



El Proceso de Estudio y Aprendizaje en Estudiantes de Psicología

Resumen. El presente trabajo describe el comportamiento de los alumnos de la carrera de psicología sobre cómo afrontan el proceso de estudio, contemplando sus motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje. **Objetivos.** Establecer el perfil cognitivo que predomina en estudiantes de 1° y 2° año de la facultad de psicología de una universidad privada de CABA. La metodología responde a una estrategia cuantitativa mediante la utilización del instrumento CEPEA. La investigación realizada es descriptiva y la temporalidad de corte transversal. La muestra se compuso con un N=50 de estudiantes en el año 2012. **Resultados.** Una proporción de 2 Hombres cada 7 Mujeres y el 72% de los estudiantes poseen entre 20 y 29 años. La estrategia de estudio predominante es el par “Profundo-Logro”, utilizada en moderado y alto grado; en la motivación predomina el par “Profundo-Superficial” también en moderado y alto grado. El sexo femenino se encuentra más propenso a utilizar distintos tipos de estrategias y motivaciones en igual grado, a diferencia de los hombres en los que siempre predomina un factor por sobre el resto. Es menester que los responsables de la enseñanza trabajen de manera multidisciplinaria teniendo en cuenta cuáles son los procesos de aprendizaje al momento de diseñar e implementar estrategias de enseñanza que servirán de manera eficaz para detectar dificultades al inicio y prevenir el fracaso académico.

Abstract. This paper describes the behavior of students at the Psychology School on how to face the process of studying, taking into account their motivations, strategies and approaches to learning. **Goals.** To establish the Cognitive profile that dominates students of 1st and 2nd year of the Psychology School at a private university of CABA. **Methodology.** It responds to a quantitative strategy using the instrument CEPEA. The research done is descriptive and the temporality cross-sectional. The sample was composed of an N = 50 students in 2012. **Results.** The proportion is 2 Men out of 7 women and 72% of students are between 20 and 29 years old. The predominant strategy of study is the "Deep-Achievement" pair, used in moderate and high degree; In motivation predominates the "Deep-Superficial" pair also in moderate and high degree. Females are more likely to use different types of strategies and motivations in equal degree, unlike men in whom one factor always predominates over the rest. **Discussion.** It is necessary that those responsible for teaching work in a multidisciplinary way, taking into account what the learning processes are at the moment of designing and implementing teaching strategies that will serve to effectively detect difficulties at the beginning and to prevent academic failure.

1. Introducción

En la Psicología Educativa prevalece en relación al alumno, una visión constructiva, humanista y social que otorga relevancia al estudio del aprendizaje autónomo, reflexivo como proceso y lleva al desarrollo de conceptos como aprender a aprender (Cárdenas Marrero, 2006). Esta concepción del aprendizaje, resulta necesaria para abordar problemáticas, como las que surgen de la heterogeneidad que se observa en la formación previa de la población de estudiantes ingresantes al sistema universitario, siendo generadas estas diferencias por las desigualdades existentes entre los distintos contextos educativos de los cuales provienen los estudiantes. Así pues, para el desarrollo del sujeto en la sociedad actual, ésta le demanda cualidades que le permitan desempeñarse como un ser analítico, cuestionador, crítico, capaz de apropiarse no sólo de los contenidos, sino también de

Barretta, Patricia Carolina ^a

^a. Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Enfoques del Aprendizaje;
Estrategias; Motivaciones; Perfil
de estudiantes de Psicología.

Keywords

Approaches to Learning;
Strategies; Motivations; Profile of
Psychology students.

Enviar correspondencia a:

Barretta, P.C.
E-mail:
patricia.barretta@hotmail.com

estrategias que le permitan un aprendizaje significativo. Por ello que los métodos, estrategias y motivaciones que se encuentran presentes en los estudiantes, constituyen un motivo más de abordaje en el sistema educativo, guiando el autoconocimiento y el autocontrol de los propios enfoques de aprendizaje, buscando lograr un mayor rendimiento por parte de los estudiantes.

El objetivo del presente trabajo, se centra en conocer los procedimientos y enfoques que utilizan los alumnos de primer y segundo año de la carrera de Psicología para aprender, tomando como referencia el marco teórico aportado por Biggs (1987) para identificar la estrategia de aprendizaje y las motivaciones que prevalecen en los estudiantes de la carrera de Psicología de primero y segundo año. Para medir dichas variables, el instrumento que se utiliza es el Inventario CEPEA (Barca Lozano, 1999) adaptación al español del Study Process Questionnaire (SPQ), (Biggs, 1987).

El Aprendizaje en la Educación Universitaria. El aprendizaje como proceso, los enfoques, métodos, estrategias que despliegan habitualmente los estudiantes del sistema universitario, resultan temáticas frecuentemente abordadas para la investigación; debido a la pluralidad que se hace presente en el alumnado en términos de contextos, capacidades, intereses y motivaciones. A principios de los años noventa se produjo un ingreso masivo de estudiantes en las universidades en la Argentina con niveles de estudio y conocimientos desiguales, como consecuencia de su formación en la educación del nivel medio, provocando un cambio continuo en el perfil del ingresante a la universidad de manera heterogénea y compleja (Salim, 2010, p.1).

La mencionada pluralidad en los niveles y métodos de aprendizaje, demanda de las estrategias de enseñanza que, más allá de los contenidos, sean abordados paralelamente los procesos aprendizaje, considerando los perfiles cognitivos que se hallan presentes en los alumnos. En la actualidad se habla de la necesidad de aprender a aprender (Nisbett y Shucksmith, 1987), lo cual constituye una habilidad fundamental para el desarrollo pleno tanto del estudiante, como el profesional y del sujeto en general. En cuanto a la conceptualización del aprendizaje, coexiste una multiplicidad de teorías y perspectivas que se han abocado a la tarea de definir y explicar el término, razón por la cual no existe una definición única de aprendizaje, ya que cada desarrollo teórico plantea una definición diferente para este término. Así pues, es posible observar definiciones de aprendizaje que parten desde la concepción conductista del aprendizaje hasta el actual paradigma de la educación centrada en un sujeto activo y autónomo. En este último enfoque nombrado, adquiere relevancia la incorporación de componentes cognitivos debido a la complejidad del medio socio-histórico-cultural que rodea al sujeto en relación al aprendizaje.

Por lo tanto, podemos tomar una de las definiciones de aprendizaje que considera al mismo, como un proceso de adquisición cognoscitiva, que contempla las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno y el enriquecimiento y transformación de sus estructuras internas (González Ornelas, 2001). El aprendizaje en el contexto educativo se entiende como un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica, implica

siempre adquisición de conocimientos y construcción de significados, así como un despliegue de actividades específicas (Barca Lozano, 1999).

En las últimas décadas, desde la Psicología de la Educación y en los ámbitos educativos en general, ha surgido un interés creciente por el análisis de las actividades que despliega el estudiante cuando aprende. El concepto de aprendizaje da lugar al de estudio, que Barca Lozano (1999) define como una modalidad del aprendizaje que se desarrolla en una situación específica de la actividad académica, siendo de carácter cognitivo y metacognitivo; generando así, autoconceptos, expectativas, automotivación y conllevando un esfuerzo personal. (Hernández y García, 1991).

En la instancia Universitaria, Rué (2009) señala los principales aspectos en los que se debe basar la formación del estudiante, considerando la importancia del desarrollo de un pensamiento independiente, adquiriendo una cierta capacidad de agencia y aprendiendo a gestionar los propios tiempos, espacios e interrelaciones con el aprendizaje. Estos constituyen aspectos pedagógicos fundamentales dentro del contexto de aprendizaje, que no sólo deben darse por adquiridos, sino que constituyen el centro mismo de la acción formativa.

1.1. Motivación, Estrategias y Enfoques de Aprendizaje: Motivación en el aprendizaje

La motivación es la promotora de toda conducta humana abarcando también la necesidad de aprender, sólo la motivación por obtener conocimiento puede impulsar al estudiante a la búsqueda de lo nuevo, probar habilidades que posee y desarrollar otras. Por lo tanto, solo el conocimiento será efectivo si el estudiante desarrolla intereses hacia este (Cárdenas Marrero, 2006). Para que el individuo pueda desarrollar cualquier actividad de forma estratégica, se requiere de un control efectivo de sus creencias y emociones, de modo que se pueda evitar la impulsividad en la toma de decisiones, desarrollando habilidades de autoconciencia y autocontrol de las motivaciones, como requisitos para afrontar el estudio de manera reflexiva y responsable. Según Rinaudo (2003) citado en Salim y Lotti de Santos (2010) en todo acto humano se conjugan simultáneamente tres tipos de motivaciones en función de los motivos que las generan, motivación intrínseca: El estudiante realiza acciones por el interés que le genera la propia actividad y por la satisfacción interna que experimenta, con la intención de conocer el significado y los principios de la tarea que realiza.; motivación extrínseca: El alumno tiene la intención de aprender con el menor esfuerzo posible para evitar el fracaso, realiza tareas para obtener buenas notas, lograr reconocimiento, ganar recompensas, etc.; y motivación de logro: Impulso por competir con los demás y alcanzar el triunfo, en búsqueda constante de vencer desafíos, avanzar y crecer.

En cuanto a la motivación en el momento de la elección de la carrera universitaria, existe evidencia de ciertas tendencias motivacionales generales en cuanto a la selección de determinadas carreras. Echeverría, J. (2011), de su estudio de motivos de los alumnos de grado para estudiar Psicología, en una muestra N=160 tomada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, observó que:

“Más allá del ordenamiento de motivos que estableció cada estudiante, el 84% de la muestra mencionó entre los motivos seleccionados que le interesa conocer al ser humano, su mente, su conducta, etc. y el 65,3% porque me gustaría ayudar a otros. Un 39,7% señaló porque valoro el compromiso social y esta carrera me permitirá ejercerlo, un 36,8% para producir cambios en la realidad social y un 26,9% porque disfruto leyendo autores de la psicología. Un 19% marcó porque tiene potencialidad para la investigación científica. Un 9% indicó que, porque tiene buena salida laboral, un 7,9% por el reconocimiento social de la profesión y un 4,3% indicó otros motivos. [...] Finalmente, un 3% indicó no estoy seguro/ a y en ocasiones dudo haber elegido la carrera correcta y un 2,4% por influencia o tradición familiar” (p. 183).

Estrategias de aprendizaje. Según Bernardo Carrasco (2004) citando a Nisbett y Shucksmith (1987) define a las estrategias cognitivas como actividades mentales o procedimientos que se activan con el propósito de adquirir, almacenar o codificar, evocar y/o recuperar la información. Estos son procedimientos indispensables para el procesamiento de la información cuya finalidad consiste en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos. Salim y Lotti de Santos (2010) plantean que, en términos de Weinstein (1987), las estrategias cognitivas incluyen pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible. Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas estrategias de procesamiento de aprendizaje, son conductas desplegadas por el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para su posterior aplicabilidad (Mayer, 1988). (Salim, R. y Lotti de Santos, M., 2010, p. 2).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser clasificadas de diferentes maneras, en términos generales suelen existir coincidencias entre algunos autores al presentar la siguiente clasificación: La primera hace referencia a las estrategias cognitivas: es decir la integración del nuevo material con el conocimiento previo, un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de las metas de aprendizaje.; en segundo lugar, las estrategias metacognitivas: piensan la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes desde su propia cognición, las cuales permiten el conocimiento, control y regulación de los procesos mentales con el objetivo de lograr metas de aprendizaje.; siguiendo con esta línea aparecen estrategias de manejo de recursos: son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término, sensibilizan al estudiante con lo que va a aprender y para ello integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto.; y por último y no menos importante son las estrategias de apoyo, incluyen aspectos que condicionan el aprendizaje como el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y el control del esfuerzo. Estas, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en el cual se produce el aprendizaje. (Valle, R.

González Canabach, L. M. Cuevas González & A. P. Fernández Suárez, 2003 en Lara Ruiz, J., Corona Rocha, E., 2005, p.54).

En algunas investigaciones, los conceptos de estrategias y estilos de aprendizaje pueden hallarse como sinónimos, Hernández (1993) citado en Cárdenas Marrero (2006) los diferencia en cuanto a que las estrategias están en función de la tarea, puesto que son procedimientos utilizados por el alumno ante determinadas tareas educativas, mientras que la utilización reiterada de estas será reconocida por estilos de aprendizaje, ya que se refieren a la persona. Las condiciones contextuales y socioculturales en las que se desarrolla el aprendizaje, señalan los efectos favorecedores o limitantes del proceso y las estrategias que el sujeto debe desarrollar para que su aprendizaje sea más efectivo. Nisbet y Shucksmith (1987) en Cárdenas Marrero (2006), plantearán dos afirmaciones que resultan relevantes para comprender el proceso de aprendizaje del alumno y la forma en que se puede lograr un desarrollo del conocimiento más eficaz, siendo el aprendizaje más importante el aprender a aprender: En estos tiempos, donde la información se encuentra presente en la inmediatez y es posible acceder a ella a través de cualquier medio, es menester saber organizar y elegir los datos más importantes para luego, utilizarlos como fuente de conocimiento, entendiendo que se requiere de una tarea y estrategia para lograr el objetivo esperado. Estas estrategias de aprendizaje no son frecuentes ya que generalmente, no son enseñadas en el ámbito educativo, por lo tanto, al enfrentarse con situaciones nuevas, emerge el método que siempre se ha utilizado. De este modo, aprender a aprender es el camino más adecuado para llegar a un conocimiento nuevo, implicando al aprendizaje con el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de modelos conceptuales -andamios del aprendizaje y del pensamiento-.

El conocimiento más importante es la “metacognición”, es decir, el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje; y la vía fundamental será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto para la adquisición de ese metaconocimiento. El objetivo último de estas estrategias de aprendizaje es enseñar a pensar, el docente debe ser capaz de desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva de sus propias acciones y de su aprendizaje, así pues, en la interacción constante y frecuente con su propio entorno se irá abordando la exploración y el conocimiento de su propia personalidad. Por último, es importante tener claro que lo que se quiere, es educar al estudiante para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión (Cárdenas Marrero, 2006).

Enfoques de aprendizaje: De acuerdo a Recio Saucedo (2008) el término enfoques de aprendizaje (approaches to learning) tiene su origen en los trabajos desarrollados a principios de los setenta por los investigadores suecos Marton y Säljö (1976) para referirse con él a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Se definen como las formas de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal y por los

ambientes particulares de aprendizaje (Biggs, 2001; Jones, 2002). La teoría de los enfoques de aprendizajes, se apoyará justamente en la concepción de que los alumnos adoptan un enfoque u otro dependiendo de la tarea que se realice. Salim y Lotti de Santos (2010) expresan que el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque usado por el alumno. Se puede decir entonces que el término enfoques de aprendizaje refiere a cómo el aprendiz organiza y experimenta los contenidos de una tarea de aprendizaje, y sobre qué y cómo aprende, más que sobre cuánto recuerda (Biggs, 1988; Entwistle, 1988 en Salim, R. y Lotti de Santos, 2010). De acuerdo a Cárdenas Marrero (2006) inicialmente se distinguieron dos tipos de enfoques de aprendizaje: Un enfoque profundo orientado a la comprensión de los significados y un enfoque Superficial orientado a la reproducción de contenidos.

Además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado enfoque de logro Biggs (1988); Entwistle (1988) que implica una intención claramente definida en obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de actividades, tiempo disponible y esfuerzo (Cárdenas Marrero, 2006). Según Cárdenas Marrero (2006) cada enfoque se define, a partir de una serie de características, del siguiente modo: Profundo: Son estudiantes que desarrollan estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Abordan las tareas con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (Valle Arias y González Cabanach, 1997).; Superficial: Los alumnos enmarcados en este nivel se centran preferentemente en las palabras utilizadas por el autor, intentando memorizar y recordar posteriormente las consideraciones claves, usando estrategias encaminadas a la reproducción precisa, con intención de reproducir la información. La atención de este tipo de estudiante se dirige hacia el aprendizaje del texto en sí, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. Además, consideran que la tarea de aprendizaje requeriría de ellos bajos niveles de exigencia, por lo tanto, creen poder abordarla de forma mecánica, adoptando así una aproximación más pasiva hacia el aprendizaje (Porto, 1994).; y de Logro: Este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos los más altos posibles. Es decir, los estudiantes buscan obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible (Valle y col, 1993) en (Cárdenas Marrero, 2006).

Es decir, que en el Enfoque del Aprendizaje hay dos dimensiones primordiales Estrategia y Motivación y cada una de esas dimensiones se compone de tres factores o características que están presentes en todos los sujetos Profunda, Superficial y de Logro, que aparecerán en mayor o menor medida según el perfil de los estudiantes (los factores son comunes a las dos dimensiones). Para poder

aclarar aún más, una dimensión estrategia que puede ser Profunda, superficial o de Logro y una dimensión motivación que puede ser Profunda, superficial o de Logro.

Así pues, la motivación profunda equivale a un tipo de motivación intrínseca, busca la comprensión real sobre los temas y le otorga un significado con base en sus conocimientos, se pregunta, reflexiona y se cuestiona. Si bien aplica un esfuerzo para su actividad no lo considera como tal, sino que realiza acciones por el propio interés que le genera la actividad. La estrategia profunda se basa en maximizar la comprensión de lo que se aprende, leer en profundidad y debatir.

La motivación superficial será extrínseca, aprenderá con el menor esfuerzo intentando evitar el fracaso, su motivo será accesorio es al propósito de la tarea, buscará cumplir con los requisitos mínimos de la tarea para aprobar. En cuanto a la estrategia, buscará centrarse en detalles seleccionados que se reproducirán de forma memorística. Por último, la motivación de logro, busca estimular la autoestima personal, tendrá como objetivo avanzar, crecer, superar desafíos, competir y lograr las mejores calificaciones. Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y superficial son en cierta medida excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro, motivo o intención de obtener altas calificaciones, combinado con un enfoque profundo o superficial.

De esta forma, como lo expresan Valle Arias y otros (1997) aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender de forma repetitiva y mecánica el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la significatividad y comprensión del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficiales y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se puedan establecer entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundo y de logro. Esto dará lugar a lo que se denominan "enfoques compuestos" Biggs (1988) y que están definidos por las siguientes características: Enfoque de Logro-Profundo: El motivo fundamental sigue siendo el obtener altas calificaciones, pero el estudiante considera que la comprensión y la búsqueda estratégica y organizada del significado constituye la mejor manera de alcanzar esos resultados.; Enfoque de Logro-Superficial: el motivo fundamental es obtener altas calificaciones, pero el estudiante considera que la reproducción precisa de detalles es la manera más adecuada de conseguir dichos resultados. (Valle Arias, A. y otros, 1997, p.45)

Cárdenas Marrero (2006) citando a Ramsden (2003) plantea que los estudiantes no son profundos o superficiales en sí mismos, sino que adoptarán el enfoque que consideran apropiado de acuerdo a las circunstancias, es decir, optarán por aquel que les permita llevar a cabo las tareas académicas lo más cómodamente posible. Esta relación definirá el modo en que el estudiante concibe

y enfoca una tarea y el resultado de aprendizaje que finalmente alcanza y la adopción de un determinado enfoque, depende entonces de la tarea que se aborde y del momento concreto en que se realice (Cárdenas Marrero, B., 2006, p. 15).

Así pues, a través de un estudio de casos, se busca identificar la combinación existente entre estos seis factores o características que definen los enfoques de aprendizaje, para determinar cuáles son los que prevalecen en los estudiantes de primer y segundo año de la Licenciatura en Psicología.

2. Objetivos

El objetivo general responde a establecer el perfil cognitivo que predomina en estudiantes universitarios de la facultad de psicología cursando 1° y 2° año de la carrera en el año 2012, desde el modelo aportado por Biggs de los enfoques de aprendizaje. Por otro lado, los objetivos específicos se enmarcan en 1-Describir la composición de la muestra, para determinar la proporción de estudiantes por sexo y edad.; 2-Comparar el desempeño de varones y mujeres en cuanto a Estrategia y Motivación, evaluados con el inventario CEPEA.; 3-Determinar individualmente el enfoque que predomina para luego estudiar las frecuencias.; 4-Establecer en qué grado predomina cada dimensión.; 5-Trazar el perfil de la carrera en función de las afirmaciones que son más valoradas por los estudiante y 6-Calcular la confiabilidad del instrumento.

3. Metodología

La investigación es de tipo descriptiva puesto que pretende medir o recabar información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Presenta un enfoque cuantitativo ya que utiliza la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. Siendo de temporalidad transversal ya que los datos han sido recolectados en un solo momento y en un tiempo único; describiendo variables y analizando su incidencia en un momento dado. Cabe destacar, que se utilizará una estrategia no probabilística, dado que por más que el objetivo sea generalizar, se necesitarían repetidos experimentos para llegar a ser probabilístico (Sampieri et al, 2008).

3.1. Participantes

Para poder llevar a cabo la investigación se procedió a la toma de una muestra de 50 estudiantes, 39 mujeres y 11 varones, porcentaje acumulado de edad 20-29 años, pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Psicología de una universidad privada situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

3.2. Instrumento

Para la presente investigación se administró el Cuestionario CEPEA (Barca Lozano, 1999) de Universidad de A Coruña, siendo una adaptación al español del Study Process Questionnaire (SPQ), (Biggs, 1987). El mismo constituye un Inventario de auto-informe que se evalúa en una escala tipo Likert (1-5), compuesto por 42 ítems, 21 de ellos corresponden a estrategias y 21 a motivaciones, agrupados en 3 categorías: 7 profundas, 7 superficiales y 7 de logro, que proporcionan la obtención de puntuaciones para 6 subescalas: 3 de motivos (superficial, profunda y de logro) y 3 de estrategias de aprendizaje (superficial, profundo y de logro) que implican las tareas de estudio y aprendizaje. En un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 escalas de enfoques de aprendizaje que integran a los motivos y estrategias y, por último, los 2 compuestos de enfoques (superficial-logro y profundo-logro).

El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje, Study Process Questionnaire (SPQ), proviene de Australia y fue creado por John B. Biggs; Alfonso Barca Lozano en 1999 realiza una adaptación para la Universidad de Coruña. A partir de esta adaptación, el Inventario CEPEA ha sido aplicado en numerosos países y universidades para desarrollar estudios desde diversas perspectivas metodológicas y diseños de investigación.

El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje está diseñado para evaluar el grado y nivel de aproximaciones-enfoques que un estudiante, de nivel universitario adopta en su proceso de aprendizaje, así como los motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques.

La aplicación del inventario se realiza de forma individual o colectiva, para estudiantes de universidad y el tiempo de aplicación varía entre 15 y 20 minutos.

3.3. Procedimiento

Se les administró a los participantes el cuestionario CEPEA con la modalidad de recorrer los pasillos de la facultad y comunicar que se estaría realizando un estudio de investigación, por lo tanto, el que quisiera de manera voluntaria participar, podría completarla. Se les informó que la duración del cuestionario oscilaría entre 15 a 20 minutos y se les agradeció por la generosidad de su colaboración.

Se utilizó el análisis de media para determinar los enfoques predominantes como sugiere (Barca Lozano, 1999) estadísticos descriptivos (distribuciones de frecuencias absolutas y relativas) para el CEPEA con la finalidad de determinar individualmente el enfoque que predomina, establecer en qué grado predomina cada dimensión y en función de las afirmaciones que fueron valoradas por los estudiantes, trazar el perfil de la carrera. Para realizar estos cálculos se utilizará Excel 2010, por su potencia gráfica; y para calcular el alpha de Cronbach se utilizará el SPSS v.18.

4. Resultados

Para dar cumplimiento a los objetivos de este trabajo, se estudió la población de estudiantes de psicología de una Universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra estuvo compuesta por (N) 50 estudiantes de 1 y 2 año; siendo el tipo de muestreo no probabilístico, dado que por más que el objetivo sea generalizar, se necesitarían repetidos experimentos para llegar a ser probabilístico (Sampieri et al. 2008). Además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado enfoque de logro (Biggs, 1988); (Entwistle, 1988) que implica una intención claramente definida en obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de actividades, tiempo disponible y esfuerzo (Cárdenas Marrero, 2006). Cada enfoque se define, a partir de una serie de características (Cárdenas Marrero, 2006), del siguiente modo: Profundo: Son estudiantes que desarrollan estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes, abordando las tareas con un alto interés intrínseco, con un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo y con la intención de comprenderlo significativamente (Valle Arias & González Cabanach, 1997).; Superficial: Los estudiantes enmarcados en este nivel se centraban preferentemente en las palabras utilizadas por el autor, intentando memorizar y recordar posteriormente las consideraciones claves, usando estrategias encaminadas a la reproducción precisa, con intención de reproducir la información. La atención de este tipo de estudiante se dirige hacia el aprendizaje del texto en sí, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. Además, consideran que la tarea de aprendizaje requeriría de ellos bajos niveles de exigencia, por lo tanto, creen poder abordarla de forma mecánica, adoptando así una aproximación más pasiva hacia el aprendizaje (Porto, 1994); y de Logro: Este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos los más altos posibles. Es decir, los estudiantes buscan obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible (Valle y col, 1993) en (Cárdenas Marrero, 2006).

Se evidencia el género masculino con una frecuencia de (11) equivalente al 22%, y el género femenino frecuencia de (39) arrojando un 78% para un total (50). Ver gráfico 1. De la tabla de frecuencia, se puede observar que prevalece el rango de edad 20 a 29 años, representando el 72% de la muestra como se observa en el porcentaje acumulado, en menor medida el rango de 30 a 39 años y siguiendo en menor medida el rango de 40 años o más. Ver gráfico 2 y 3. A la variable edad que es una escala de razón como dato aportado por el alumno, se la puede transformar en una variable ordinal con el propósito de agrupar a las personas en 3 grupos. El rango de edades se definió del siguiente modo: de 20 a 29 años conformado por 6 hombres y 30 mujeres y mostrando una frecuencia de 36 y un porcentaje de 72%, de 30 a 39 años de los cuales 4 hacen parte del género masculino y 6 del género femenino, con una frecuencia de 10 equivalente a un 20 % y el último grupo de 40 o más años con una

frecuencia de 4 y un porcentaje de 8 % conformado por 1 hombre y 3 mujeres, para llegar a un 100%.
Ver gráfico 4, 5 y 6.

Gráfico 1

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	11	22,0
Femenino	39	78,0
Total	50	100,0

Gráfico 2.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
20	3	6%	6%
21	4	8%	14%
22	2	4%	18%
23	3	6%	24%
24	4	8%	32%
25	4	8%	40%
26	5	10%	50%
27	2	4%	54%
28	6	12%	66%
29	3	6%	72%
31	2	4%	76%
32	1	2%	78%
33	2	4%	82%
36	5	10%	92%
42	1	2%	94%
44	1	2%	96%
52	1	2%	98%
57	1	2%	100%
Total	50	100%	

Gráfico 3.

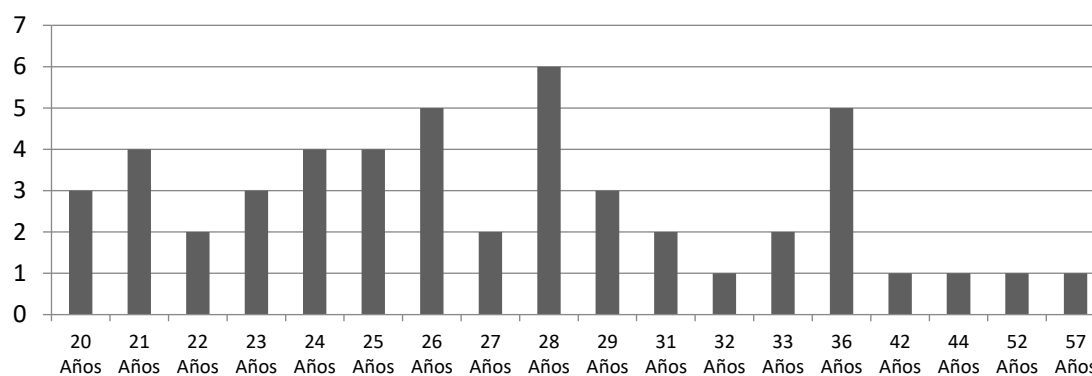


Gráfico 4.

Rango de edades	Frecuencia	Porcentaje
de 20 a 29 Años	36	72%
de 30 a 39 Años	10	20%
40 o más Años	4	8%
Total	50	100%

Gráfico 5.

Género	Rango de edades		
	de 20 a 29 Años	de 30 a 39 Años	40 o más Años
Masculino	Recuento 6	Recuento 4	Recuento 1
Femenino	Recuento 30	Recuento 6	Recuento 3

Gráfico 6.

Distribución del Género Agrupados por Edad

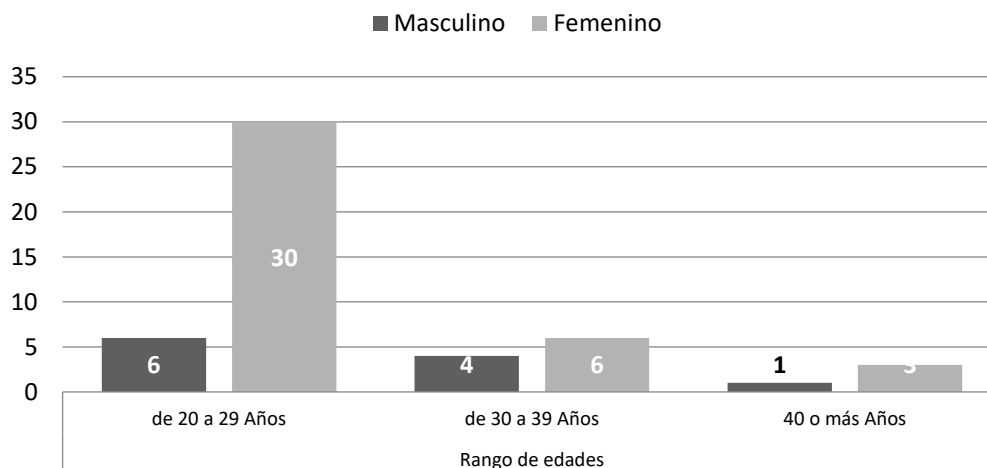


Gráfico 7.

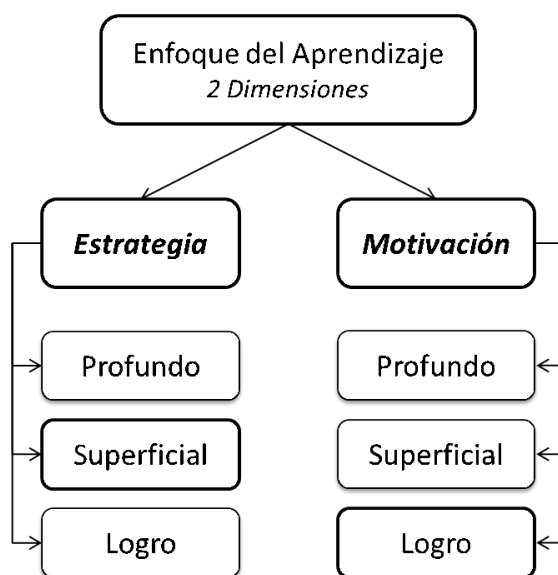
Escala	Obtención de la Media \bar{x}
Motivación Superficial (MS) =	ítems: (1+ 7+13+19+25+31+37)/7
Motivación Profunda (MP) =	ítems: (2+ 8+14+20+26+32+38)/7
Motivación de Logro (ML) =	ítems: (3+ 9+15+21+27+33+39)/7
Estrategia Superficial (EsS) =	ítems: (4+10+16+22+28+34+40)/7
Estrategia Profunda (EsP) =	ítems: (5+11+17+23+29+35+41)/7
Estrategia de Logro (EsL) =	ítems: (6+12+18+24+30+36+42)/7

Descripta la composición de la muestra, se puede dar paso al análisis de resultados del CEPEA. Para medir el grado de cada enfoque según Estrategia y Motivación (Barca Lozano, 2009) autor del instrumento, establece que debe sacarse la media con base en la sumatoria de los 7 ítems que hacen a cada escala. Ver gráfico 7 y 8. Como se puede apreciar en la dimensión Estrategia de Estudio las respuestas dadas por los estudiantes mostraron que la estrategia de estudio que predomina es la que se enmarca en el par factorial profundo-logro. El estudiante de Psicología busca en primera instancia maximizar la comprensión, leer en profundidad, debatir, relacionar con la experiencia y con conocimientos previos. Se comprende lo que se aprende, se le otorga valor al autocrecimiento y a la autorealización; y en segunda instancia busca optimizar la organización del tiempo y esfuerzo, crear destrezas de estudio en función de la rentabilidad que pueda obtenerse; y otorgando valor a la competición para mostrar su capacidad y éxito.

Gráfico 8

\bar{x} Enfoques del Aprendizaje						
	\bar{x} Estrategias			\bar{x} Motivaciones		
	Profunda	Superficial	Logro	Profunda	Superficial	Logro
\bar{x}	3,48	2,57	3,24	3,49	3,23	2,66
Máximo Teórico		5			5	
Predomina	1°	3°	2°	1°	2°	3°

Gráfico 9.



Tipología de los alumnos universitarios de psicología en 1 y 2 año.

En la dimensión Motivaciones predomina el par factorial Profundo-Superficial. El estudiante busca en primera instancia comprender, satisfacer la curiosidad sobre temas, reflexionar, preguntar y relacionar. El interés está en la propia materia que se estudia o en otros temas relacionados y se le atribuye valor al desarrollo. En segunda instancia busca evitar el fracaso, pero sin trabajar demasiado, con intención de cumplir los requisitos que exige la tarea, siendo su principal objetivo, obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar. Se encuentra ansiedad ante la evaluación, hay miedo al fracaso, posibilidad de recurrir a métodos reproductivos, memorísticos o mecánicos. Ver gráfico 9. Si bien los cálculos anteriores hacen al perfil general de los estudiantes de la carrera, es posible identificar alumno por alumno la estrategia y motivación predominante. Para eso en función de la media, se identifican los valores más altos por cada dimensión, el 16% (N=8) de la muestra recurre a estrategias compuestas de estudio, mientras que el 8% (N=4) recurre a motivaciones compuestas de estudio. Hay un solo caso, el #36 de Motivaciones, donde se manifiesta los 3 factores motivaciones por igual. Ver gráfico 10.

Gráfico 10.

	% Estrategias				% Motivos				
	Profunda	Superficial	Logro		Profunda	Superficial	Logro		
1	3,14	2,43	3,14	Predomina	1	2,86	3,00	2,43	Superficial
2	3,71	3,14	3,43	Profunda y Logro	2	3,86	3,00	2,86	Profunda
3	4,00	3,14	2,86	Profunda	3	3,29	3,43	3,29	Superficial
4	4,00	2,43	4,00	Profunda y Logro	4	3,57	2,43	2,57	Profunda
5	3,00	2,86	2,86	Profunda	5	3,00	3,43	2,57	Superficial
6	4,00	2,43	3,43	Profunda	6	3,71	2,86	2,00	Profunda
7	3,71	1,86	3,86	Logro	7	3,86	2,29	2,43	Profunda
8	3,29	2,14	3,43	Logro	8	3,29	3,29	2,14	Profunda y Superficial
9	3,14	2,57	2,86	Profunda	9	3,43	1,86	4,29	Logro
10	2,86	2,71	3,86	Logro	10	3,43	3,86	3,00	Superficial
11	3,71	2,86	3,57	Profunda	11	3,57	3,43	2,29	Profunda
12	4,00	2,57	4,00	Profunda y Logro	12	3,43	3,00	2,86	Profunda
13	3,00	2,43	3,43	Logro	13	2,29	3,00	2,00	Superficial
14	3,00	2,43	2,57	Profunda	14	3,14	3,43	2,57	Superficial
15	2,29	3,14	4,29	Logro	15	3,57	2,29	2,29	Profunda
16	3,57	3,00	4,00	Logro	16	3,29	3,00	2,86	Profunda
17	4,14	2,29	2,57	Profunda	17	4,29	2,71	1,71	Profunda
18	3,29	2,14	2,29	Profunda	18	3,29	2,57	2,29	Profunda
19	3,57	2,71	2,29	Profunda	19	3,29	3,43	2,43	Superficial
20	4,29	1,86	4,29	Profunda y Logro	20	4,00	2,86	2,71	Profunda
21	3,43	2,43	3,29	Profunda	21	3,57	2,71	2,43	Profunda
22	3,43	3,57	3,14	Superficial	22	3,86	3,29	3,00	Profunda
23	4,00	2,57	2,00	Profunda	23	3,86	3,57	1,57	Profunda
24	2,86	2,71	3,14	Logro	24	3,43	2,57	3,00	Profunda
25	3,29	1,86	2,86	Profunda	25	3,00	2,71	3,57	Logro
26	2,00	2,29	1,00	Superficial	26	2,00	1,29	2,43	Logro
27	3,71	2,00	4,43	Logro	27	3,86	4,00	2,86	Superficial
28	4,14	2,43	3,57	Profunda	28	3,43	3,57	2,71	Superficial
29	4,29	2,43	3,86	Profunda	29	3,43	4,29	2,00	Superficial
30	3,43	2,43	3,29	Profunda	30	3,71	4,29	1,71	Superficial
31	3,00	2,71	2,57	Profunda	31	3,00	3,14	3,00	Superficial
32	3,14	3,29	2,14	Superficial	32	3,57	3,86	2,14	Superficial
33	3,86	2,71	3,71	Profunda	33	3,71	2,86	3,00	Profunda
34	2,86	3,29	3,29	Superficial y Logro	34	3,29	3,14	2,86	Profunda
35	3,14	2,29	2,71	Profunda	35	3,86	4,29	2,71	Superficial
36	3,43	2,57	4,00	Logro	36	3,57	3,57	3,57	Profunda y Superficial
37	3,57	1,57	3,43	Profunda	37	3,29	3,14	3,57	Logro
38	3,14	2,57	3,57	Logro	38	3,71	2,71	1,86	Profunda
39	3,14	3,14	2,71	Profunda y Superficial	39	3,71	3,71	2,43	Profunda y Superficial
40	3,29	3,00	2,86	Profunda	40	3,57	3,29	2,14	Profunda
41	3,29	2,00	3,00	Profunda	41	3,29	2,86	3,00	Profunda
42	3,86	2,14	3,43	Profunda	42	3,29	3,29	3,00	Profunda y Superficial
43	3,43	3,29	3,57	Logro	43	4,14	4,29	2,86	Superficial
44	3,86	2,43	3,71	Profunda	44	4,29	3,00	3,00	Profunda
45	3,86	1,29	3,86	Profunda y Logro	45	3,57	4,14	3,71	Superficial
46	3,43	2,57	3,00	Profunda	46	3,57	4,43	2,57	Superficial
47	3,29	2,71	3,29	Profunda y Logro	47	3,71	4,00	2,57	Superficial
48	5,00	2,43	3,14	Profunda	48	4,00	3,14	1,43	Profunda
49	3,86	3,57	3,71	Profunda	49	3,43	3,57	3,29	Superficial
50	3,14	3,00	2,71	Profunda	50	3,29	3,71	3,29	Superficial

Una vez identificados los factores por estudiantes se puede realizar un estudio de frecuencias. La utilización de estrategias híbridas o compuestas es un rasgo que aparece en las mujeres, diferenciado de la siguiente manera: estrategia predominante profunda en el género masculino de 8 sujetos y en el género femenino de 18; estrategia predominante superficial 2 hombres y 3 mujeres; logro 1 persona de sexo masculino y 10 en el femenino; profunda y superficial con 0 cantidad de hombres y 1 mujer; profunda y logro también con 0 hombres pero con 6 mujeres y terminando la estrategia aparece la categoría superficial y logro con 0 hombres y 1 mujer. Ver gráfico 11.

Gráfico 11

Estrategia Predominante	Género	
	Masculino	Femenino
Profunda	8	18
Superficial	2	3
Logro	1	10
Profunda y Superficial	0	1
Profunda y Logro	0	6
Superficial y Logro	0	1

Las motivaciones híbridas aparecen en menor medida y se repiten en el género femenino, siendo profunda con 7 hombres y 15 mujeres; superficial con 3 hombres y 17 mujeres; de logro teniendo 1 hombre y 3 mujeres; profunda y superficial solo en el sexo femenino N=3.; y profunda, superficial y logro cerrando con 1 mujer. Ver gráfico 12. Estas diferencias entre varones y mujeres, calculadas con una prueba t de Student, son estadísticamente significativas $p < 0.05$. En cuanto a la edad, las estrategias compuestas aparecen en el grupo de menor edad; es decir en el rango de 20 a 29 de años, en la estrategia profunda con $n=17$, superficial con $n=3$, logro con $n=9$, profunda y superficial con $n=1$ y profunda y logro con $n=5$. En el rango de 30 a 39 años, en la primera estrategia figuran $n=7$, en la segunda $n=2$, en la tercera $n=1$, en la cuarta, quinta y sexta estrategia $n=0$. En el último rango de edades, con 40 años o más, en la estrategia profunda aparecen $n=2$; en superficial $n=0$; en logro $n=1$, en profunda y superficial $n=0$, en profunda y logro $n=1$ y en superficial y logro $n=0$. Ver gráfico 13, 14 y 15.

Gráfico 12

Motivación Predominante	Género	
	Masculino	Femenino
Profunda	7	15
Superficial	3	17
Logro	1	3
Profunda y Superficial	0	3
Profunda, Superficial y Logro	0	1

Gráfico 13.

Estrategia Predominante	Rango de edades		
	de 20 a 29 Años	de 30 a 39 Años	40 o más Años
Profunda	17	7	2
Superficial	3	2	0
Logro	9	1	1
Profunda y Superficial	4	0	0
Profunda y Logro	5	0	1
Superficial y Logro	4	0	0

Gráfico 14.

Motivación Predominante	Rango de edades		
	de 20 a 29 Años	de 30 a 39 Años	40 o más Años
Profunda	15	6	1
Superficial	15	4	1
Logro	3	0	1
Profunda y Superficial	2	0	1
Profunda, Superficial y Logro	4	0	0

Gráfico 15.

Rango	Grado
0 - 0,99	Muy Bajo
1 - 1,99	Bajo
2 - 2,99	Moderado
3 - 3,99	Alto
4 - 4,99	Muy Alto

En cuanto a la estrategia la distribución de las frecuencias, se observa que la tendencia a utilizar la estrategia predominante es moderada con 70%, mientras que alta 26%. Ver gráfico 16. Los valores se sostienen para las motivaciones: 72% para moderado, 26% para alto. Ver gráfico 17. En cuanto a distribución de frecuencias por grado de estrategia por edades y sexo, no se encuentran características distintivas ya que cuadran con la distribución de las variables clasificatorias, predomina el rango de edades de 20 a 29 años y el sexo femenino. Ver gráficos 18, 19, 20 y 21.

Gráfico 16.

Grado Estrategia	Estrategia Predominante					
	Profunda	Superficial	Logro	Profunda y Superficial	Profunda y Logro	Superficial y Logro
Muy Bajo	0	0	0	0	0	0
Bajo	0	1	0	0	0	0
Moderado	19	4	7	1	3	1
Alto	6	0	4	0	3	0
Muy Alto	1	0	0	0	0	0

Gráfico 17.

Grado de Motivación	Motivación Predominante				
	Profunda	Superficial	Logro	Profunda y Superficial	Profunda, Superficial y Logro
Muy Bajo	0	0	0	0	0
Bajo	0	0	1	0	0
Moderado	18	12	2	3	1
Alto	4	8	1	0	0
Muy Alto	0	0	0	0	0

Gráfico 18.

Rango de edades	Grado de Estrategia				
	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
de 20 a 29 Años	0	1	23	11	1
de 30 a 39 Años	0	0	10	0	0
40 o más Años	0	0	2	2	0

Gráfico 19.

Rango de edades	Grado de Motivación				
	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
de 20 a 29 Años	0	1	23	12	0
de 30 a 39 Años	0	0	10	0	0
40 o más Años	0	0	3	1	0

Gráfico 20

Sexo	Grado de Estrategia				
	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
Masculino	0	0	9	2	0
Femenino	0	1	26	11	1

Gráfico 21

Sexo	Grado de Motivación				
	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
Masculino	0	0	10	1	0
Femenino	0	1	26	12	0

Dentro del perfil del estudiante de psicología se identificaron las afirmaciones con mayor sumatoria de puntajes representado del siguiente modo, afirmación N° 2 “El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda.”, con 217; N°41 “Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.”, con 202; N°23 “Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.”, con 197; N°37 “Pienso que la universidad te ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo.”, también con 197 y N°36 “Creo que es muy importante hacer todas las lecturas que se sugieren en clases.”, con 193 de sumatoria. Ver gráfico 22. Las 5 afirmaciones que mayor puntuaron y por ende mayor relevancia tuvieron establecen qué: El estudiar les proporciona una satisfacción personal profunda, intentan relacionar el nuevo material en el que trabajan con lo que ya saben sobre ese tema, así como al mismo tiempo intentan relacionar lo aprendido en una materia con los de otra. Piensan que la universidad ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo. La mayoría sostiene que es muy importante hacer todas las lecturas que les sugieren en clase.

Gráfico 22

#	Afirmación	Σ
2	El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda.	217
41	Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.	202
23	Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.	197
37	Pienso que la universidad te ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo.	197
36	Creo que es muy importante hacer todas las lecturas que se sugieren en clases.	193

Gráfico 23.

		N	%
Casos	Válidos	50	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	50	100,0

Gráfico 24.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,634	42

Gráfico 25

Profundo		Superficial		Logro	
Estrategia	Motivación	Estrategia	Motivación	Estrategia	Motivación
3,48	3,49	2,57	3,23	3,24	2,66
+	+	0	0	+	+

Para el procesamiento de los casos se tomaron como válidos 50 con un porcentaje del 100%; excluidos 0 representando el 0%, teniendo un total de 50 casos que representan el 100% de las muestras. Ver gráfico 23. El alfa de cronbach para esta muestra ($\alpha=,634$), dio cercana a la fiabilidad general del instrumento ($\alpha=,77$) la diferencia es de ,136. En cuanto a la interpretación de los resultados se puede decir que es alta. En base en los resultados del alpha de Cronbach el nivel de fiabilidad de los resultados son semejantes a otras pruebas realizadas. Ver gráfico 24

5. Discusión

El presente estudio de carácter descriptivo, buscó elucidar la pregunta rectora sobre ¿Qué Estrategias y qué Motivaciones de aprendizaje prevalecen en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología cursando 1° y 2° año de la carrera en el año 2012?, desde el modelo aportado por Biggs de los enfoques de aprendizaje, con la finalidad de conocer en los alumnos la comprensión de sus propias estrategias de estudio.

Así pues, la estrategia de estudio predominante es el par “Profundo-Logro”, utilizada en moderado y alto grado; mientras que en la motivación predomina el par “Profundo-Superficial” también en moderado y alto grado. Ver gráfico 25.

Podría decir que los alumnos que inician la carrera de Psicología en 1° y 2° año, predomina la población femenina con rango de edad entre 20 y 29 años y un tipo de estrategia Profunda en moderado y alto grado, que pondría en evidencia un tipo de alumno comprometido con el estudio, interesado por los contenidos curriculares y en continua búsqueda de conocimiento para así relacionarlo con conocimientos previos que ha adquirido a lo largo de su experiencia, tanto académica como histórico-social.

Asimismo, se puede evidenciar una motivación hacia el estudio profundo y superficial, también en moderado y alto grado, lo cual evidencia un estudiante con inquietudes intelectuales y personales, que reflexiona los contenidos que se le presentan tanto en las clases con sus profesores, como así también con el material de lectura. Esto se relaciona con un pensamiento crítico y autónomo como alumno, sin embargo, habrá momentos en los cuales, dependiendo la tarea, ya sea que esta no despierte su interés, por ausencia de identificación con la misma o bien, en relación con el docente, con quien establece vínculos endeble, como consecuencia de modalidades de enseñanza tradicionales que no promueven la interacción en el aula. Todo ello desencadenará que su motivación sea cumplir con los requisitos que exige la tarea, pero con escasez de compromiso y esmero, evitando así el fracaso, a pesar de que sólo sea obteniendo las mínimas calificaciones para aprobar.

La motivación juega un papel medular en el aprendizaje (Cárdenas Marrero, 2006), sólo la motivación por obtener conocimiento puede impulsar al estudiante a la búsqueda de lo nuevo, probar habilidades que posee y desarrollar otras. Por lo tanto, solo el conocimiento será efectivo si el educado desarrolla intereses hacia este. Según González Cabanach (2004) explica por su parte, que la motivación suele definirse como un conjunto de procesos que se encuentran implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, y señala la dificultad de precisar o concretar qué es ese algo que activa, dirige y hace persistir una conducta. La motivación trataría el porqué de la conducta, ¿Por qué se implica uno más o menos en algo?, ¿Por qué se realiza una elección u otra?, ¿Por qué perseveramos ante una dificultad?, ¿Por qué abandonamos al primer obstáculo?, etc. El argumento de esta idea vislumbra el hecho de que distintas personas tienen diferentes motivos para implicarse en una actividad.

Si observamos los mayores puntajes obtenidos para observar un compuesto de enfoques, tenemos un enfoque con estrategias y motivaciones profundas y un enfoque de Logro con predominio en su factor estrategia. Es decir, una combinación de los enfoques profundo y de logro, considerando que el enfoque profundo y superficial son en cierta medida excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro, motivo o intención de obtener altas calificaciones, combinado con un enfoque profundo o superficial.

De esta forma, como lo expresan Valle Arias y otros (1997) aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender de forma repetitiva y mecánica el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la significatividad y comprensión del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se puedan establecer entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundo y de logro, dando lugar a lo que se denomina "enfoques compuestos" (Biggs, 1988).

Es decir, el Enfoque de Logro-Profundo, el motivo fundamental sigue siendo el obtener altas calificaciones, pero el estudiante considera que la comprensión y la búsqueda estratégica y organizada del significado constituyen la mejor manera de alcanzar esos resultados (Valle Arias & otros, 1997). De acuerdo a Cárdenas Marrero (2006) inicialmente se distinguieron dos tipos de enfoques de aprendizaje: Un enfoque Profundo orientado a la comprensión de los significados y un enfoque Superficial orientado a la reproducción de contenidos. Además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado enfoque de logro (Biggs, 1988) que implica una intención claramente definida en obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de actividades, tiempo disponible y esfuerzo (Cárdenas Marrero, 2006).

Por lo tanto, al hablar de Enfoques del Aprendizaje, se considera en todo momento un factor Estrategia y un factor Motivación, la relación motivo-estrategia que da lugar a los diferentes enfoques está determinada por la interpretación de sus propios motivos por parte de los estudiantes ¿Qué quiero hacer? Y la elección consciente de los recursos cognitivos con los cuales resuelven las demandas planteadas por las tareas. Esto indicaría a lo anteriormente mencionado que, en virtud a la combinación destacada, este tipo de estudiantes tiene como objetivo en sus estudios obtener las más altas calificaciones para aumentar su autoestima y competencia personal, compitiendo constantemente con sus compañeros. A raíz de las consideraciones mencionadas puede resultar llamativo este tipo de estrategias predominantes en estudiantes que recientemente se inician en sus estudios de grado, puesto que, al ser los primeros años, ingresan a la universidad con ausencia de metodologías de estudio o mal aprendidas en el nivel medio, es decir en el colegio secundario (Salim, 1990). Presentando así, ausencia de herramientas para el aprendizaje, carentes de técnicas para el estudio y predominio de la memorización para adquirir conocimientos.

Tal como lo expresa (Salim, 2010) en un artículo publicado para la Revista Iberoamericana de Educación:

“A principios de los años 90, la cantidad de aspirantes a ingresar a la universidad en argentina aumentó significativamente. Como consecuencia, se produjo el ingreso de alumnos con niveles desiguales de habilidades de estudio y de conocimientos, resultado tanto de las orientaciones en la educación del nivel medio como de los contextos de los que provienen (Bruner, 1990). Por esto, se advierte un cambio continuo en el perfil del ingresante a la universidad que presenta una concurrencia de alumnos muy heterogénea y compleja.” (p. 1)

Este tipo de estudiante al ingresar a la carrera presenta serias dificultades puesto que debe comenzar a aprender a aprender, la forma de adquirir conocimiento y relacionarse con el material de estudio, profesores y contexto social-académico. En estos tiempos, donde la información se encuentra presente en la inmediatez y es posible acceder a ella a través de cualquier medio, es menester saber organizar y elegir los datos más importantes para luego, utilizarlos como fuente de conocimiento, entendiendo que se requiere, de una tarea y estrategia para lograr el objetivo esperado. Estas estrategias de aprendizaje no son frecuentes ya que generalmente, no son enseñadas en el ámbito educativo, por lo tanto, al enfrentarse con situaciones nuevas, emerge el método que siempre se ha utilizado. De este modo, aprender a aprender es el camino más adecuado para llegar a un conocimiento nuevo, implicando al aprendizaje con el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de modelos conceptuales como andamios del aprendizaje y del pensamiento, cuando hablamos de metacognición o el conocimiento de uno mismo, lo que implicaría es el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje (Cárdenas Marrero, 2006).

Estas observaciones llevan a considerar la fundamental importancia de conocer las características del perfil del alumno que cursa los primeros años de sus estudios, teniendo en cuenta

cuáles son sus procesos de aprendizaje al momento de diseñar e implementar estrategias de enseñanza que servirán de manera eficaz para detectar dificultades al inicio y prevenir el fracaso académico. Es importante que los responsables de la enseñanza tanto docentes como las instituciones educativas trabajen de manera multidisciplinaria con Psicólogos, Psicopedagogos, Lic. En Ciencias de la Educación, entre otros agentes del área, para detectar debilidades y fortalezas en la enseñanza, formando a los docentes con herramientas pedagógicas y fomentando e incorporando un vínculo entre el estudiante-docente-contexto en relación al aprendizaje, funcionando así de manera integrada. Es decir, enseñar a pensar, el profesor debe desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva de sus propias acciones y de su aprendizaje, así pues, en la interacción constante y frecuente con su propio entorno se irá abordando la exploración y el conocimiento de su propia personalidad. Por último, es importante tener claro que lo que se quiere es educar al estudiante para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión (Cárdenas Marrero, 2006).

Es importante dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que los estudiantes adquieran motivación y estrategias en el estudio, que puedan sentir curiosidad e interés por lo que aprenden, buscando e indagando sobre los autores, marcos teóricos, etc., de forma tal que puedan abordar los contenidos, comprendiendo y otorgándole un sentido. Para futuras investigaciones se podría diseñar un estudio del aprendizaje, pero ya no desde el lugar del alumno sino del docente, puesto que se debería tener en cuenta en relación a la deserción del alumnado, no solo la no aprobación de las asignaturas, sino desde qué lugar se imparte la enseñanza y qué lugar le da el docente al alumno, en interacción permanente con su contexto, personalidad, etc., teniendo en cuenta la integración de todos los factores que integran al estudiante. Asimismo, propondría que cada universidad contemple la posibilidad de incorporar en el primer año de la carrera la asignatura de Metodología de estudio, en la cual los estudiantes podrían adquirir técnicas y herramientas para su aprendizaje, como así también una toma de conciencia de la importancia del aprendizaje en su futuro profesional y personal.

6. Referencias

- Barca Lozano, A (1999) Escala CEPEA. Manual del Cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario. Coruña, España.
- Barca Lozano, A. et als (1999) Estrategias y Enfoques de Aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. Paper publicado en Revista Galego- portuguesa de Psicología e Educación. N° 3, Vol 4, Año 3°, 1999 (pp. 229-272). España: Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento Xunta de Galicia.
- Barca Lozano, A. (2002) Dificultades de aprendizaje: Contenidos teóricos y actividades prácticas. España: Edicions Universitat Barcelona.
- Bernardo Carrasco, J. (2004) Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor. España: Ediciones Rialp.
- Biggs, John B. 1987. Student Approaches to LEARNING and STUDYING. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Biggs, John B. 1992. Why and How do Hong Kong Students Learn. Education Paper 14, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Cárdenas Marrero, B. (2006) Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas. Tesis Doctoral. España: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Castañeda, S. (1998). Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. México. Ed. Porrúa. Pág. 252
- Castellanos S, D. (2002) Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cornachione Larrínaga, M. (2006). Psicología del desarrollo. Adultez. Editorial Brujas.
- De Vega M. (1985): Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, J. (2011) Motivos de los alumnos de grado para estudiar Psicología. Aportes para pensar la formación Profesional. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process. En Richardson, J. (ed). Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology. Milton Keynes: SRHE and Open University Press, 13-28.
- Freire, P. (2007) La Importancia del Conocimiento. Filosofía y Ciencias Cognitivas. España: Netbiblo.
- González Cabanach, R. (2004) Estrategias y técnicas de estudio. España: Pearson Educación.
- García Legazpe, F. (2008) Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González Ornelas, V. (2001). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. México: Editorial Pax México.
- Lara Ruiz, J., Corona Rocha, E. (2005) Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico. El Caso de la Facultad de Ingeniería de la UAS. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos Facultad de Ingeniería Coord. General de Investigación y Posgrado SUNTUAS Académicos.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990): Motivar en el aula. España: Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma Madrid.
- Porto, A. (1994 a). Las aproximaciones al proceso del aprendizaje en estudiantes universitarios. Santiago de Compostela: Tesis doctoral inédita.
- Porto, A. (1994 b). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En Barca, A. y otros. Procesos básicos de aprendizaje escolar. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Recio Saucedo, M. (2008) Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. Vol. XVIII, N°2. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ricci, M. et als (2009) Aplicación de enfoques de aprendizaje en entornos virtuales en Córdoba – Argentina. Ponencia. X Encuentro Internacional Virtual Educa 9 – 13 de noviembre 2009-09-16. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Córdoba.
- Rué, J. (2009) El aprendizaje autónomo en Educación Superior. España: Narcea Ediciones.
- Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2010) Competencias cognitivas en Educación Superior. España: Narcea Ediciones.
- Salim, R. y Lotti de Santos, M. (2010) Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. Revista Iberoamericana de Educación. N° 52/5 – 10/05/10.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Saucedo, M. et al (2005) Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. Paper publicado en Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, Año 2005, Vol 25, (pp. 93-115). España: Universidad de Sevilla.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Vieiro Iglesias, P., Cuevas González, L., Rodríguez
- Martínez, S. Baspino Fernández, M. (1997) Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica, núm.4, 1997, pp.41-58. España: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis.
- Vélez, G. (2002) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Portal web de la Universidad Abierta Interamericana. www.uai.edu.ar. Perfil Profesional del Licenciado en Psicología recuperado el 18/07/2012 de <http://www.uai.edu.ar/ingreso/carreras/psicologia/default.asp>