6
Falta de esfuerzo suficiente, de ganas de estudiar.	6

#### **4.4. Autopercepción de competencia para aprender**

Se analizó los resultados de autopercepción de competencia para aprender con la consigna n° 4 en la cual, los encuestados deben seleccionar entre las opciones: aprende fácilmente, aprende con alguna dificultad o le cuesta aprender.

Como se observa en los siguientes gráficos de la muestra total, fueron 26 estudiantes las que expresaron que “*aprende fácilmente*”, de ellas 11 respuestas corresponden a primer año y 15 a cuarto año.

En cuanto a la opción “*aprende con alguna dificultad*” se hallaron la misma cantidad de respuestas en ambos cursos, 4 estudiantes en primero año manifestaron aprender con alguna dificultad al igual que en cuarto año con 4 respuestas en este ítem.

En el ítem “*le cuesta aprender*” en cuarto año solo 2 estudiantes se expresaron con esta opción, y en primer año no se obtuvieron resultados, este ítem no fue seleccionado por ninguna estudiante.

**Tabla 16: Resultados sobre Autopercepción de competencia para aprender**

OPCIONES	MUESTRA TOTAL (36 estudiantes)	PRIMER AÑO (15 estudiantes)	CUARTO AÑO (21 estudiantes)
Aprende fácilmente	26	11	15
Aprende con alguna dificultad	8	4	4
Le cuesta aprender	2	0	2

## CAPÍTULO V

### 5.1. Discusión

En la presente investigación se estudió concepciones, experiencias y autopercepción de competencia para aprender en estudiantes de Lic. en Psicopedagogía del primer y último año de la carrera de una universidad situada en la Ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Como se ha podido observar en los resultados, en cuanto a las *concepciones de aprendizaje*, la dimensión interpretativa si bien está presente en ambos tramos de la carrera, es preponderante entre las estudiantes del último año y, por el contrario, en el primer año predomina la concepción directa. En función de los resultados se observa entonces que durante el transcurso del cursado de la carrera y al final de la trayectoria académica, la mayoría de las estudiantes se acercan a un modelo de aprendizaje interpretativo y, en menor medida a la concepción constructivista, por lo tanto van abandonando un modo de aprendizaje directo. Estos resultados son concordantes con los obtenidos por Morchio (2015) en investigaciones realizadas en estudiantes de Pedagogía, en el cual se observó que existen diferencias en las concepciones de aprender entre alumnos que están al inicio y al final de la trayectoria académica. De esta manera se advierte que en el tramo inicial son más frecuentes las producciones que reflejan una concepción directa y en el final, es más frecuente la categoría constructiva, a diferencia de lo que se observó en las estudiantes de psicopedagogía del último año donde predomina la categoría interpretativa

Con relación a las *experiencias de aprendizaje efectivo* las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía “sienten que han aprendido” cuando pueden expresar el contenido con sus propias palabras, esto es así tanto para las estudiantes de primer año como las de cuarto año, por lo cual no se observa una variación de este aspecto durante el transcurso de la carrera. Esto es importante ya que como menciona Morchio y Anglat (2018) el acuerdo o desacuerdo

entre lo que el alumno y el profesor entienden como manifestación de aprendizaje efectivo puede dar lugar a congruencia y fricción entre aprendizaje y enseñanza.

En lo que respecta al *proceso de aprendizaje*, entendido como actividades que el estudiante debe realizar para que se dé efectivamente el aprendizaje, el presente estudio arrojó como resultado que en relación a los niveles de *concentración*, lo cual supone la atención activa, persistente y directiva en determinada dirección, las estudiantes de primer año no expresan mayores dificultades en este aspecto, no así las estudiantes de cuarto año quienes obtuvieron un menor puntaje en cuanto al nivel de concentración. Similares resultados se encontraron en el estudio de Morchio (2015) donde en la carrera de Pedagogía es mayor la proporción de alumnos que manifiestan dificultad en la concentración entre quienes están concluyendo sus estudios respecto de quienes se encuentran al inicio. Por el contrario, el mismo estudio, en la carrera de Ciencias de la Educación, mostró que concentrarse en forma sostenida parece ser más complicado para quienes cursan el tramo inicial que para quienes cursan el tramo final.

Por otro lado, en *lectura* en términos de acceso al mensaje de un texto, comparando este aspecto en ambos niveles se observó cierta tendencia en el último tramo a presentar dificultad en la comprensión lectora, no tanto así en el primer tramo donde las respuestas no arrojaron un resultado claro sobre la existencia de dificultad en este aspecto. En este sentido, el estudio realizado por Morchio (2015) mostró similares resultados en la carrera de Pedagogía ya que los alumnos del tramo final son quienes advierten más dificultad al comprender lo que leen. Por el contrario, en la carrera de Ciencias de la Educación la dificultad en la comprensión lectora es más clara en alumnos que cursan el tramo inicial.

Y por último, en la instancia de *elaboración*, momento central en el aprender porque el sujeto es constructor activo de su conocimiento, se destaca entre las estudiantes de ambos niveles, la elaboración de sus propios resúmenes durante su proceso de aprendizaje lo cual

permite evaluar instancias de análisis y síntesis. Este aspecto es concordante con la investigación realizada por Morchio (2015) donde se expone que un porcentaje considerable de alumnos (alrededor del 63%) dice que es falso que estudian por resúmenes prestados. Tampoco proceden de este modo los alumnos que están al inicio ni los próximos a concluir sus estudios.

En cuanto a las *estrategias de aprendizaje* utilizadas por las estudiantes de Psicopedagogía, en la mayoría de ellas no hubo diferencias significativas según el año de cursado. Es decir que desde el primer año hasta el último, en ambos niveles expresan en sus respuestas que utilizan estrategias de aprendizaje basadas en la elaboración, la estructuración de la información y guían su trabajo por medio de la autorregulación, estas son características de un estilo de aprendizaje dirigido a la comprensión, y no a la reproducción basado en el uso de estrategias de procedimiento memorísticas. En el estudio de Morchio (2015) los resultados sugieren lo contrario, es decir que entre el tramo inicial y final de la carrera universitaria el estudiante desarrolla algunas competencias de autorregulación académica.

Sin embargo, cabe destacar que en este trabajo se observó en cuanto al ítem “hablo con el profesor sobre mis dudas”, la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía de ambos niveles respondió “falso”, pero luego en el ítem “pregunto cuando no entiendo” respondieron “verdadero”, es decir, que sí preguntan y consultan cuando no entienden pero no lo hacen con el profesor. Según Morchio (2015), la relación positiva encontrada entre actitud activa y participativa y aprender sin dificultad permite rescatar la relevancia de esta actitud para avanzar en el estudio universitario. Por lo tanto, la posibilidad de preguntar cuando algo no se comprende y la clarificación de dudas sería un factor relevante que impactaría en el éxito con que se aprende en la universidad.

Entre los aspectos *facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje* se puede afirmar que en general, no hay aspectos que obstaculizan el aprendizaje de las estudiantes de

Psicopedagogía ya que la mayoría cuenta con un lugar de estudio, reciben ayuda de sus compañeros, logran reunir el material de estudio, cuentan con una formación de base del secundario como facilitador de aprendizaje en esta instancia universitaria. Sin embargo, se hallaron algunos obstáculos, como es la demanda de *obligaciones familiares*, esto según los resultados es más recurrente entre las alumnas del último año que del primero. En los estudios realizados por Morchio (2015) sugiere que alrededor del 40% de estudiantes que participaron del estudio deben compatibilizar el tiempo entre obligaciones académicas y tareas en el hogar. Esto sumado a que las discrepancias entre los segmentos estudiados lleva a pensar que estas obligaciones no inciden en forma decisiva en el aprender en la universidad.

Por otro lado, en la *adaptación a la vida universitaria*, las estudiantes de primer año expresaron sentirse cómodas en la facultad al igual que las estudiantes del último año. Esto concuerda con las conclusiones halladas en el estudio de Morchio (2015) donde entre el 71% y el 78% de los estudiantes señalan que es falso que se sienten incómodos en la institución. Sin embargo, en cuanto a la *adaptación del ritmo de la facultad*, la mayoría de las estudiantes de primer año respondieron a veces y, por el contrario las del último año respondieron falso en su mayoría. Estas respuestas están dentro de lo esperable debido a la etapa en la que se encuentra cursando cada uno de los grupos.

Y como último aspecto de esta dimensión, en cuanto a la ayuda de los profesores, entre las estudiantes de primer año fue mayor la cantidad de alumnas que dijeron recibir ayuda, no así en cuarto año donde la mayoría expresó que solo a veces reciben ayuda. En la investigación realizada por Morchio (2015) aproximadamente la mitad de los estudiantes consideran que es verdadero que los profesores los ayudan cuando manifiestan una dificultad. Para alrededor de un tercio, esto sucede a veces, mientras que para una minoría es falso.

Respecto a las *condiciones específicamente académicas que favorecen el aprender*, algunas de ellas son compartidas por las estudiante del primer año y del último año, entre

estas en los resultados aparecieron: la forma de enseñar del profesor, explicación del profesor y la interacción con los compañeros, sin embargo, aquí cabe destacar que la opción principal y la más elegida entre las estudiantes de primero, es la explicación del profesor, a diferencia de las estudiantes de cuarto, para quienes la condición o el factor principal es la interacción con los compañeros. Atendiendo a las bases teóricas cognitivas/constructivistas, la interacción tiene un papel clave en los procesos de construcción de significados compartidos, de ampliación y reestructuración de esquemas (en términos piagetianos). Además, otro aspecto importante, es el rol del profesor, ya que ambos comparten el aprendizaje como meta a la que encaminan sus esfuerzos. Poner en diálogo la percepción de los estudiantes y de los profesores respecto de los procesos para aprender en la universidad supone articular aprendizaje y enseñanza, los que suelen transitar por caminos paralelos (Morchio, 2015).

Otras condiciones destacadas por las estudiantes de primer año es contar con material de estudio elaborado por la propia cátedra, en contraposición de la estudiantes de cuarto que destacan el poder llevar a cabo prácticas en futuros lugares de trabajo. Las prácticas profesionales se ubican en el último año de la carrera, instancia en la que se les permite a los alumnos, bajo la supervisión de docentes, salir a futuros posibles ámbitos laborales en donde pueden aplicar gran parte de los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante los años de formación (Moreyra et al., 2019). En un estudio realizado con alumnos de la carrera de Psicopedagogía varios estudiantes que participaron consideran que las experiencias fuera del aula universitaria enriquecen sus aprendizajes, ya que los hace más significativos, novedosos y diferentes. Dicho aprendizaje se caracteriza por ser situado, en contexto, que les permite a los estudiantes aprender de la realidad. Es un conocimiento que se produce en y desde la acción, en interacción con otros (Macchiarola et al., 2012)

Estas diferencias en las condiciones académicas que favorecen o facilitan el aprender en la facultad, están estrechamente relacionadas con el nivel que cursan. Según Morchio (2015) 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.

En relación a las principales **dificultades que tienen los estudiantes universitarios para aprender (atribuciones causales)**, la mayoría de las alumnas de Psicopedagogía destacaron los aspectos relacionados a los *tiempos de estudio*. Sin embargo, si bien el factor principal es el tiempo, se observa en los resultados que las estudiantes de primer año destacaron como principal dificultad el no llevar las materias al día y las estudiantes de cuarto año remarcan el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico. Se observa entonces en primer año la dificultad para poder mantener una rutina en la cual puedan todos los días dedicar un tiempo al estudio para mantenerse al día con las materias, es una dificultad a nivel personal, interno, que depende de las estudiante el poder organizarse. Sin embargo, en cuarto año la dificultad está puesta a nivel institucional ya que destacan el poco tiempo para la preparación de los exámenes por la estructura y organización del calendario académico. Por consiguiente, como señalan Alva y Zapata (2017) habría que preparar a los estudiantes para comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo, de tal modo que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades, de acuerdo a su dificultad.

En cuanto a la **autopercepción de competencia para aprender**, como constructo que recupera la percepción que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz (Morchio, 20015) la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía manifestaron que aprende fácilmente, tanto en primer año como en el último de la carrera, por lo cual no se encontraron diferencias en este aspecto según el nivel que se encuentran cursando las estudiantes. Este aspecto resulta favorecedor para el aprendizaje de las estudiantes de Psicopedagogía ya que como menciona Morchio (2015) 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.

## 5.2. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se arriban a las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta los objetivos y supuestos planteados:

I. Sobre las *concepciones de aprendizaje* se encontraron diferencias según el año académico. La concepción predominante entre las estudiantes de Psicopedagogía es la concepción interpretativa. Sin embargo, en el primer tramo predomina la concepción directa y en el último la interpretativa y en menor medida la constructiva.

La variable *experiencias* de aprendizaje abarca 6 dimensiones, en las cuales se encontraron los siguientes resultados:

- Como indicador de **aprendizaje efectivo**, se distingue tanto en estudiantes del primer año como del último, en primer lugar el poder expresar el contenido con sus propias palabras y en segundo lugar poder aplicar lo aprendido en diferentes situaciones profesionales o cotidianas.
- En el **proceso de aprendizaje**, no se observan diferencias significativas entre los niveles de cursado, la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía produce sus propios resúmenes, no tienen dificultades para retener y recuperar el contenido y tampoco les cuesta expresar lo que estudiaron. Por otro lado, se encontró diferencias en la subdimensión lectura, ya que en las estudiantes del último tramo es más frecuente la necesidad de leer muchas veces el texto para comprenderlo. Otra diferencia que se halló es que hay mejores niveles de concentración en el primer tramo de la carrera que en el último.

- Respecto a las **estrategias de aprendizaje** utilizadas la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía, tanto de primer año como de cuarto planifica sus tiempos, toman apuntes, ordenan el material que deben estudiar, realizan análisis y síntesis de lo que están estudiando, destacando las ideas importantes y realizando cuadros sinópticos, verbalizan con sus propias palabras lo aprendido, lo cual se relaciona con el principal indicador de aprendizaje efectivo. También realizan repaso los últimos días de estudio. Por otro lado, cabe destacar, en cuanto al ítem “hablo con el profesor sobre mis dudas”, la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía de ambos niveles no lo hace, luego en el ítem “pregunto cuando no entiendo” respondieron que sí lo hacen.
- Entre los aspectos **facilitadores y obstaculizadores** del aprendizaje se observó en los resultados que en la mayoría de las estudiantes de Psicopedagogía no hay aspectos que obstaculicen el aprender ya que gran parte de ellas manifestó tener un lugar de estudio, reciben ayuda de sus compañeros, logran reunir el material de estudio y cuentan con una buena formación del secundario como facilitador de aprendizaje para esta instancia universitaria. Sin embargo, se hallaron algunos obstaculizadores, como es la demanda de obligaciones familiares, esto según los resultados es más recurrente entre las alumnas del último año que del primero. Por otro lado, en relación a la adaptación a la vida universitaria, las estudiantes de primer año expresaron sentirse cómodas en la facultad, pero la mayoría expresó que a veces les cuesta adaptarse al ritmo de la universidad. A diferencia de las alumnas de primer año, las estudiantes del último tramo de la carrera, no solo se sienten cómodas sino que también ya han logrado adaptarse al ritmo de estudio de la facultad. Y como último aspecto de esta dimensión, en cuanto a la ayuda de los profesores, entre las estudiantes de primer año fue mayor la cantidad de alumnas que dijeron recibir ayuda, no así en cuarto año donde la mayoría expresó que solo a veces reciben ayuda.

- Respecto a las **condiciones específicamente académicas que favorecen el aprendizaje** las estudiantes del primer año y del último año destacan la forma de enseñar, la explicación del profesor y la interacción con los compañeros. Sin embargo, teniendo en cuenta estos tres aspectos mencionados, entre las estudiantes de primero, el principal facilitador del aprendizaje es la explicación del profesor, a diferencia de las estudiantes de cuarto, para quienes la condición o el factor principal es la interacción con los compañeros. Otras condiciones destacadas por las estudiantes de primer año es contar con material de estudio elaborado por la propia cátedra, en contraposición de la estudiantes de cuarto que destacan como otro aspecto favorecedor del aprendizaje el poder llevar a cabo prácticas en futuros lugares de trabajo.
- En relación a las principales **dificultades que tienen los estudiantes universitarios para aprender (atribuciones causales)** la mayoría de las alumnas de Psicopedagogía destacaron los aspectos relacionados a los tiempos de estudio. Sin embargo, si bien el factor principal es el tiempo, se observa en los resultados que las estudiantes de primer año destacaron como principal dificultad el no llevar las materias al día y las estudiantes de cuarto año remarcan el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico. Se observa entonces en primer año la dificultad para poder mantener una rutina en la cual se pueda todos los días dedicar un tiempo al estudio para mantenerse al día con las materias, lo cual pertenece más bien a una dificultad a nivel personal, interno. En cambio, en cuarto año la dificultad surge debido a la organización institucional y no personal.

III- Por último, en cuanto a la **autopercepción de competencia para aprender**, la mayoría de las estudiantes, tanto en primer año como en el último de la carrera de Psicopedagogía,

manifestaron que “aprende fácilmente”, por lo cual no se encontraron diferencias en este aspecto según el nivel que se encuentran cursando las estudiantes.

### **5.3. Recomendaciones**

#### **5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones**

Se sugiere para otros estudios indagar si el cambio de concepción directa a interpretativa/constructiva ocurre en otras carreras universitarias. Este tema relacionado a las concepciones de aprendizaje resulta de interés para todas las carreras universitarias, ya que como se ha explicado, estas definen las acciones que realiza el estudiante para aprender, por lo tanto, es relevante que estudiantes universitario se acerquen a una concepción interpretativa y/o constructiva para lograr aprendizajes significativos y que los egresados y futuros profesionales puedan seguir formándose en una sociedad en permanente cambio y adaptándose a las exigencias del contexto social.

Asimismo también resulta interesante poder comparar las estrategias y procesos de aprendizaje que utilizan quienes consideran que aprenden fácilmente, aprenden con alguna dificultad o les cuesta aprender, para conocer sobre cuáles son aquellos procesos y estrategias que ayudan o dificultan el aprender.

#### **5.3.1. Recomendaciones para la práctica profesional**

En función de los resultados se recomienda trabajar con los estudiantes desde inicios de la carrera para favorecer las concepciones constructivistas promoviendo la metacognición a través de prácticas y estrategias para el diseño de contextos que permitan “aprender a aprender”, donde el docente no solo se centre en la transmisión de conocimientos sino también pueda acompañar y guiar para que los estudiantes se apropien de los modos de pensar, construir y decir propios de cada disciplina.

Los resultados de este estudio, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, permite pensar la importancia de que los estudiantes puedan contar con las horas de consulta, como espacio de interacción entre profesores y estudiantes, en el que se resuelven dudas, se plantean orientaciones sobre cómo abordar ciertos temas, se dialoga sobre la evaluación, etc. sea una instancia de encuentro pedagógico promovida desde la propuesta académica.

Otro espacio que se puede ofrecer para el acompañamiento de los estudiantes universitarios, son los espacios de Orientación y Tutoría que estén destinados a generar instancias de metacognición sobre el aprender en cada estudiante, es decir, que puedan promover y favorecer el autoconocimiento para que luego cada alumno al momento de estudiar, pueda seleccionar los procesos y estrategias que más lo benefician para su aprendizaje y descartar aquellas que no le estaban resultando útiles.

También sería interesante que los Psicopedagogos que intervienen en contextos universitarios, consideren y tengan en cuenta la formación en Coaching Educativo, ya que este complemento en su formación resultaría muy beneficioso para poder acompañar, facilitar y guiar a los estudiantes en la propuesta de objetivos académicos y luego implementar los pasos que los llevarán a cumplirlo. En ese recorrido, el estudiante aprende a regular su conducta y estrategias necesarias para lograr la meta que se propuso.

Por otro lado, pensando acerca de las intervenciones que puede realizar un Psicopedagogo en otros ámbitos laborales que no sean la universidad, se propone abordar el aprendizaje universitario desde la clínica acompañando y asesorando a jóvenes que están próximos a iniciarse en esta etapa o, que habiéndose iniciado, aún no encuentran su forma de aprender acercando diferentes estrategias y procesos que pueden resultar más convenientes para abordar los contenidos propios de cada disciplina.

Otra forma de trabajo en la que puede intervenir un Psicopedagogo es mediante el diseño de programas que tengan como objetivo la articulación entre niveles, es decir, entre el nivel

secundario y el nivel superior, acercando estos espacios para poder favorecer: la continuidad de los estudios, prepararlos para transitar por estos espacios que requieren de mayor organización y manejo de los tiempos y también brindarles la oportunidad de tener contacto con la facultad para poder derribar mitos y miedos que circulan entre los jóvenes que están cerca de terminar la secundaria.

#### **5.4. Limitaciones**

Una de las primeras limitaciones con las que se encuentra este trabajo es que se trata de una muestra reducida, además de esto, también existen diferencias en la cantidad de estudiantes que conforman cada grupo.

Con respecto a falta de estudios de investigación previos sobre algunas de las variables que en este trabajo se desarrollan, esto ha delimitado la comparación de los resultados hallados aquí con otros estudios.

Por otro lado, debido a que el instrumento utilizado aporta datos autoinformados, los resultados están basados en la percepción de los individuos al momento de la toma.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alva, C. R., y Zapata, A. C. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista Educa UMCH*, (09), 23-33.
- Aparicio Serrano, José A. y Herrón Gloria, Mauricio A. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 27-59.
- Argüelles, D., y Nagles, N. (2007). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Colombia: Alfaomega.
- Arteta Huerta, Hernán Alfonso y Huairé Inacio, Edson Jorge (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 149-158.
- Beltrán Llera, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje (2º reimpresión). Madrid: Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55- 7
- Carrasco, J. B. (2007). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Chiecher, A. C., y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos instructivos. Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686227>
- García M., M. (2012). La Autorregulación Académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377012>
- González Cástulo, Y., Vargas Garduño, M. de L., Gómez del Campo del Paso, M. I., y Méndez Puga, A. M. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 21(37), 75-90. <https://doi.org/10.33064/37crscsh903>
- González González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 1-22. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>

- Luna Mendoza, M. (2014). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás. <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-dueños-del-conocimiento-articulo-489552>
- Macchiarola, V., Martini, C., y Montebelli, A. E. (2012). Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 2(3), 61-77. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4342/marcchiarolaruedes3.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4342/marcchiarolaruedes3.pdf)
- Martínez Fernández, R. (2007). CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23261>
- Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-330). Alianza.
- Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II: Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graò.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Morchio, I. (2015). *Aprender a aprender como meta de la educación superior*. Editorial Teseo.
- Morchio, I., y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55.
- Morchio, I. (2014). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-96.
- Moreyra, F., Rigo, D., y de la Barrera M. (2019). ¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos. *PsicoPedagógica*. 11 (14), 6-31.
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., y González Fernández, A. (Comps.) (2014). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de*

campo. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.  
<http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Salazar Béjar, José Eduardo, & Cáceres Mesa, Maritza Librada. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. Epub 10 de febrero de 2022. Recuperado en 18 de octubre de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100006&lng=es&tlng=es).

Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza Universitaria, 2(1), 5-14. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman, & D. Schunck, *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer.

## ANEXO

### A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

#### INVENTARIO DE CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE APRENDER EN LA UNIVERSIDAD (INCEAPU)

*Ida Lucía Morchio*

Carrera:	Universidad:	Fecha:     /     /	
Año que cursa:	Año de ingreso a esta carrera:	Género:	Edad:

Esta encuesta analiza los procesos y estrategias que emplean los alumnos universitarios para aprender. Con tu colaboración contribuirás a definir sus características. Te pedimos que leas detenidamente cada una de las consignas y que completes lo que indican. No existen respuestas correctas o incorrectas.

La información que suministres será confidencial y sólo se utilizará con fines estadísticos. El análisis de los datos será exclusivamente en compilaciones de conjunto. Muchas Gracias.

1. Escribe palabras asociadas con APRENDER. Trata de completar TODOS los casilleros.


2. Selecciona de ellas, las 3 palabras que consideras más estrechamente asociadas y escríbelas en los casilleros que siguen.

--	--	--

3. Explica en un párrafo qué es APRENDER para vos.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Crees que eres una persona que: (marca con una cruz).

Aprende fácilmente  
aprender

Aprende con alguna dificultad

Le cuesta

¿Qué te lleva a pensar así?, menciona algún/os ejemplo/s

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. ¿Cuándo sentís que has aprendido realmente algo? Te pedimos que marques con una cruz 3 opciones y que agregues en Otros las que según tu experiencia habría que agregar.

1. Apruebo el examen.
2. Apruebo el requerimiento de la cátedra (examen, trabajos...).
3. Puedo expresar el contenido con mis propias palabras.
4. Puedo relacionar con otros temas del programa.

5. Puedo relacionar con temas de otras materias.
6. Puedo dar ejemplos.
7. Puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor.
8. Saco buenas notas.
9. Puedo resolver situaciones problemáticas.
10. Puedo plantear ideas innovadoras o creativas vinculadas con el tema.
11. Puedo aplicar lo aprendido en diferentes situaciones (profesionales o cotidianas).
12. Puedo fundamentar lo que pienso.
13. Puedo debatir con otros sobre el tema.
14. Puedo explicar el tema a otras personas
15. Puedo recordar lo que estudié a pesar del paso del tiempo.

Otros.....  
 .....

6. Te presentamos a continuación algunas oraciones. Te pedimos que las leas atentamente y marques una cruz debajo del número que mejor describa tu forma de **pensar, sentir o actuar** según la siguiente escala.

1. Completamente verdadero;
2. Generalmente verdadero;
3. A veces es verdadero y a veces falso;
4. Casi siempre falso;
5. Completamente falso.

	1	2	3	4	5
1. Atender a mi familia me lleva mucho tiempo.					

2. Cuando preparo un examen, los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo.					
3. Tengo un grupo de compañeros que me ayuda.					
4. Mis problemas de salud dificultan mi estudio.					
5. No tengo un lugar adecuado para estudiar.					
6. Estudio, pero cuando rindo no recuerdo lo que estudié.					
7. Participo en tantas actividades (deportivas, artísticas, políticas, sociales, religiosas, etc.) que me queda poco tiempo para la facultad.					
8. Por distintas razones no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar.					
9. Me siento sin energías, sin fuerzas.					
10. Me concentro por períodos muy breves.					
11. Me resulta difícil entender el vocabulario de los textos que leo.					
12. Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar.					
13. Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido.					
14. Me siento incómodo/a en esta Facultad.					
15. Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras.					
16. Repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo.					
17. Cuando preparo una materia, voy a hablar con el profesor sobre mis dudas.					

18. Me cuesta distinguir las ideas principales.					
19. Pregunto cuando no entiendo.					
20. Mientras leo, voy destacando los diferentes aspectos del tema que trata el texto.					
21. En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.					
22. Cuando estudio un tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clase.					
23. Me cuesta expresar lo que he estudiado.					
24. Me interesa el contenido de esta carrera.					
26. En el examen, los nervios me impiden pensar.					
27. Cuando estudio una materia, dedico los últimos dos o tres días a repasar.					
28. Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa.					
29. En clase participo, pregunto, opino.					
30. Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio.					
31. No tengo base del secundario.					
32. Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio.					
33. En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban.					
34. Estudiar me aburre.					
35. Me cuesta seguir las clases expositivas.					

36. Cuando resumo, todo me parece importante.					
37. Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad.					
38. Me cuesta adaptarme al ritmo de la universidad.					
39. Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia.					
40. Me cuesta retener y recordar lo que estudio.					
41. Dudo si esta carrera es la adecuada para mí.					
42. Los profesores creen que no estudio lo suficiente.					
43. Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión.					
44. Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando.					
45. Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas.					
46. Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes.					
47. Lo que hay que estudiar me resulta difícil.					
48. En los exámenes tengo mala suerte.					
49. El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar.					
50. Me llevo bien con mis compañeros.					

7. ¿Qué situaciones académicas son las que más te ayudan a aprender en la universidad? Te pedimos que marques 3 opciones y que en Otros agregues los que sean importantes para vos y que no hemos mencionado.

1. Explicación del profesor.
2. Lectura de bibliografía de la cátedra
3. Interacción con los compañeros
4. Trabajos prácticos
5. Actividades propias de la carrera. Aclarar cuales.....
6. Prácticas en lugares semejantes a los del futuro desempeño.
7. Búsqueda de información complementaria
8. Evaluaciones parciales
9. Material de estudio elaborado por la cátedra (guías de lectura, documentos de la materia, etc.)
10. Organización de la cátedra
11. Accesibilidad al material de estudio
12. Asistencia regular a clase
13. Forma de enseñar del profesor
14. Actitud activa y participativa del curso
15. Tutoría de compañeros avanzados
16. Consulta de dudas y diálogo con profesores
17. Tecnologías digitales y acceso a internet (plataforma, página web, interacción virtual con profesores y/o pares, etc.)

18.

Otros

.....  
.....

8. Desde tu percepción: **¿a qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?** Te pedimos que marques 5 opciones y que en **Otros** agregues las que son importante para vos y no hemos mencionado.

1. Poco tiempo para la preparación de exámenes finales por la estructura del calendario académico.
2. Mala suerte.
3. Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno/a (laborales, familiares, etc.)
4. Dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc.)
5. Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno/a.
6. Falta de esfuerzo suficiente, de ganas de estudiar.
7. El material de estudio es muy complejo y difícil.
8. Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno/a.
9. Dificultad para dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias.
10. No tienen un objetivo claro.
11. Dificultad para comprender bien lo que leen.
12. Falta de perseverancia en el estudio.
- 13 Dificultad para organizar las ideas.
14. Actitud pesimista del estudiante.
15. Dificultad para recordar lo estudiado

16. No llevan las materias al día.
17. No alcanzan a estudiar todos los temas.
18. Dificultad de concentración durante lapsos prolongados.
19. No entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos.
20. El trato de los profesores inhibe a los alumnos.
21. Dificultad para expresar en el examen lo que se estudió.
22. Falta de apoyos técnicos específicos.
23. Poca concentración en el estudio por las tecnologías, por estar en las redes sociales.
24. La forma de enseñar de los profesores.
25. No cuentan con tiempo para estudiar.
26. Otros.....  
.....

9. A continuación te presentamos algunas **características**. Te pedimos que las leas con atención y que marques con una cruz las cinco **que mejor describan a tu persona**. También puedes agregar **Otros** al final.

1. Soy impulsivo/a e impaciente.
2. Soy optimista, tengo una visión positiva de la vida.
3. Soy ingenioso/a y creativo/a.
4. Me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona.
5. Soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta.
6. Tengo fuerza de voluntad.
7. Me considero bastante inteligente para estudiar esta carrera.
8. No soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días.

9. Cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero hacerlo pronto y dejarlo listo.
10. Pongo mucho esfuerzo en lo que hago.
11. Generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien.
12. Cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo a hacer otra cosa.
13. Soy reflexivo/a y detallista.
14. Doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer.
15. Prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables.
16. Soy inquieto/a y dinámico/a.
17. Me cuesta bastante tomar decisiones.
18. Soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo.
19. Soy organizado/a con el tiempo.
20. Cuando algo me sale mal no puedo sacarmelo de la cabeza por mucho.
21. Soy exigente conmigo mismo/a.
22. Cuando se me presenta una situación imprevista no sé cómo actuar.
23. Me comunico con facilidad con otras personas.
24. Cuando tengo un problema pido ayuda a los demás.
25. Los cambios me hacen sentir inseguro/a.
26. Otros.....  
.....

## B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### UTILIZADO

#### Inventario Concepciones y Experiencias de Aprendizaje

---

Autora: Ida Lucía Morchio

Este cuestionario analiza los procesos y estrategias que emplean los alumnos universitarios para aprender, en el marco de el trabajo de integración final de Licenciatura en Psicopedagogía " CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS Y AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA PARA APRENDER EN ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA ", llevado adelante por la tesista Estefanía Barreto.

Te pedimos que leas detenidamente cada una de las consignas y que completes lo que indican. No existen respuestas correctas o incorrectas.

La información que suministres será confidencial y sólo se utilizará con fines estadísticos. El análisis de los datos será exclusivamente en compilaciones de conjunto. Muchas Gracias.

---