



INFORME FINAL DEL PROYECTO BIENAL 2007-2009

**Aprender en la universidad:
representaciones, procesos, estrategias y
factores implicados. Análisis desde la
perspectiva del alumno y del profesor**

Directora: Ida Lucía Morchio

**Equipo: González, G.; Diblasi, L; Fresquet, A.; Maya, N.;
González, M.; Carrió, M.; Pulvirenti, B.; Gallardo, G.**

Mendoza, Marzo 2009

Cód. 06/G 443
Secretaría de Ciencia y Técnica
Universidad Nacional de Cuyo

INTRODUCCIÓN.....	6
1. Hipótesis de trabajo	9
2. Justificación.....	9
3. Necesidad.....	12
4. Formulación del problema.....	14
CAPÍTULO I - ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN Y BASES TEÓRICAS	15
1. Estado del arte	15
2. Antecedentes.....	17
2.1. En otros países	17
2.2. En otras provincias	19
2.3. En el ámbito de la UNCuyo (Mendoza).....	20
3. Bases teóricas de esta investigación	32
3.1. Psicología cognitiva.....	33
3.2. Psicología Humanística	35
3.3. Precisiones conceptuales respecto del aprendizaje.....	36
CAPÍTULO II – METODOLOGÍA	39
1. Formulación acotada del tema.....	39
2. Enfoque.....	39
3. Población	40
4. Contexto.....	41
5. Equipo de investigación.....	41
6. Objetivos.....	41

7. Proceso.....	42
8. Instrumentos	43
9. Aspectos.....	45
9.1. Aproximación cualitativa	45
9.2. Aproximación cuantitativa	47
CAPÍTULO III - RESULTADOS	63
Aproximación cualitativa	64
1. Primera aproximación descriptiva (ítem 1)	64
1.1. Alumnos de las cinco carreras	64
1.2. Profesores de las cinco carreras.....	68
2. Aproximación comparativa a las concepciones de aprender en alumnos según carrera	71
3. Segunda aproximación descriptiva (ítem 2)	72
3.1. Alumnos de las cinco carreras	72
3.2. Profesores de las cinco las carreras	73
4. Comparación de las representaciones de alumnos y profesores en función de los términos que asocian con aprender (ítems 1 y 2)	74
5. Concepción de aprender (ítem 3).....	76
5.1. Representaciones en alumnos según carrera	76
5.2. Representaciones en profesores según carrera (ítem 3).....	82
Aproximación cuantitativa	86
1. Autopercepción de competencia para aprender.....	86
1.1. Alumnos argentinos que aprenden con/sin dificultad	86
1.2. Alumnos brasileiros que aprenden con/sin dificultad.....	87

2. Análisis de resultados por aspecto estudiado según objetivos	87
2.1. Indicadores de aprendizaje efectivo	87
2.2. Elementos que facilitan el aprender	89
2.3. Elementos que obstaculizan el aprender.....	92
2.4. Procesos y habilidades.....	96
2.5. Estrategias.....	101
2.6. Factores.....	107
2.7. Atribuciones causales	115
2.8. Características de personalidad	118
CAPÍTULO 4 – CONCLUSIONES, APORTES Y RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	135

- Resumen Técnico

Esta investigación se centra en “el aprender” en tanto proceso personal y complejo en torno al cual se organiza gran parte de la vida en la universidad. Se retoma la línea de investigación iniciada con el estudio de *Factores de fracaso académico*. Ahora los objetivos son: comprender qué entienden por aprender estudiantes y profesores, identificar los procesos y estrategias que emplea el alumno y analizar las atribuciones causales respecto a factores intervinientes desde la percepción respectiva. La particularidad del abordaje es que se basa en la metacognición y busca relaciones entre concepciones y experiencias de alumnos y profesores de tres Facultades. Las hipótesis centrales son: que estudiantes y profesores sostienen diferentes concepciones de “aprender” y atribuyen logros y dificultades a distintos factores; que las diferencias entre estudiantes con/sin dificultad para aprender se ligan principalmente con los procesos y estrategias que emplean; y que no existen diferencias esenciales entre los procesos que realizan los estudiantes de las tres facultades. Desde la metodología es una investigación descriptiva, comparativa y explicativa, de tipo aplicado. Se complementa una aproximación cuantitativa para estudiar procesos, estrategias y factores y una cualitativa para las representaciones, procurando la triangulación. Participan estudiantes y profesores de, Ciencias Políticas y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Políticas), Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) y Medicina (Facultad de Medicina), de la UNCuyo y de Pedagogía (Facultad de Educación) de la Univ. Federal de Río de Janeiro. Se espera capitalizar la experiencia del alumno y emplearla para revisar concepciones y formas de encarar el aprender y enseñar en la universidad, como base para identificar aspectos distintivos de los agrupamientos (segmentos). Los beneficiarios principales son los estudiantes y los profesores, pero los resultados se transfieren a la universidad, preocupada por la apropiación efectiva de conocimientos en vistas al desarrollo personal del alumno y a su preparación para ofrecer un servicio competente a la comunidad y a la Psicología de la Educación, disciplina que se nutre con aportes sustentados en la investigación aplicada.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que la estimación de la calidad educativa y por supuesto el logro de la misma, es motivo de preocupación para la universidad. Con respecto a su estimación, Álvarez Pérez (2002) marca una interesante distinción entre calidad y excelencia. Entiende que la *calidad* hace referencia al logro de resultados según un diseño previamente establecido, mientras que la *excelencia* remite a “lo que se ha de hacer para alcanzar la optimización de lo posible” (2002: 18).

Este planteo terminológico se liga con la motivación que subyace a la ejecución de este proyecto y que podríamos expresar como la expectativa de hacer un aporte que contribuya a avanzar en pos de la excelencia -en tanto esfuerzo para optimizar el aprender- y de la calidad en términos de preparación profesional y desarrollo personal de los estudiantes universitarios. Esto significa que nuestros interrogantes giran en torno al *aprender*, cuestión que da sentido a gran parte de las actividades que tienen lugar en una unidad académica.

A la luz del estado del arte advertimos que la preocupación por hacer efectiva la acción de la universidad se concreta -en muchos casos- en el análisis de planes de estudio, servicios, normativa, etc. Por nuestra parte, creemos que avanzar hacia una *universidad que optimiza lo posible*, implica, además de atender al curriculum y a otros aspectos “formales”-por cierto importantes también-, reclama estudiar las percepciones de estudiantes y profesores en tanto protagonistas del hecho educativo.

En definitiva, la dimensión administrativa, necesita ser complementada con una dimensión personal que atienda al impacto que adquiere la trayectoria académica en la autorrealización de individuos concretos, que construyen una identidad profesional ligada a una identidad personal.

El análisis de logros y dificultades en educación superior debe “escuchar” a quienes viven el enseñar y el aprender. Sus percepciones sobre lo que revela que un aprendizaje efectivamente logrado, sobre el impacto en quien aprende de factores intrapersonales y contextuales, sobre elementos que favorecen y que obstaculizan el aprender, entre otros.

Por otra parte el aprendizaje, la construcción del conocimiento, las estrategias para aprender, constituyen temáticas vigentes, como lo revela una abundante literatura y publicaciones científicas específicas, tales como: *Active Learning in Higher Education*,

Canadian Journal of School Psychology, Educational and Psychological Measurement, entre otras.

En nuestro caso, interesa estudiar “*aprender en la universidad*” entendido como proceso interno y personal que se pone en obra en el contexto de una carrera. Por tal motivo accedemos a él sobre la base de la información que proveen los protagonistas principales: alumnos y profesores. Recogemos y analizamos las representaciones, los factores, los procesos y las estrategias implicados.

Con el modo de abordaje implementado procuramos evitar la falencia señalada en la investigación *Ingreso, desgranamiento, deserción y egreso. Expectativas. Propuestas para la mediación pedagógica*, realizada en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo¹. En ella se advierte que los alumnos “son considerados generalmente como una categoría abstracta, universal, sin tener en cuenta la multiplicidad de factores que condicionan la vida del ser humano” (Proyecto 2000/2001, SeCyT²).

Lo dicho anticipa que nos acercamos al aprender como proceso psicológico complejo, en el que confluyen múltiples factores que se conjugan de un modo tal que pone límites a la posibilidad de aislarlos para su análisis. A la vez, sería difícil abarcar todos ellos en un estudio, por lo tanto, en términos gestálticos, traemos al primer plano, como “figura”, las concepciones, los procesos, las estrategias, las características de personalidad, las atribuciones causales y los factores que inciden y dejamos como “fondo” otro sinnúmero de aspectos, tales como condicionantes institucionales, sociales, económicas, culturales, entre muchos otros.

Reconocemos que cada estudiante tiene una biografía personal única e irrepetible en la cual los elementos que nos interesan se presentan con diferente intensidad. Sin embargo, aún conscientes de estas particularidades, ponemos a prueba el supuesto de que hay aspectos que permiten un análisis de conjunto de aspectos que impactan en el aprender sin perder de vista la naturaleza del fenómeno que se estudia.

En un plano teórico ingresamos al tema pasando revista -brevemente y sin ánimo de ser exhaustivas- al estado del arte. Identificamos las líneas vigentes y definimos nuestras bases conceptuales.

¹ De aquí en más, UNCuyo.

² Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Cuyo.

En el plano empírico, los resultados del análisis son la base para de las elaboraciones que responden a los objetivos de investigación. Estos hacen referencia a la relación entre las representaciones de aprender que sostienen los estudiantes y los profesores; los indicadores de aprendizaje efectivo desde los puntos de vista respectivos; la presencia o no de características compartidas por quienes aprenden con/sin dificultad. Las conclusiones representan la clave de la transferencia, puesto que revelan los aspectos que es necesario conocer y tener en cuenta para optimizar el esfuerzo por aprender que realizan los alumnos y el esfuerzo por ayudarles a lograrlo que realizan los docentes.

En la práctica, hemos trabajado desde dos ángulos: por muestras y por agrupamiento. Desde el primero, seleccionamos en forma intencional una muestra de estudiantes y una de profesores. En cada una de ellas están representados alumnos de diferentes carreras - treinta casos de cada una-, que asisten a diferentes unidades académicas, pertenecientes a dos universidades de dos países. Ingresan al estudio 30 estudiantes y de 10 profesores de las siguientes carreras: Ciencias Políticas y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales) Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras), Medicina (Facultad de Medicina), pertenecientes a la UNCuyo. Con respecto a la Universidad Federal de Río de Janeiro³, ingresan 30 estudiantes y 10 profesores respectivamente de Pedagogía y de Licenciaturas, ambas de la Facultad de Educación.

Desde el segundo, tomamos el conjunto de estudiantes y los abordamos considerando dos agrupamientos según la *Autopercepción de competencia para aprender*: quienes aprenden *con o sin dificultad*, según una apreciación subjetiva.

El objetivo general es alcanzar un mejor conocimiento de los aspectos que inciden en el logro de un buen desempeño académico y los que pueden constituirse en obstaculizadores. La expectativa es que las conclusiones repercutan favorablemente en tres direcciones: que nutran la implementación de acciones de apoyo a estudiantes con dificultad (sentido remedial) y promuevan acciones preventivas; que incentiven la revisión de las pautas de mediación pedagógica y que contribuyan a la mejora de la calidad del aprendizaje en la universidad, en términos de optimización de lo posible.

Desde otro ángulo cabe destacar la conformación del equipo de investigación porque por una parte permite complementar las perspectivas de análisis de profesores universitarios con diferente formación de grado -de las ocho integrantes, cuatro

³ De aquí en más UFRJ.

proceden de las Ciencias de la Educación, una de la Sociología, dos de la Psicopedagogía y una de la Contabilidad- y por otra parte estudiar el aprender en diferentes contextos, entendiendo por tales dos países, dos Casas de Altos Estudios, cuatro unidades académicas y cinco carreras.

Esta reunión de miradas y contextos constituye de algún modo la *conformación de redes* a través del trabajo conjunto en esta investigación de profesores de diferentes cátedras de una misma unidad académica -Filosofía y Letras-; del contacto entre diferentes unidades académicas de la UNCuyo que se interesaron en el Proyecto y accedieron a que trabajáramos con profesores y estudiantes de su ámbito -Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Medicina- ; y del vínculo con la UFRJ a través de la producción de los alumnos y los profesores que conforman una de las muestras de este estudio.

1. Hipótesis de trabajo

Partimos de hipótesis abarcadoras generadas a partir de la experiencia empírica y de la familiaridad con la literatura sobre el tema, que esperamos corroborar o no en función de los resultados en el plano empírico.

- Hay diferencias en la concepción de “aprender” que tienen alumnos y profesores.
- Uno de los factores que explican la diferencia entre estudiantes universitarios con/sin dificultad para aprender son los procesos y estrategias que emplean.
- Las atribuciones que hacen alumnos y profesores respecto a factores que facilitan y factores que dificultan “el aprender” en la universidad no coinciden.
- Las estrategias que emplea el alumno para aprender se relacionan con sus características de personalidad.
- No existen diferencias esenciales en los procesos que emplean para aprender los alumnos de la UNCuyo y de la UFRJ.

2. Justificación

La primera motivación para realizar este estudio se liga en parte con lo dicho anteriormente sobre la estimación de la calidad en la universidad. Consideramos que si las instituciones de educación superior, cuando hacen referencia a “calidad educativa”, sólo remiten a resultados en términos de aprobados/desaprobados; promovidos/no

promovidos; ingreso/desgranamiento, están atendiendo a lo que ya sucedió, pero desatendiendo la posibilidad de intervenir con acciones planificadas para evitar que se reiteren o al menos lograr que se reduzcan las situaciones indeseadas.

Tellez (1997) señala que “tanto en círculos universitarios como en instancias extrauniversitarias suele circular la opinión de que la universidad está “superdiagnosticada” y que por lo tanto lo que urge es la aplicación de soluciones” (1997:4). Tal percepción se apoya en una manera de entender el diagnóstico como identificación y análisis de variables e indicadores que permiten comprender la situación respecto de, por ejemplo, financiamiento, productividad, descentralización administrativa, gratuidad, investigación, matrícula estudiantil, docencia, tendencias privatizadoras, entre otros.

Este tipo de diagnósticos y los informes derivados atienden a uno de los muchos aspectos que entran en juego en la “calidad, excelencia o eficiencia” de la universidad. Es indiscutible la importancia de implementar y mantener actualizado el análisis de factores asociados con el funcionamiento, podría decirse, administrativo de la institución. Sin embargo, resulta igualmente importante -y no siempre atendido en justa medida- estudiar, analizar, diagnosticar el funcionamiento en términos del sentido mismo del accionar de la universidad. Queremos decir, al aprender, al prepararse para ejercer una profesión, al enseñar, al investigar, al extender la producción científica a la comunidad.

Aproximando este planteo a la temática de nuestra investigación, partimos de que los indicadores que podríamos denominar “tradicionales o convencionales” incluyen, por ejemplo, los índices de retención, la cantidad de egresados, la duración real de las carreras, etc., pero pocas veces se refieren a la efectividad del aprendizaje que alcanza el alumno, aunque gran parte de la energía y el esfuerzo que invierten profesores y alumnos se orientan en ese sentido.

Ubicándonos en una perspectiva local, uno de los problemas detectados hace tiempo en la Evaluación Institucional de la UNCuyo es que “La universidad mantiene en términos generales un sistema en el cual no se realiza un seguimiento constante del aprendizaje. Entre la clase y el examen hay un espacio en el cual el estudiante aprende” (UNCuyo, 1995, apartado 6.3.3.).

Es como si se diera por supuesto que todo alumno que ingresa a la universidad “sabe” aprender y que todo profesor “sabe” cómo aprenden sus alumnos, sin embargo la complejidad de los procesos cognitivos apropiados al tipo de contenidos a estudiar y el entramado de situaciones personales y académicas que viven alumnos y profesores, hacen que sólo en algunos casos se alcancen los resultados esperados.

Torre Puentes lo expresa del siguiente modo: “Con demasiada frecuencia los profesores suponemos que los estudiantes, por serlo, ya saben estudiar y, de no saberlo, creemos que no es competencia de los profesores invertir energía y tiempo en ello” (1997:16).

Por tales motivos creemos relevante estudiar el aprender, si se nos permite, en tanto “corazón” de la vida en la universidad. La enseñanza adquiere sentido en función del aprendizaje que promueve y que contribuye, por un lado, al desarrollo del estudiante como persona, por otro, a su preparación para un ejercicio profesional competente y de modo indirecto, a la proyección al futuro de las instituciones de educación superior, en tanto fuentes de investigación y extensión que se retroalimentan de un “aprender” siempre latente, siempre vigente.

En términos de investigación, el “aprender” en tanto problema de estudio, puede ser abordado en diferentes planos: 1) el de las operaciones cognitivas que realiza quien aprende, alcanzables sólo a través de procedimientos experimentales, que no son los que vamos a utilizar aquí; 2) el de los resultados, sobre la base del análisis de calificaciones y estadísticas, que tampoco es nuestra perspectiva; 3) el de las concepciones de aprender, los procesos y estrategias que emplea el alumno universitario para lograrlo y los factores que lo condicionan. Aquí ubicamos la mirada y nos preguntamos ¿Coincide la conceptualización de aprender que tienen el alumno y el profesor? ¿Cómo proceden para aprender los alumnos de *nuestra* Unidad Académica? ¿Qué les ayuda a lograrlo? La experiencia indica que entre quienes dedican tiempo y esfuerzo considerables al estudio, sólo algunos obtienen resultados satisfactorios. ¿A qué se debe? ¿En qué se diferencian quienes consideran que aprenden sin dificultad y quienes piensan lo contrario? ¿Se debe a los procesos y estrategias que emplean o a otro tipo de factores?

Por otra parte aprender en la universidad se liga con la enseñanza pues la concepción de aprendizaje da sentido a la estrategia educativa, es decir, determina a menudo independiente de la voluntad misma del docente, las diversas prácticas de enseñanza, de evaluación, de interacción profesor alumno (Prieto Castillo y Molina, 2006). A partir de nuestra experiencia con frecuencia se le dice al alumno lo que “tiene que saber” y se

evalúa el resultado que logra, sin estimar la mediación educativa en su justo valor. Desde una postura cognitivista el análisis del aprender puede ser base para que el alumno desarrolle estrategias metacognitivas para autorregular y mejorar sus procesos y para que el profesor pueda fundar sus prácticas docentes en el aprendizaje a lograr más que en los contenidos a transmitir. En síntesis esperamos que los resultados de la investigación contribuyan al aprender y al enseñar, actividades fundamentales en la universidad.

3. Necesidad

Un primer argumento que fundamenta la pertinencia y necesidad de avanzar en la investigación sobre cuestiones relativas al aprender en la universidad tiene como uno de sus puntos de referencia los resultados obtenidos a través del Proyecto de Detección, Apoyo y Seguimiento de alumnos en Riesgo Académico (DAySARA) (UNCuyo, Res. N° 70/04-R).

Para este Proyecto un alumno está en Riesgo Académico cuando durante el primer año en la carrera sólo aprobaron una o no aprobaron ninguna materia (Rendimiento Negativo) o aprobaron dos o más materias pero no lograron la promoción al año inmediato superior (Rendimiento Mínimo).

Según el “Análisis de datos de las entrevistas a los alumnos en riesgo académico de la cohorte 2006, reinscriptos en el 2007” (UNCuyo, Secretaría Académica, abril de 2008), de los alumnos que ingresaron a la UNCuyo en 2006 y se reinscribieron en 2007, 26% se encontraba en situación de Riesgo Académico.

Más adelante en este Informe -en el apartado Antecedentes- abordaremos con más detalle algunos resultados y conclusiones del DAySARA, pero es interesante anticipar aquí que el motivo personal nombrado con mayor frecuencia por los estudiantes es: *dificultades en la forma de estudiar*.

En ese sentido, si queremos promover estudiantes estratégicos a través de intervenciones de sentido orientador y preventivo, es fundamental estudiar el comportamiento de diferentes factores implicados en el aprender. Como señaláramos en la Introducción, nuestro propósito ha sido esclarecer -sobre bases empíricas- los aspectos distinguen a los estudiantes que aprenden sin dificultad de quienes lo hacen con dificultad, en vistas a transferir las elaboraciones resultantes al plano aplicado de la

autorregulación de los propios procesos (por el alumno) y de las formas de mediación pedagógica (por el profesor).

Un segundo argumento de peso es la trascendencia que tienen las experiencias de fracaso en el ámbito académico o educativo. En este sentido, Polaino-Lorente (1993), catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, advierte que

Cada fracaso ante un examen concreto constituye una frustración, cuyas consecuencias son muy variadas, pero la mayoría de ellas nefastas. Entre estas consecuencias cabe destacar el fracaso en el rendimiento académico, la disminución de su nivel de aspiraciones, la renuncia a lo que para él es deseable socialmente, el rechazo social, la indefensión, la culpabilidad ante los propios padres, la desmotivación para seguir estudiando y la disminución de los sentimientos de autoeficacia (En Beltrán, 1993:115).

Un tercer motivo se liga con nuestro rol de profesores y de integrantes del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante de una institución de educación superior⁴. Percibimos que con cierta frecuencia se piensa en el enseñar en forma desconectada del aprender. Surge entonces la preocupación si, analizada la situación desde el ángulo del estudiante, él se percibe “capacitado para aprender” y cómo procede para lograrlo.

Según el planteo de Bruner (1995) el papel de la educación es “andamiar” el aprendizaje y así contribuir al desarrollo. Haciendo propias sus expresiones, la educación representa un proceso, por el que la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo. Esto implica que el objetivo más general de la educación es “el cultivo de la excelencia” en cada alumno, entendido como la contribución para que cada estudiante alcance el desarrollo óptimo de sus posibilidades en cada momento evolutivo. Ello obliga a lo que Bruner denomina “personalización del conocimiento”, que considera rasgos diferenciales tan importantes como los sentimientos, valores, motivaciones, etc. de cada uno o como su nivel de desarrollo real y potencial” (1995:18).

Dicho de otro modo, creemos que es posible desarrollar la competencia para aprender y en tal sentido un punto de partida no siempre valorado en su justa medida es la propia experiencia, la manera personal de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. En el ámbito universitario, el aprender se constituye en finalidad del enseñar, de modo para el profesor, conocer “los ecos” del proceso interno que se realiza en el

⁴ Siete de los nueve integrantes del equipo de investigación se desempeñan como profesores universitarios y dos de ellos se desempeñan además en el Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.

estudiante que aprende representan una vía para repensar la enseñanza como instancia de mediación.

4. Formulación del problema

La intención de este estudio es recoger -en las fuentes directas- la información que brindan estudiantes y profesores, respecto de un mismo fenómeno: el *aprender*, de los procesos internos que implica y del impacto de diferentes factores.

Sobre la base del estado actual de conocimientos -que ampliaremos más adelante en este Informe-, *entendemos el aprender como un proceso interno, mediado a través de la interacción social y orientado al desarrollo personal.*

Nuestra aproximación al tema adquiere connotaciones innovadoras por cuanto trabajamos con información procedente del plano empírico, aportada por los propios alumnos -con referencia a sus procesos, logros y dificultades para aprender- y por profesores y estudiantes respecto de concepciones e indicadores de un aprendizaje efectivo.

Centrarnos en los actores no implica desconocer el impacto de factores contextuales sino hacer un necesario recorte. Empleando una expresión gestáltica, podría decirse que los estudiantes y los profesores pasan a primer plano como figura y los factores contextuales siguen presentes, como fondo.

Tampoco hemos abordado las aptitudes ni la preparación previa al ingreso a la universidad. La relación entre las competencias que el estudiante desarrolla en el nivel medio y las requeridas por el nivel superior ha sido tema de investigaciones relevantes y con transferencia al plano aplicado en el ámbito de la UNCuyo.

Desde otro ángulo nos hacemos eco de la postura de la UNESCO respecto del valor de la investigación vinculada a la enseñanza, el aprendizaje y la renovación. En el apartado denominado Fortalecimiento de la función de investigación de la Educación Superior se expresa:

”A menudo se subestiman los beneficios educativos de las actividades asociadas a la investigación, en parte debido a que los vínculos entre la enseñanza y la investigación no son tan claros o tangibles. Es importante que la investigación en las instituciones de educación superior se emprenda no solamente por motivos de prestigio académico o de consideraciones económicas, sino también como parte de la renovación total y del

desarrollo del aprendizaje, la enseñanza y las actividades de servicio público, incluyendo la difusión del conocimiento” (UNESCO, 1995, ap.83:33).

Se trata de una investigación con transferencia al plano aplicado, pues al análisis de los datos y a la comprensión de la situación, le sigue el propósito de revisar e interconectar los esfuerzos que realizan estudiantes y profesores con los objetivos que se proponen y las dinámicas que implementan para alcanzarlos. Por otra parte esperamos que las elaboraciones y conclusiones se constituyan en aportes que nutran el desarrollo de la investigación en educación.

CAPÍTULO I - ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN Y BASES TEÓRICAS

1. Estado del arte

Enseñar y aprender han sido temas de estudio en todos los tiempos y en todas las culturas. Sobre la base de una revisión de la literatura existente concluimos que en la cultura occidental, se desarrolló entre 1900 y 1960 el enfoque conductista, de corte empirista y positivista. El polo activo en la educación estaba representado por quien enseña y la preocupación era controlar las contingencias, estimular y proveer refuerzos que provocaran en el alumno las respuestas deseadas (aprendizaje). Así entendido *el aprender*, en términos del condicionamiento clásico, consistía en un proceso ciego y mecánico de asociación entre estímulos y respuestas. De esto se sigue que con una “buena enseñanza” se garantizaba el aprendizaje.

En función del análisis que realiza Pozo (1997) los principios que subyacen a este enfoque son: la equipotencialidad, la correspondencia, el asociacionismo, el atomismo y el mecanicismo antimentalista.

Años más tarde, con Skinner (1970) estos planteos se flexibilizan dando lugar al condicionamiento operante, que suponía que el sujeto, con su conducta operaba, de algún modo influía en las consecuencias. En este planteo adquieren un valor clave los reforzadores, por cuando representan su administración representa la vía por la que el profesor contribuye a que se repitan las conductas deseadas y se eviten las no deseadas.

Aunque parezca paradójico, en este período abunda en los títulos de las publicaciones la palabra “aprender”, pero los planteos giran en torno al enseñar. Esto es así porque el

aprender, en tanto proceso interno, no era objeto de estudio “científico” -para los más ortodoxos no se podía acceder a él pues la mente representaba una especie de capa negra- sólo lo era a través de conductas observables y la aproximación más apropiada, la experimental.

A mediados de siglo la comunidad científica psicológica y pedagógica comienza a tomar distancia de estas explicaciones, aunque en nuestros días persisten vestigios de sus principios asociacionistas y mecanicistas, reformulados en un neoconductismo que acepta la existencia y accesibilidad a los procesos mentales. En esta línea se ubican los planteos iniciales del Modelo de procesamiento de la información

Con el propósito de responder a interrogantes para los que el conductismo no tenía explicaciones -por ejemplo, por qué dos estudiantes con la misma historia de refuerzos aprenden de diferente modo y a diferente ritmo- se desarrolla el enfoque cognitivista, según el cual el aprendizaje se explica a partir de principios organicistas y estructuralistas. Este nuevo enfoque, que es el más aceptado y difundido en nuestros días, recupera elaboraciones de procedencia europea ya existentes, como las de Piaget (1977) y las de Vigotsky (entre 1920 y 1930) y avanza con nuevos planteos, entre otros, los de Ausubel y los de Bruner (1995).

Los términos de corte conductista “estímulo, respuesta, contingencia, reforzadores” se reemplazan por “esquemas” (Piaget, 1977), “representaciones” (Bruner, 1995), “mediación” (Vigotsky, 1988), “andamiaje” (Vigotsky, 1988, Bruner 1995), sólo por mencionar algunos.

Por otra parte, el aprendizaje, que para los conductistas comenzaba en el estímulo, en el entorno, en los objetivos operativos formulados por el docente y terminaba en la adquisición de conductas deseadas; comienza para los cognitivistas en el interior del individuo y avanza, a través de sucesivas reestructuraciones que repercuten en el desarrollo bajo la forma de una autoestructuración.

Sobre la base de supuestos teórico-epistemológicos diferentes, aproximadamente a mitad de siglo también, surge la Tercera Fuerza, movimiento que representa una mirada humanística y fenomenológica de un ser humano motivado por ser y llegar a ser. Esta línea representada, entre otros, por Combs (1979), Rogers (1982), Maslow (1982), ubican a la base del aprendizaje “necesidades, intereses y motivos” y como motor de su dinámica el avance gradual e incesante hacia la autorrealización.

En síntesis, el aprendizaje ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teórico-epistemológicas y se dispone de obras publicadas por representantes de cada una de ellas, por quienes las comentan y por sus críticos.

Para abordar el tema de esta investigación complementamos principios procedentes de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Humanística. Más adelante en este Informe - en el apartado Bases Teóricas de esta Investigación- nos detenemos en cada una de ellas e incorporamos también elaboraciones más recientes, por ejemplo las de Pozo (1996); Pozo y Monereo (2000) y Carretero (2001), entre otras.

2. Antecedentes

En el terreno de la investigación hemos analizado estudios realizados en el extranjero y en nuestro país. Mencionamos brevemente algunos de ellos con los que compartimos una aproximación al aprendizaje desde la información que proveen los mismos estudiantes a partir de sus experiencias vivenciales y que, en algunos casos se complementa con la que procede de los profesores.

2.1. En otros países

Un punto de convergencia en las conclusiones de varios de estos estudios sobre los factores que impactan en el éxito y el fracaso en el aprendizaje de los estudiantes universitarios es que se trata de un fenómeno complejo, en el que se entretajan múltiples aspectos, que además en cada individuo se combinan de modo particular.

Estudio realizado por González y colaboradores (1998)⁵

Se utiliza el modelo de relaciones causales para explicar de forma unificada las relaciones entre *motivación de aprendizaje* y *rendimiento académico*. Intervienen como variables independientes dos aspectos de la motivación: la atribución causal de los resultados del aprendizaje (capacidad y esfuerzo personal) y el autoconcepto (conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas). Como variables dependientes: un factor motivacional (las metas académicas o de logro que se persiguen), una variable cognitiva de las estrategias de aprendizaje utilizadas por

⁵ En Álvarez Rojo, V, García Jiménez, E y otros/ Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. (1991, 1º Semestre). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17. Madrid, UNED, pp.23-42.

los estudiantes (selección, organización y elaboración de la información, a través de técnicas de estudio) y la variable rendimiento académico (rendimiento percibido u opinión de los propios estudiantes sobre su rendimiento).

Algunos resultados obtenidos a partir de los datos aportados por una muestra de 614 estudiantes de diferentes centros de la Universidad de la Coruña y ligados con nuestra investigación son:

- La expresión primaria de la motivación de un estudiante, el establecimiento de metas de aprendizaje o de logro, depende del concepto que tiene de sí mismo y de su estilo atribucional (factores externos, como su capacidad y su esfuerzo versus factores externos como la suerte, las actitudes de los profesores, etc.).
- La definición de las metas de aprendizaje influye significativamente en la selección y empleo de estrategias para aprender; es decir, que el uso de estrategias no depende tanto del conocimiento que se tenga de ellas, como de la conciencia de su necesidad. Conciencia y motivación, a su vez, dependen del estilo atribucional del sujeto.

La conclusión es que la motivación para el logro es el factor más influyente en el rendimiento académico, por encima de los aspectos cognitivos (inteligencia y estrategias de aprendizaje).

Investigación realizada en la Universidad de Navarra bajo la dirección de Rocés, Tourón y González (1995)⁶

Álvarez Rojo y colaboradores (1991) hacen referencia a un estudio en el cual se analizó la relación existente entre factores motivacionales y estrategias de aprendizaje, y de ambos con el rendimiento académico.

Sobre la base de los resultados obtenidos con una muestra de 463 estudiantes del primer curso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación concluyeron que las diferencias más notables se observan entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con mejor/peor rendimiento, mientras que el factor motivacional mostró menor incidencia.

Las conclusiones señalan que las estrategias de aprendizaje correlacionan con el rendimiento más que los factores motivacionales, mientras que según el estudio realizado por González y otros (1998) las correlaciones más destacadas se presentan con

⁶ En Álvarez Rojo y colaboradores (op. cit.), p. 29.

factores referidos a la voluntad (concentración y aprovechamiento del tiempo), seguidos de la metacognición y el esfuerzo.

El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumno (Álvarez Rojo, 1991)

En este estudio realizado en la Universidad de Sevilla la problemática del estudiante universitario es tratada desde una perspectiva que integra enfoques de carácter psicológico, pedagógico y social. En las conclusiones, se hace notar la dificultad que supone analizar en forma fraccionada los diferentes elementos que se hacen presentes en el aprender y se destaca el valor de la transferencia al plano aplicado. Esto implica que, avanzar hacia la definición de las habilidades, estrategias y actitudes que emplea el alumno universitario debe ser la base para una adecuada orientación que contribuya a reducir los niveles de fracaso y abandono en la universidad.

2.2. En otras provincias

Las dificultades que presentan los estudiantes universitarios, en particular los que cursan los primeros años de la carrera motivó una interesante experiencia realizada en la Universidad Nacional del Comahue. El disparador fue un documento elevado al Consejo Superior en 2001 en el que los docentes de primer año de distintas carreras expresaban su preocupación por el bajo nivel de formación e información de los alumnos ingresantes, señalando como alarmantes “las dificultades de la mayoría del alumnado en cuanto a la expresión oral y escrita, el acercamiento a la bibliografía, el manejo de técnicas de estudio y el reconocimiento de las propias limitaciones: ni siquiera saben que no saben” (Barbabella, 2005:6).

Frente a la situación la Secretaría Académica estimó conveniente recuperar experiencias regionales sobre el tema a través de la convocatoria a presentar trabajos en un concurso de ensayos titulado “Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la Universidad”. Se recibieron aproximadamente cincuenta trabajos que fueron analizados por un jurado integrado por representantes de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Se seleccionaron tres trabajos y los autores los expusieron públicamente en 2004.

2.3. En el ámbito de la UNCuyo (Mendoza)

2.3.1. Rendimiento Académico en la Universidad. Variables que Influyen en el Fracaso Académico (Morchio (dir.). Proyecto 2000/2001, SeCyT, UNCuyo)

La motivación inicial surgió de la experiencia directa en las mesas de examen, en las que algunos de los integrantes del equipo de investigación -en su rol de profesoras- observaron que en reiteradas ocasiones un alumno que desaprobaba el examen final de la materia había vivido situaciones semejantes en otras materias y en algunos casos en varias oportunidades. Este hecho, unido al consenso desde las líneas teóricas vigentes en Psicología de la Educación respecto de la repercusión emocional de las experiencias de fracaso académico reiterado, generó interés por ahondar en el tema.

El trabajo de campo se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras durante el ciclo lectivo 2001, con alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación. Se abarcaron unidades de una matriz principal compuesta por la población completa de quienes hubieran desaprobado en dos o más ocasiones el examen final de dos o más materias y de una matriz periférica compuesta de un grupo de profesores seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los datos se obtuvieron a través del análisis que el mismo alumno hace los factores que influyen en su situación, de la reflexión que los profesores proporcionaron al ser consultados y del resultado de pruebas para estimar aptitudes y estrategias de procesamiento de la información.

En el estudio ingresaron tres variables independientes muy generales que fueron operacionalizadas para su estudio según el siguiente detalle:

- * Factores intrapersonales (Autopercepción del desempeño; Año de ingreso a la facultad; Antecedentes del secundario; Salud; Obligaciones laborales y familiares; Aptitudes específicas; Estrategias de procesamiento de la información; Interpretación atribucional; Rasgos de personalidad y Motivación).
- * Factores del contexto familiar (Nivel educativo de los padres y la Situación económica familiar).
- * Factores del contexto académico (Cuestiones administrativas, Actitudes del profesor y Situación de examen).

Sobre la base de los resultados en las pruebas aplicadas y de la percepción de los mismos estudiantes se elaboraron algunas conclusiones relativas al comportamiento de los diferentes factores. Nos detendremos en los resultados de este estudio con el propósito de dejar abierta la posibilidad de contrastarlos con los obtenidos en la presente investigación (2007-2009).

Se observó que los factores intrapersonales tienen mayor incidencia que los factores familiares, laborales y académicos, siendo las falencias en estrategias de estudio el condicionante más frecuente. En este sentido se advierten dificultades para implementar estrategias apropiadas para la tres fases de procesamiento de la información, pero especialmente en la fase de elaboración, en la cual el alumno no logra analizar ni sintetizar correctamente un texto de contenido específico de la carrera y en la fase de salida ya que le resulta muy difícil evocar con precisión y organizar la expresión escrita.

Por otra parte estrategias de estudio (factores instrumentales) y aptitudes de razonamiento (verbal o abstracto), si bien aparecen asociadas en la mayoría de los casos, no son base suficiente para generalizar que en quienes presentan bajo rendimiento académico existe un déficit de aptitudes para el razonamiento o de estrategias de estudio, puesto que dos estudiantes se ubicaron en ambos factores en la categoría Superior.

Otras variables intrapersonales -salud, orientación y calificaciones obtenidas en el nivel medio y obligaciones familiares y laborales tuvieron frecuencias más bajas.

Con respecto a la motivación, todos los estudiantes aseveraron estar motivados por los contenidos y futuros roles profesionales de la carrera y respecto de rasgos de personalidad, las características más reiteradas son la sensibilidad y la emotividad, ligadas con el estado de nervios en la situación de examen que surge como uno de los factores que inciden negativamente con mayor intensidad.

Entre los factores del contexto el condicionante mencionado con mayor frecuencia fue la situación económica y los factores académicos más considerados por los estudiantes fueron la forma en que se toman los exámenes y las actitudes del profesor en la situación de examen.

Como elaboración resultante del análisis de la afinidad entre las percepciones del alumno respecto de sus aptitudes y estrategias instrumentales por un lado y los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas por otro, se advirtió un escaso

reconocimiento de las habilidades para el estudio con que cuentan. Ellos opinan que los recursos de análisis y síntesis que utilizan para el procesamiento de la información son adecuados y que la dificultad del contenido de estudio no constituye un obstáculo para ellos. Sin embargo, según la prueba de estrategias de estudio, sólo 20% se ubica en la categoría Superior, 40% en Término Medio, 30% en Bajo y 10% en Inferior. Tal situación llevó a suponer que adoptan una postura defensiva, tratando de preservar una imagen positiva de sí mismos, bloqueando la relación entre la propia competencia y el fracaso reiterado en los exámenes.

Con respecto al análisis de la situación hacen el estudiante y el profesor, es decir, a qué factores atribuyen respectivamente el fenómeno estudiado, coincidieron ambos en atribuir el fracaso reiterado en los exámenes principalmente a factores intrapersonales y en segundo lugar a los contextuales.

Desde la perspectiva de las atribuciones causales, con respecto al esfuerzo, 50% acepta que no dedica suficiente tiempo al estudio y que no se esfuerza lo suficiente; con respecto a las capacidades, si bien 90% considera que tiene capacidad para estudiar esta carrera, al responder a los distintos instrumentos señalan que tienen dificultades para concentrarse, para comprender lo que leen, para organizar las ideas, para establecer relaciones y para expresar lo aprendido; con respecto a la dificultad de la tarea, 40% señala que desaprueba cuando los contenidos son difíciles y con respecto a la suerte, sólo fue tomada en cuenta por 20% de los casos.

Entre los factores contextuales el que más se reitera es el profesor, sin embargo la importancia que otorgan es poco clara. En el grupo focal se destacaron actitudes de algunos profesores que inhiben al estudiante, no obstante en el cuestionario aplicado sólo 10% señaló que cuando desaprueba el factor fundamental es el profesor. Sí fue generalizada la percepción de una actitud negativa de parte del profesor hacia el alumno que rinde más de una vez una materia. Con respecto a la institución, el 60% se siente a gusto en la Facultad y 50% se siente respetado en ella. La ayuda de los compañeros no se mostró ligada con el resultado de los exámenes.

Los profesores atribuyen el bajo rendimiento académico, en primer término, a factores intrapersonales del alumno, ligados con el esfuerzo (falta de hábitos de trabajo, de responsabilidad y de constancia, dificultad para organizar el tiempo); con el proceso de estudio (dificultad en la comprensión de textos, en procesos de análisis y síntesis, en expresión oral y escrita); con la capacidad, en particular con el razonamiento lógico y

comparativo, la coherencia en la organización de la exposición, el empleo de la lengua oral y escrita y el desarrollo de competencias básicas. En relación con los factores del contexto los profesores tuvieron en cuenta la influencia del factor económico, la situación social y una cultura que valora los logros inmediatos, con poco esfuerzo y que desvaloriza la formación universitaria como vía de superación personal y social. Mencionaron también factores institucionales entre los cuales se incluyen a los profesores, atribuyendo la dificultad a la escasa disponibilidad de tiempo y a la metodología que algunos emplean; la organización de la carrera que requiere cursar varias materias juntas, con asistencia obligatoria a clase en forma simultánea a la preparación de prácticos y exámenes; y la organización de las cátedras.

Profesores y alumnos coinciden en que la mayor incidencia la tienen los factores intrapersonales relacionados con la metodología de estudio y en menor medida los del entorno. Una diferencia notable entre ambas perspectivas es que para los alumnos adquieren peso algunos aspectos vinculados con la afectividad (el estado de nervios, la inhibición ante el profesor, etc.), mientras que para los profesores los de mayor impacto son las capacidades y el esfuerzo dedicado al estudio.

De esta investigación resulta que las dificultades para aprender, -entendidas aquí como procesar la información y apropiarse de un contenido para rendir bien el examen final- constituye el factor obstaculizador más relevante y se liga con la situación de fracaso académico y en la conclusión se plantea a modo de nueva hipótesis que a la base de la atribución de la dificultad a los nervios, existen falencias en el procesamiento de la información que generan una percepción de inseguridad que tiñe emocionalmente la situación de examen.

2.3.2. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

2.3.2.1. El rendimiento académico de los alumnos: factores facilitadores y obstaculizadores. Expectativas. (Dibiasi, L. (dir.), Proyecto 1997-1998, SeCyT).

El propósito del Proyecto es determinar los niveles, causas y/o motivaciones del desgranamiento, pasividad y deserción de los alumnos de las cuatro carreras que se dictan en dicha Facultad a través de un análisis tanto cualitativo como cuantitativo del rendimiento académico.

Es una investigación exploratoria y descriptiva de cómo se comporta determinada cohorte -desde la percepción de los alumnos de las distintas carreras de la Facultad- respecto de la situación social, los aspectos facilitadores y obstaculizadores de la formación para la posterior inserción y las expectativas hacia el futuro.

Los resultados muestran que, para los *ingresantes*, las causas principales de la deserción o abandono son:

- una vocación poco clara (no estar seguro de lo que se quiere ser o hacer en el futuro)
- no tener completo el ciclo secundario de enseñanza (muchos casos manifiestan deber muchas materias del secundario)
- problemas de trabajo (horarios que no les permiten el cursado de la carrera o les deja poco tiempo para estudiar; problema que aparece íntimamente vinculado al problema económico)

En cambio, según la percepción *de los alumnos activos*, los problemas económicos y laborales constituyen las principales causas de deserción. Por otra parte, los factores obstaculizadores que plantean las mayores dificultades a los alumnos durante el cursado de la carrera son de naturaleza institucional.

En definitiva, a la luz de los resultados de este estudio, los problemas económicos, laborales y la falta de expectativas hacia el futuro con respecto a la carrera y a la salida laboral constituyen los factores más ligados con el desgranamiento, la pasividad y la deserción.

2.3.2.2. Ingreso, desgranamiento, deserción y egreso. Expectativas. Propuestas para la mediación pedagógica. (Diblasi, L. (dir.), Proyecto Bienal 2000/2002, SeCyT).

Este estudio, realizado por el mismo equipo que el mencionado en el apartado anterior, apunta a lograr un mayor conocimiento de los factores que inciden en que un estudiante ingrese, permanezca y egrese de la universidad. En la línea de Bourdieu se sostiene que no basta analizar a los individuos y su relación con alguna característica determinada, sino que es importante analizar la multiplicidad de factores que intervienen en una situación, para comprender mejor la posición del individuo en el espacio social.

Los objetivos coinciden básicamente con los del Proyecto anterior: Determinar los niveles, causas y/o motivaciones del desgranamiento, pasividad y deserción alumnos ingresados a cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en 1996,

pero durante este bienio se emplea el análisis de cohortes, que permite seguir a un grupo de estudiantes desde el inicio de la carrera (1996) hasta la finalización estimada teóricamente (2000).

En consonancia con el ángulo que adopta el estudio realizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, los factores analizados por su influencia en el rendimiento, pertenecen a tres categorías: institucionales (administrativos y académicos), socio-económicos y psico-socio-culturales, con énfasis en estos últimos. Ellos incluyen un análisis del capital cultural (entendido como conjunto de conocimientos y destrezas adquiridos a edad temprana según estratos sociales: altos, medios y bajos y estimados aquí a través de la escolaridad de los padres); la importancia que el estudiante asigna a la trayectoria escolar secundaria en relación con su rendimiento en la educación superior y el tipo de elección vocacional-ocupacional que han realizado (estimado a través de la exploración del proyecto de vida, atendiendo al grado de definición del mismo y la ubicación de la graduación dentro del proyecto).

Los resultados señalan que sobre la base de la percepción de los estudiantes, los aspectos que intervienen con más fuerza como *obstaculizadores* del proceso de formación son la indefinición respecto al proyecto de vida, metas, prioridades y respecto al sentido de la carrera y las perspectivas laborales. En cambio los factores *facilitadores* mencionados con mayor frecuencia son el ambiente estimulador, favorable y de apoyo al estudio; contar con una buena preparación previa en el nivel secundario en técnicas y metodologías de estudio, por cuanto baja los niveles de ansiedad que genera el estudio en la universidad.

2.3.3. Proyecto de “Detección, Apoyo y Seguimiento de Alumnos en Riesgo Académico” DAySARA (Ord 70/04-R)

Este Proyecto se desarrolla en todas las Facultades o Institutos de la UNCuyo y tiene por objetivos generales: Mejorar la calidad educativa a través del apoyo y seguimiento de los alumnos con Rendimiento Académico Negativo (RAN) y Rendimiento Académico Mínimo (RAM) y Contribuir a la igualdad de oportunidades de los jóvenes que aspiran a proseguir dentro del sistema universitario.

La dirección y coordinación general corresponde al Rectorado y la ejecución en cada Unidad Académica está a cargo de los responsables del Servicio de Apoyo Pedagógico

y Orientación al Estudiante (SAPOE)⁷. La implementación genera espacios de trabajo conjunto con Secretaría Académica y Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad y con representantes de la Secretaría de Bienestar universitario de la Universidad. Asimismo un grupo de estudiantes avanzados de diferentes carreras cumplen la función de tutores pares.

Cada año se trabaja con los estudiantes de la cohorte que ingresó el ciclo lectivo anterior y que, según los términos del Proyecto, están en “riesgo académico”. Se incluyen quienes han aprobado una o ninguna materia durante el primer año en la Facultad (Rendimiento Académico Negativo) y quienes han aprobado dos o más materias, pero no han logrado la promoción a 2º año (Rendimiento Académico Mínimo).

La información se recoge a través de una encuesta que es común para todas las unidades académicas. Los datos se procesan y analizan inicialmente por Facultad y luego en el conjunto de la UNCuyo. Con los datos recopilados se elabora un Informe que pone de manifiesto la situación de una cohorte en particular.

Como antecedente para nuestra investigación analizamos algunos elementos del informe: “Análisis de datos de las entrevistas a los alumnos en riesgo académico de la cohorte 2006, reinscriptos en el 2007” (UNCuyo, Secretaría Académica, abril de 2008).

Resultados con alumnos de la cohorte 2006 reinscriptos en primer año de las respectivas carreras en 2007

1. Motivos de bajo rendimiento

Se consulta a los alumnos si consideran que su bajo rendimiento se debe a motivos personales, institucionales, a ambos o a ninguno.

El 95% de los entrevistados (265 alumnos) menciona motivos personales y el 40% motivos institucionales. Se advierte que en todas las facultades los motivos personales son nombrados por más del 87% de los entrevistados, mientras que la proporción con que se mencionan motivos institucionales varía según las Unidades Académicas.

⁷ Dos integrantes del proyecto Aprender en la universidad son también integrante del SAPOE de la Facultad de Filosofía y Letras.

Resulta interesante que el 57% afirma que tiene un bajo rendimiento *sólo por motivos personales*, en cambio tan sólo el 2% lo atribuye *sólo a motivos institucionales*. El 38% restante dice que se debe tanto a *motivos personales como institucionales*.

1.1. Motivos personales

A los 265 alumnos que consideran que su situación académica se debe a motivos personales o a una combinación de motivos personales e institucionales, se les realiza una serie de preguntas⁸ para precisar a qué aspectos hacen referencia.

Ordenados en función de mayor a menor frecuencia, el motivo más nombrado es la *dificultad en la forma de estudiar* y le siguen la *dificultad en los exámenes*, los *motivos económicos* y los *problemas de salud*. Como anticipáramos al inicio de este Informe, resulta relevante como indicador de la necesidad de investigar rigurosamente el aprender el hecho de que el motivo personal nombrado con mayor frecuencia es: *dificultades en la forma de estudiar*.

Cuadro N° 1 - Motivos personales que influyen en el bajo rendimiento (DAySARA)

Tipo de motivos personales	Primer motivo	Segundo motivo	Tercer motivo	Total de menciones
Motivos económicos	45	28	24	97
Motivos de salud	31	17	17	65
Dificultades en la forma de estudiar	123	72	18	213
Dificultades en los exámenes	30	77	50	157
Otros	36	30	15	81
Total	265	224	124	613

1.1.1. Tipo de *dificultades en la forma de estudiar* que inciden en el bajo rendimiento

A los 213 alumnos que atribuyen su bajo rendimiento académico a *dificultades en la forma de estudiar* se les pide que señalen y jerarquicen hasta cinco dificultades entre trece alternativas posibles que se ofrecen en la encuesta. Las dificultades señaladas con mayor frecuencia son:

- ✓ Dificultad para concentrarse: el 24% de los alumnos en riesgo afirman que tienen dificultad para concentrarse al momento de estudiar.

⁸ Se les pide que elijan en orden de prioridad hasta tres motivos, entre los que figuran: motivos económicos, de salud, dificultades en la forma de estudiar y dificultad en los exámenes

- ✓ Poco tiempo dedicado al estudio: el 17% afirma que su principal dificultad es que le dedica poco tiempo
- ✓ Falta de motivación: el 15% afirma que no está motivado y por lo tanto y en ese sentido se le hace dificultoso estudiar.

Cuadro N° 2 - Dificultad para estudiar mencionada en primer lugar (DAySARA)

	Recuento	% col.
Me cuesta concentrarme	52	24,4%
Le dedico poco tiempo	36	16,9%
No estoy motivado	31	14,6%
No tengo base del secundario	17	8,0%
Me cuesta retener lo que aprendo	14	6,6%
Me cuesta quedarme sentado	13	6,1%
Le dedico mucho tiempo sin organizarme	13	6,1%
No tengo un lugar para estudiar	11	5,2%
Me cuesta comprender lo que leo	8	3,8%
No tengo grupo de estudio	8	3,8%
Me cuesta organizar el material	5	2,3%
No puedo asistir a consulta	3	1,4%
Otros	1	,5%
no sabe / no contesta	1	,5%
Total	213	100,0%

La segunda dificultad más nombrada, coincide con la primera y es la *dificultad para concentrarse* (20%). Le siguen: *el poco tiempo dedicado* (12%), *ser muy inquieto* (10%) y *no estar motivado* (10%).

La tercera dificultad más mencionada también es la *dificultad para concentrarse* (17%), a la que se agregan en este caso la *dificultad para retener lo aprendido* (11%) y *no tener un grupo de de estudio* (10%).

La cuarta dificultad más mencionada es que le *cuesta retener lo que aprende* (12%) y *no tener un grupo de estudio y le cuesta quedarse sentado* (ambas con 11%).

Sólo 95 entrevistados señalan una quinta dificultad, siendo la más mencionada *ser muy inquieto* (15% de los casos) y *no poder ir a consulta* (12%).

En resumen, si no se tiene en cuenta el orden en el cual se dan las respuestas son:

- ✓ 139 veces se responde que la dificultad para estudiar radica en la *dificultad para concentrarse*.
- ✓ 89 veces se afirma que la dificultad radica en que *le dedica poco tiempo*
- ✓ 75 veces se nombra que *no hay motivación* y que *le cuesta quedarse sentado*

- ✓ El motivo menos nombrado es sentirse *incómodo en la Facultad*, solamente se menciona 9 veces.

1.1.2. Tipo de *dificultades en los exámenes* que inciden en el bajo rendimiento

A los 157 estudiantes (56 % del total de entrevistados) que afirman que su bajo rendimiento está relacionado con la dificultad a la hora de rendir los exámenes, se les pide que identifiquen cuáles son. Los resultados muestran porcentajes bastante próximos en: *no poder expresar lo estudiado; ponerse muy nervioso y no alcanzar a estudiar todo*. Les sigue, aunque con frecuencia más baja: *estudio pero cuando rindo me va mal*.

1.1.3. Tipos de *motivos económicos* que inciden en el bajo rendimiento

Del total de 279 entrevistados, 35 % (97 alumnos) opinan que motivos económicos han influido en su bajo rendimiento⁹. Tener que trabajar y tener que afrontar gastos en material de estudio fue mencionado por aproximadamente la mitad de los casos y un 30% menciona gastos en transporte (30%).

1.1.4. Tipos de *motivos de salud* que inciden en el bajo rendimiento

Del total de 279 entrevistados, 65 alumnos, (23%) señalaron motivos de salud, los que en un 60% de los casos se asocia con alguna enfermedad personal y en el 40% restante con la enfermedad de algún familiar.

1.2. Factores institucionales

Del total de 279 entrevistados el 40% (112 alumnos) afirman que su bajo rendimiento se debe a motivos institucionales se les consulta cuáles son dichos motivos. El 87% hace referencia al *desarrollo de las clases* y el 51%, a *circunstancias de tipo administrativo*. En este último aspecto, 72% opina que se debe a *falta de información clara* y 37% a *dificultades para acceder al material*.

1.3. Bloque consideración falta de tiempo para estudiar

A todos los entrevistados se les consulta si consideran que su bajo desempeño académico está relacionado con la falta de tiempo para estudiar.¹⁰ Para el 56 % de los

⁹ Las preguntas referidas a motivos económicos, de salud, institucionales permiten incluir más de una opción, motivo por el cuál la suma total de las proporciones da un valor mayor a 100%.

¹⁰ Esta pregunta sólo es respondida por 239 entrevistados.

encuestados *la falta de tiempo sí es un problema. Es interesante* hacer referencia aquí a los resultados obtenidos para las unidades académicas que -en sentido amplio- están representadas en nuestro estudio. Los datos son: Filosofía y Letras (67%), Ciencias Médicas (74%) y Ciencias Políticas y Sociales (66%).¹¹

En cuanto a los motivos por los cuales les falta tiempo para estudiar, las proporciones son: *temas laborales* (46%), *tareas domésticas* (37%), *cuidado de hijos* (11%), *viajes* (9%).

1.4. Dudas sobre la elección de la carrera

A los 279 entrevistados se les consulta si tienen dudas sobre la elección de la carrera que han realizado. Tan sólo el 11% afirma que sí tiene dudas y 77% de ellos opina que éstas influyen en su bajo rendimiento.

1.5. Percepción personal de lo que necesitaría para mejorar su desempeño

En un ítem de respuesta abierta se solicita al estudiante que mencione qué cree que le falta aprender o ejercitar para mejorar el desempeño en la carrera.¹² El resumen de las respuestas se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3 - Aspectos para mejorar el desempeño (DAySARA)

	Recuento	% col.
Técnicas de Estudio	59	24,6%
Más organización	34	14,2%
Más tiempo/Trabajar menos	33	13,8%
Otros	18	7,5%
Más concentración	16	6,7%
Constancia	15	6,3%
Tener grupo de estudio	12	5,0%
Mejorar expresión oral/ Perder los nervios	12	5,0%
Más prácticas/Talleres	7	2,9%
Estudiar más	5	2,1%
Más memoria	5	2,1%
Más motivación	5	2,1%
Comprensión lectora	5	2,1%
Cursar más	4	1,7%
Cambiar de carrera	4	1,7%
Profundizar materia específica	3	1,3%

¹¹ En el Informe Final se presenta un porcentaje general, calculado sobre la base de los datos aportados por los estudiantes de todas las Unidades Académicas y porcentajes desagregados de cada una de ellas.

¹² Esta pregunta sólo es respondida por 240 alumnos.

Más Informática	3	1,3%
Total	240	100,0%

La frecuencia más alta se muestra en la categoría que hace referencia a estrategias, procesos y técnicas de aprendizaje, lo cual reafirma una vez más la necesidad y pertinencia de investigar sobre el *Aprender en la universidad* apuntando a la transferencia al plano aplicado.

A modo de síntesis, desde la percepción de los estudiantes con bajo rendimiento académico de la cohorte 2006 reinscripta en 2007 de la UNCuyo, los motivos personales tienen más incidencia en su situación que los factores institucionales. Entre los motivos personales, los que se mencionan con mayor frecuencia son las dificultades en la forma de estudiar y la falta de tiempo. No resultan relevantes los problemas de salud, vocacionales y económicos para explicar la situación de los estudiantes con Rendimiento Académico Negativo o con Rendimiento Académico Mínimo.

2.3.4. Algunas divergencias entre los resultados de las investigaciones citadas

Resulta interesante que las conclusiones del Proyecto de la Fac. de Ciencias Políticas no coinciden en algunos aspectos con las obtenidas a través del Proyecto DAYSARA.

Tomando en cuenta sólo factores que representan puntos de articulación entre dichos proyectos y el nuestro, advertimos que en el proyecto sobre Ingreso, desgranamiento, retención y deserción, según la percepción de los alumnos activos las principales causas de deserción son “vocacionales” y los factores que predominan en la deserción por la “no satisfacción” son de de tipo organizativos-académicos-administrativos.

En cambio, los resultados del Informe DAYSARA indican que las dudas vocacionales tienen una incidencia notablemente baja en las atribuciones causales que realiza el alumno, siendo en cambio los motivos personales (en particular los relativos al estudio) los de mayor preponderancia.

El contraste entre los resultados de base empírica de ambos estudios fue una de las motivaciones que nos impulsó a abordar nuevamente la cuestión.

3. Bases teóricas de esta investigación

En este apartado explicitamos nuestro marco teórico de referencia. Como anticipáramos, nos aproximamos al “aprender” desde el enfoque de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Humanística. Somos conscientes de las profundas diferencias entre ellas, pero creemos que en el ámbito aplicado de la educación, es posible, conveniente y aún necesario, complementar ambas líneas.

La primera se centra en los *procesos del conocimiento* mientras que la segunda lo hace en la *persona* como un todo, no obstante comparten la convicción de que la conducta humana es más que una respuesta a estímulos.

Con una mirada cognitivista nos interesó analizar las representaciones de aprender que sostienen los alumnos y los profesores; los indicadores de aprendizaje efectivo según sus criterios respectivos y los procesos y estrategias que emplean los estudiantes que aprenden sin dificultad y los que consideran que tienen dificultades para hacerlo.

Desde el ángulo de la Psicología Humanística intentamos esbozar una aproximación holística, identificando factores de distinta índole que intervienen como facilitadores y como obstaculizadores. El supuesto de base es que la conducta se organiza en función de una jerarquía de necesidades, motivos, valores, siendo la más elevada entre ellas la necesidad de autorrealización.

Es innegable que en el fenómeno que investigamos se conjuga una multiplicidad de factores de diferente índole lo cual plantea, por un lado, la necesidad de hacer un recorte y por otro, la importancia de tener presente que esta separación de aspectos se realiza en vista al análisis, pero que supone una abstracción. En otras palabras, en la situación de cada estudiante se entretajan cuestiones cognitivas, emocionales, sociales, voluntarias, involuntarias, contextuales familiares, académicas, sociales...., que es imposible “aislar”. En definitiva, aunque centramos la atención en procesos, estrategias, factores, etc., no desconocemos el potencial impacto en la situación de cuestiones como el nivel de instrucción de los padres, el apoyo familiar, el *background* cultural, etc.

Antes de abordar con mayor detenimiento nuestras bases teóricas, creemos conveniente reiterar -esta vez a modo de confesión teórica-, que nos alejamos del enfoque conductista que entiende el aprender como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas. De modo que frente a un estímulo se desencadenan determinadas respuestas, las cuales

interesan a la investigación en términos de conductas observables y “medibles”. Según esta línea quedan lejos del interés del conocimiento científico y aún de la posibilidad de acceder a ellos los procesos internos, mentales que realiza quien aprende.

En este marco, *aprender* implica crear y fortalecer la conexión entre el estímulo y la conducta que responde a él. La eficacia depende de la exactitud con que la conducta resultante responde a los objetivos de la situación estimular, puesto que se parte del supuesto de que el conocimiento se imprime en la mente desde el exterior al modo de una “copia” de la realidad.

Entonces, especificando claramente cuál es comportamiento final que se desea que el alumno logre y empleando los estímulos y refuerzos apropiados, *siempre que se enseña, el alumno aprende*. Sin embargo quienes tenemos experiencia como profesores sabemos que la situación no es tan sencilla. Que un factor externo, como el enseñar en una clase (entendido como estímulo), no asegura que todos aprenden y menos aún que lo hacen del mismo modo y al mismo ritmo.

En nuestra investigación, los interrogantes giran en torno al proceso interno de aprender en la universidad pero abordado desde una perspectiva que incluye y trasciende lo cognitivo para acercarse a la persona total, a partir de la percepción que tienen los actores implicados en ella, es decir, los estudiantes y los profesores.

Nos detendremos a continuación en algunos principios de cada enfoque que sustentan nuestra comprensión y tratamiento del tema de investigación.

3.1. Psicología cognitiva

Los desarrollos de este campo disciplinar -centrado en el estudio científico de los procesos mentales- constituyen un punto de referencia “obligado” para nuestro estudio, básicamente por dos motivos; el primero es que *Aprender* en la universidad pone en juego los procesos psicológicos superiores y el segundo que es una de las líneas de mayor vigencia en la Psicología actual, con una presencia destacada en la investigación que se publica en revistas científicas.

En su desarrollo se distinguen dos líneas que, según Pozo (1997), constituyen dos formas distintas de entender la psicología cognitiva; una es el Procesamiento de la Información, que mantiene la tradición asociacionista y que avanza en Norteamérica,

ante el fracaso del conductismo. La otra, que avanza en el estudio de los fenómenos cognitivos sobre la base de supuestos estructuralistas y organicistas. En ella convergen aportes europeos de vieja data como los de Piaget, Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt y aportes más recientes como los de Ausubel, Bruner, Maturana, Bandura, Pozo, Monereo, Carretero, entre muchos otros. Ambas líneas provienen de dos culturas científicas distintas y emplean lenguajes diferentes y entre los desarrollos teóricos de los autores existen significativas diferencias, sin embargo para ambas líneas y para los autores mencionados, la acción del sujeto se explica por sus representaciones mentales.

Esta distinción tiene su equivalente en Carretero (2001) quien advierte que el término cognitivo puede entenderse en dos sentidos. Según uno de ellos -ligado al procesamiento de la información y la metáfora computacional- la psicología cognitiva es el estudio específico de los procesos intelectuales de mayor o menos complejidad, tales como percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento. Según el otro, es la orientación general para estudiar los procesos mentales con el fin de comprender la conducta humana (Mayer, 1981).

También es necesario señalar la diferencia -no siempre tomada en cuenta- entre *ciencia cognitiva* y *psicología cognitiva* (Carretero, 2001). La primera abarca como objeto de estudio cualquier dispositivo u organismo en el que se dé un procesamiento de la información, el cual además se puede simular mediante un programa de ordenador. Así ingresan todos los “sistemas inteligentes”, sean naturales (animal o humano) o artificiales (máquina). Los programas del ordenador permiten, a través de la simulación, elaborar hipótesis relativas a las secuencias que realiza, por ejemplo quien aprende, frente a una tarea. Un observador, el profesor, no tienen otro modo de acceder a los procesos cognitivos implicados y advertir en qué instancia se producen los errores.

En cambio, la psicología cognitiva aborda lo que Carretero (2001) denomina metapostulados o conceptos fundamentales -percepción y atención; memoria; razonamiento y solución de problemas; lenguaje; conceptos y categorías; representación; desarrollo cognitivo; aprendizaje; conciencia, etc.- como elementos implicados en un aprendizaje intencional realizado por un ser humano en interacción con un entorno.

Los estudios cognitivos anglosajones –y en eso coinciden con los piagetianos- han puesto el énfasis durante mucho tiempo en cómo las distintas representaciones mentales afectan a la comprensión, la cual es, sin duda, determinante para el aprendizaje pero, a su vez, éste no puede

reducirse a la comprensión y mucho menos en los ámbitos educativos o escolares, donde es necesario un aprendizaje intencional y formal y no sólo incidental e informal (Carretero, 2001:89).

Con respecto a nuestro estudio, desde un ángulo cognitivista tenemos en cuenta qué entienden estudiantes y profesores por aprender, como así también estrategias, procesos y otros aspectos psicoeducativos que permiten comprender el *aprender en la universidad*.

3.2. Psicología Humanística

Sobre la base de una visión positiva y holística del ser humano, como ser singular, único y complejo, caracterizado por la autonomía, en procura de fines que él mismo se propone y que “es” mucho más de lo que se puede observar, la preocupación fundamental de la Psicología Humanística es el ser y el devenir del hombre.

Maslow (1982) analiza los fines y necesidades últimas del ser humano (que no siempre son conscientes ni observables en forma directa) y concluye que existen necesidades humanas universales¹³. Las mismas se organizan según una jerarquía, que puede representarse con una pirámide. En la base se ubican las *necesidades fisiológicas*, que son las más prepotentes. Si éstas se satisfacen regularmente, desaparecen como organizadores de la conducta y surgen las *necesidades de seguridad*, que implican estabilidad, protección, ausencia de miedo, presencia de orden, de límites. Si la persona no se siente en peligro, se abren paso las *necesidades de amor y pertenencia*, entendidas como dar y recibir afecto y satisfechas principalmente en la relación con padres, amigos y profesores. En el plano siguiente se ubican las *necesidades de estima*, es decir, la necesidad de ser apreciado, respetado, estimado y valorado, que se concreta en la autoestima (confianza en sí mismo, autonomía) y en la estima por parte de los demás (prestigio, reconocimiento, reputación). En la cúspide de la pirámide se ubican las *necesidades de autorrealización*. Cuando están satisfechas las anteriores, la persona siente necesidad de ser “lo que es capaz de ser”.

Entre las necesidades “del ser” -que se diferencian de las de déficit- que implican desarrollo, se reconocen necesidades cognitivas básicas: la necesidad de saber y entender, es decir, de adquirir conocimientos y sistematizarlos, lo cual, para la persona inteligente implica una expresión de la autorrealización.

¹³ Lo que varía en cada cultura son las formas de satisfacerlas.

La persona motivada hacia la autorrealización guía su conducta por determinantes primordialmente internos, tales como sus capacidades y potencialidades, sus impulsos creativos, sus necesidades de autoconocerse e integrarse cada vez más, de ser cada vez más consciente de lo que realmente es, de lo que desea, de cuál va a ser su destino y en esta mirada están presentes las otras personas.

Para nuestra investigación la mirada humanística nos pone frente a un estudiante que trabaja (necesidades fisiológicas y de seguridad), que interactúa con una familia, con pares, con profesores (necesidades de amor, estima, pertenencia) que se esfuerza por alcanzar aquello para lo que siente capacitado (autorrealización).

3.3. Precisiones conceptuales respecto del aprendizaje

El empleo del verbo “aprender” en lugar del sustantivo “aprendizaje” -por cierto más frecuente en la bibliografía y el discurso científico- no es casual; por el contrario, anticipa el propósito de estudiar el fenómeno en su dinámica y desde las opiniones de sus protagonistas reales. No obstante, frente a la complejidad del fenómeno resulta necesario discutir algunas cuestiones referidas al aprendizaje.

La primera de ellas es la multivocidad, puesto que el término aprendizaje puede ser entendido como:

- “producto”, es decir, el resultado de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica.
- “proceso” en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla;
- “función”, que es el cambio que tiene lugar cuando el sujeto interacciona con la información, los materiales, las actividades, las experiencias. (Alonso y col., (1995).

En esta investigación nos interesa estudiar el aprender en tanto “proceso” y en tanto “función”. Inclinars hacia estas perspectivas nos pone frente a las limitaciones que surgen cuando se quiere investigar un proceso que tiene lugar en el interior de cada persona y al cual el investigador sólo puede acceder a través de vehículos indirectos, como es el lenguaje o de la conducta que pone de manifiesto -aunque nunca acabadamente- en acciones las decisiones internas.

Respecto de la validez de estimar los procesos mentales, Monereo y sus colaboradores (1997) ubican en un extremo a quienes defienden la absoluta inaccesibilidad de los procesos internos, con el argumento de que “no podemos utilizar los procesos mediante

los que conocemos nuestra realidad circundante para conocer esos mismos procesos” (1997:100) y en el otro extremo a quienes aceptan el relato subjetivo y personal de lo que se piensa (introspección) como un método inmediato y directo para acceder a ellos.

En consonancia con Monereo creemos viable este acceso cuando se informa sobre aprendizajes realizados en forma intencional y consciente.

Una segunda cuestión que revela la complejidad del aprendizaje es el hecho de que cada teoría sustenta una conceptualización propia y éstas podrían considerarse “incomensurables”. Así un autor de la envergadura de Pozo (1997) adopta un criterio descriptivo y confiesa explícitamente la dificultad para llegar a “una definición”.

A esta altura advertimos que la conceptualización de aprendizaje es en sí misma una cuestión que supera los objetivos de nuestro estudio y que sería motivo de otra investigación. Frente a esta situación, las decisiones teóricas que tomamos para avanzar fueron, por un lado, considerar los desarrollos de Puente Ferreras (1994) quien señala que independientemente de la diversidad existente casi todas las concepciones del aprendizaje incluyen -implícita o explícitamente- tres criterios para la definición: el cambio en la conducta de un individuo o en su habilidad para hacer algo; el cambio como resultado de la práctica o la experiencia y la relativa permanencia de los cambios.

A ellos agregamos el sentido del aprendizaje como contribución al desarrollo y la convicción, a la luz de nuestras bases teóricas, de que es posible enseñar a aprender.

Por otro lado, advertidos de que partir de una definición consensuada se presenta inalcanzable, nos inclinamos hacia la conceptualización de aprender que sustentan algunos representantes de los enfoques teóricos que hemos tomado como marco de referencia.

Desde un enfoque cognitivista Ausubel (1989), define el aprendizaje como la relación sustancial y no arbitraria entre ideas previas e ideas nuevas. La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo están más ligadas con factores cognoscitivos que con factores afectivos y sociales, aunque se trata de diferencias de grado. Para este autor la significatividad constituye un fenómeno personal, idiosincrático, que se logra al realizar esfuerzos por integrar el material nuevo con las ideas previas. En este proceso el alumno es el principal responsable, ya que nadie puede aprender por él; pero el rol del profesor es fundamental pues además de cuidar que el material resulte potencialmente significativo, debe presentarlo del modo más significativo posible.

La investigación sobre el aprendizaje a partir de supuestos cognitivistas se fortalece a partir de la década de los 80 y entre los aportes más conocidos y aceptados por la comunidad científica se encuentran los estudios que recuperan la propia experiencia del alumno que aprende. En función de los resultados en el plano empírico identifican las diferencias entre quienes aprenden en forma superficial y quienes lo hacen en forma profunda; entre las estrategias para aprender que emplean los novatos y los expertos frente a un mismo contenido, etc. (Selmes, 1988; Novak y Gowin, 1988, entre otros). La “gran conclusión”, si se nos permite expresarlo así, es que *se puede y se necesita aprender a estudiar*; o si se prefiere, aprender a aprender.

Desde un enfoque humanístico, Rogers (1986) plantea el aprendizaje como un proceso autoiniciado, autodirigido y autoevaluado, que abarca la totalidad de la persona y promueve su crecimiento. Para lograrlo es imprescindible crear un clima de confianza en el grupo y en los individuos que lo integran, en el que exista libertad para expresar los propios pensamientos y manifestar los intereses.

En un clima de libertad y creatividad el alumno se siente seguro y aceptado como persona, pero a la vez es responsable de su propio aprendizaje, capaz de autoevaluación y autocrítica.

El profesor se convierte en un *facilitador*, por cuanto ayuda a despertar y esclarecer propósitos individuales y objetivos del grupo, con confianza en que desean y pueden alcanzar esas metas. A diferencia de Ausubel, para Rogers la significatividad se genera cuando el alumno descubre la relación entre el tema de estudio y sus intereses; mientras que la funcionalidad se genera en función de la pertinencia de lo que se aprende para comprender y resolver situaciones de la vida real.

Sobre la base de estos principios el profesor no enseña, sino que organiza; provee recursos para el avance de cada individuo y del grupo; trabaja a partir de problemas prácticos y relacionados con los intereses y las necesidades. En otras palabras, pone a disposición de quien aprende recursos que estimulan el aprendizaje, se preocupa encontrar el modo de “liberar” las potencialidades de los individuos y frente a este desafío se considera a sí mismo como un recurso y un miembro activo del grupo.

En síntesis, el marco teórico conjuga principios cognitivistas y humanísticos con el propósito de evitar miradas reduccionistas que pierden de vista que las representaciones,

los procesos mentales, las estrategias de aprendizaje... se encarnan en un individuo en cuya forma de ser, pensar y actuar se entretajan múltiples y diferentes factores intrapersonales y contextuales.

En función de esta mirada estudiamos el aprender combinando elementos tan personales y fenomenológicos como la autopercepción de la competencia/eficacia para aprender y de las propias características de personalidad; elementos cognitivos en términos de procesos y estrategias que el alumno emplea, de indicadores de un aprendizaje efectivo y de elementos que lo favorecen o dificultan; y factores intrapersonales (salud, motivación, personalidad, etc.) y contextuales (trabajo, familia, facultad, compañeros).

CAPÍTULO II – METODOLOGÍA

En este capítulo explicitamos el enfoque, el alcance del análisis, el contexto, la población, los objetivos, el procedimiento, las variables y la herramienta empleada. Antes de ingresar a las cuestiones metodológicas creemos conveniente recuperar el planteo central de la investigación.

1. Formulación acotada del tema

El objeto de estudio es *el aprender* en tanto fenómeno humano complejo, abordado desde la percepción de los estudiantes y los profesores.

En el proyecto anterior de esta Línea de investigación se estudió el Rendimiento Académico en la universidad atendiendo a la situación de fracaso académico. El Proyecto actual retoma conclusiones alcanzadas en 2000-2001, pero cambia la perspectiva de análisis. Interesa ahora comprender lo que entienden por aprender estudiantes y profesores, identificar los procesos y estrategias que emplea el alumno y analizar las atribuciones causales respecto a factores que lo favorecen o dificultan. Se trabaja con la información que proveen estudiantes y profesores, es decir, con la autopercepción.

2. Enfoque

Se conjugan los enfoques cualitativo y cuantitativo, en vistas a una triangulación de tipo metodológico que permita una mejor comprensión del tema sobre la base de la

complementación. La aproximación cualitativa recoge información verbal y genuina sobre lo que entienden por aprender alumnos y profesores respectivamente. La aproximación cuantitativa consiste en el tratamiento de datos referidos a procesos, estrategias, atribuciones y factores

Con respecto del alcance de la investigación, es un estudio exploratorio, descriptivo y comparativo; de tipo aplicada. Se trabaja en forma exploratoria, descriptiva y comparativa el análisis de representaciones y de características de personalidad y en forma descriptiva y comparativa con procesos, estrategias, atribuciones y factores.

3. Población

La población está conformada por estudiantes y profesores universitarios de la UNCuyo y de la UFRJ. Están representadas cinco carreras que consideramos bien diferentes, desde los contenidos de aprendizaje -en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales- y las actividades profesionales.

Participan 30 estudiantes y 10 profesores de cada una de las siguientes carreras: Ciencias Políticas y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales) Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) y Medicina (Facultad de Medicina), pertenecientes a la UNCuyo. Participan también 30 estudiantes y 10 profesores respectivamente de Pedagogía y de Licenciaturas, ambas de la Facultad de Educación de la UFRJ.

La muestra de **estudiantes** de cada unidad académica se conformó del siguiente modo:

- Medicina, Trabajo Social y Ciencias Políticas - Se aplicó la encuesta a todos los estudiantes presentes en la hora de clase en que se autorizó la aplicación y luego se seleccionaron al azar simple 30 encuestas.
- Ciencias de la Educación de la UNCuyo - Se trabajó con la población, pues se incluyeron todos los estudiantes que cursan regularmente segundo año de la carrera.
- Pedagogía y Licenciaturas de la UFRJ. Se seleccionaron en forma intencional estudiantes que cursan Psicología de la Educación con una de las profesoras que integran el equipo de esta investigación.

Las muestras de **profesores** se conformaron con criterio intencional en función de los contactos de los integrantes del equipo de investigación con profesores de 1º y 2º año de

las respectivas carreras. Se aplicó la encuesta a quienes estaban interesados o accedían a colaborar con nuestro proyecto.

En todos los casos hemos trabajado con muestras no probabilísticas

4. Contexto

El estudio tuvo lugar durante el bienio 2007-2009 en Mendoza, Argentina.

El acceso a los estudiantes y los profesores se realizó en los espacios académicos en que se desempeñan los integrantes del equipo de investigación (en la UNCuyo y en la UFRJ). En el caso de Medicina la situación es diferente, puesto que el contacto se estableció en forma indirecta, a través de la relación personal entre un integrante del equipo y un profesor de esa Facultad.

La aplicación de encuestas en las respectivas unidades académicas estuvo a cargo de los integrantes del equipo, lo cual permitió controlar las circunstancias contextuales.

5. Equipo de investigación

Atendiendo a su formación de grado, el equipo está conformado por nueve profesionales, cuatro de ellos proceden de las Ciencias de la Educación, una de la Sociología, dos de la Psicopedagogía, una de la Contabilidad y uno de las Ciencias Políticas.

Con respecto a su desempeño laboral, tres son profesoras de Psicología de la Educación -una en la UNCuyo y otra en la UFRJ-, tres son profesores de Metodología de la Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, una es profesora de Estadística y de Metodología en la Facultad de Ciencias Políticas y dos son Profesoras en Ciencias de la Educación e investigadoras en formación adscriptas a la cátedra de Psicología de la Educación de la UNCuyo.

Esta conformación permitió conjugar aportes y miradas de profesores universitarios con diferente formación de grado, que se desempeñan en diferentes contextos, entendiendo por tales dos países, dos Casas de Altos Estudios, cuatro unidades académicas y cinco carreras.

6. Objetivos

1. Lograr una descripción de las concepciones de “*aprender*” que tienen los alumnos y los profesores.

2. Analizar similitudes y diferencias entre “*qué entienden por aprender*” los estudiantes y los profesores.
3. Comparar los indicadores de un aprendizaje efectivo desde la percepción de estudiantes y de profesores y de estudiantes de diferentes carreras.
4. Identificar los elementos que estudiantes y profesores consideran que facilitan y que obstaculizan “el aprender” en la universidad.
5. Identificar los procesos y las estrategias que emplean los estudiantes de diferentes carreras para aprender en la universidad, desde su propio análisis.
6. Comparar los procesos y las estrategias que emplean para aprender los estudiantes que consideran que aprenden sin dificultad y los que consideran que tienen dificultad para hacerlo.
7. Analizar factores personales e institucionales que impactan en “el aprender” según la percepción de los estudiantes.
8. Reconocer las atribuciones causales de los alumnos ligadas a resultados negativos respecto del aprender.
9. Comparar las características de personalidad más frecuentes entre estudiantes que aprenden sin dificultad y entre quienes consideran que tienen dificultad para hacerlo.
10. Estudiar convergencias y divergencias -que se muestran en el plano empírico - entre estudiantes de diferentes carreras y de diferentes países.

7. Proceso

- Se elaboró el Proyecto que fue evaluado y aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- Se elaboró el instrumento para recopilar información en estudiantes y en profesores (en español y en portugués).
- La traducción al portugués estuvo a cargo de un integrante del equipo que se desempeña en la UFRJ (Brasil).
- Se aplicó el Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad a las muestras de profesores y de estudiantes en sus respectivas unidades académicas y dentro de los horarios habituales de actividad.

- Los expertos en Metodología del equipo diseñaron la base de datos y los investigadores en formación cargaron la información.
- Se trabajó inicialmente en planillas Excel, codificando las respuestas a las preguntas del cuestionario de manera de contemplar todas las alternativas de respuestas. Este software al ser compatible con el programa SPSS permitió la importación de la base para iniciar el análisis estadístico de la información.
- Desde una aproximación de tipo fenomenográfico, se analizaron las producciones en los ítems 1, 2 y 3. Se identificaron las categorías emergentes y se contrastaron las representaciones de aprender que proceden de diferentes agrupamientos o segmentos por carrera y por universidad. Aprovechamos la ocasión en que aparece el término *agrupamientos* para aclarar que hemos empleado los términos segmentos y agrupamientos como equivalentes.
- Se analizaron los datos cuantitativos y se procedió primero en forma descriptiva y luego comparativa. Se trataron por separado a través del Análisis de frecuencias la percepción de la competencia para aprender, los ítems relativos a procesos, estrategias, factores y autoatribuciones. En función de los objetivos la comparación se estableció entre alumnos y profesores; entre alumnos de diferentes carreras; entre alumnos de diferentes universidades; entre alumnos que consideran que aprenden sin dificultad y alumnos que creen que tienen dificultad para aprender.
- Se extrajeron conclusiones respecto de convergencias y divergencias en función de los diferentes criterios de agrupamiento.
- Sobre la base de los resultados obtenidos en el plano empírico y elaborados ulteriormente se elaboraron las conclusiones y recomendaciones apuntando a explicitar la transferencia al plano aplicado.

8. Instrumentos

La información se recogió a través del Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad, instrumento elaborado por uno de los integrantes del

Proyecto¹⁴, el que cuenta con un protocolo para estudiantes y uno para profesores, ambos con una versión en español y una en portugués (cfr. en Anexo). Los ítems 1 a 3 en ambos instrumentos recogen información de naturaleza cualitativa. En el primero, se solicitan nueve palabras asociadas con aprender y en el segundo se pide seleccionar las tres de ellas que considera más estrechamente asociadas. En el tercero se solicita una producción personal abierta que explique en un párrafo “*Qué es aprender para vos (alumnos)/ para usted (profesores)*”.

A partir del cuarto ítem se presentan opciones estructuradas, no obstante se previeron - desde el ítem 5 en adelante- dos estrategias para mantener un criterio abierto y flexible, coherente con nuestra forma de aproximación al tema de estudio. Una fue dejar espacios para agregar opciones que no figuran en el listado y la otra contemplar la posibilidad de señalar varias opciones y luego jerarquizarlas. Estos procedimientos, si bien enriquecieron la comprensión, demandaron una considerable inversión de tiempo en la carga de datos y en el análisis.

En la encuesta para **estudiantes**

- el ítem 4 plantea al estudiante si se considera una persona que: *Aprende fácilmente; Aprende con alguna dificultad; Le cuesta aprender.*
- el ítem 5 solicita señalar opciones en respuesta a la pregunta *¿Cuándo sentís que has aprendido realmente algo?*
- el ítem 6, con formato de escala Likert, presenta procesos, estrategias y factores que entran en juego en el proceso personal que realiza para aprender quien responde a la encuesta.
- el ítem 7 presenta opciones para responder a la pregunta *¿Qué es lo que más te ayuda a aprender en la universidad?*
- el ítem 8 recoge las autoatribuciones respecto de las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender.
- el ítem 9 presenta algunas características de personalidad y solicita señalar aquellos que el estudiante considera distintivos de su modo de ser y de actuar.

En la encuesta para **profesores**

- el ítem 4 ofrece opciones para responder a la pregunta *¿Qué le indica a usted que un alumno ha aprendido realmente algo?* Se solicita marcar y jerarquizar.
- el ítem 5 formula al profesor la pregunta *¿Qué es lo que más ayuda a un alumno a aprender en la universidad?* Se solicita marcar y jerarquizar.

¹⁴ El Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad fue construido ad hoc por la Prof. Ida Lucía Morchio, directora de este Proyecto.

- el ítem 6 plantea *¿A qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?* Se solicita marcar y jerarquizar.

9. Aspectos

A continuación se presentan los núcleos que ingresan a nuestro análisis. Para cada uno de ellos se delimita su conceptualización y se especifica la metodología empleada para abordarlos.

9.1. Aproximación cualitativa

El dato es la producción que estudiantes y profesores consignan por escrito en el Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad.

Concepciones o representaciones

A través de una aproximación cualitativa se analiza qué entienden por “aprender” los estudiantes y los profesores. El objetivo es estudiar los puntos de convergencia y divergencia entre las representaciones respectivas.

*** Conceptualización**

En esta línea entendemos por representaciones los esquemas de conocimiento o modelos mentales que tiene el individuo de una situación, una persona, un problema, etc. Tales representaciones suponen una articulación entre conocimientos de tipo general -que se construyen a lo largo del desarrollo- y conocimiento ligados a contextos y situaciones específicas.

La conducta es coherente con dichos esquemas mentales, por lo tanto es necesario relacionar el modo de abordar el aprender con las representaciones que la persona tiene de la tarea.

¿Por qué consideramos relevante incluir este aspecto? Bruner describe el lenguaje como un sistema de categorías que mantiene importantes relaciones con las categorías no lingüísticas del pensamiento y la cultura. “Se cree ordinariamente que la realidad se presenta de un modo idéntico para todos los hombres mentalmente sanos” (2001:288), sin embargo “ocurre a veces que usamos las mismas palabras pero no poseemos los mismos conceptos” (Bruner, 2001:264). Además, no se trata de ideas aisladas sobre las cosas, personas y fenómenos, sino de verdaderas teorías implícitas que subyacen a las conductas y actitudes del individuo.

Desde un ángulo cognitivista resulta innegable que los procesos, estrategias, actitudes del estudiante que aprende están estrechamente ligados con los modelos que elabora sobre lo que significa aprender y con lo que supone que los profesores esperan de él. “Si nos preocupamos por el despliegue de estrategias adecuadas de aprendizaje por parte de nuestros alumnos, sería necesario trabajar también con ellos lo que significa aprender partiendo de sus concepciones espontáneas sobre el conocimiento y el aprendizaje” (Martí, E., en Monereo, 2000:119).

Aunque la investigación y la intervención orientada a ayudar a los alumnos a aprender a aprender se ha centrado principalmente en la ejercitación de habilidades y estrategias procedimentales, para cambiar la forma de abordar el aprendizaje es necesario además revisar la forma en que alumnos y profesores conciben el aprendizaje (Pozo, 2000).

*** Procedimiento para la ponderación**

La información es la *producción abierta y genuina* de estudiantes y de profesores en las respectivas encuestas a los dos primeros ítems (términos asociados con aprender) y al tercero (elaboración personal y abierta referida al significado de aprender). Por ser *el aprender* un proceso interno y personal consideramos que estudiar las conceptualizaciones sobre la base de las palabras de los protagonistas de la experiencia que se analiza, fortalece la validez de las elaboraciones resultantes y neutraliza posibles connotaciones de “deseabilidad social” ligadas con una consigna.

Hemos recogido y extraído categorías emergentes lo cual permitió avanzar en la comprensión de convergencias y divergencias en las concepciones respectivas de estudiantes y de profesores.

Para corroborar las interpretaciones resultantes apelamos al acuerdo inter-jueces, implementado aquí a través del análisis de la información y reconocimiento de categorías emergentes por tres de los integrantes del equipo de investigación, por separado.

En el análisis, si bien se priorizó la extracción de categorías en vivo, se apeló a un recuento de frecuencias con que se mencionaron las palabras asociadas a aprender. Ponderar la mayor o menor presencia de cada una de ellas, facilita ulteriores comparaciones según estudiante/profesor y según carrera.

9.2. Aproximación cuantitativa

Algunas variables se estimaron en alumnos y en profesores. Estos son: *indicadores de aprendizaje efectivo, elementos que favorecen el aprendizaje y motivos que subyacen a las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender.*

Otros variables fueron estimados sólo en alumnos. Estos son: *competencia o eficacia para aprender, procesos, estrategias, factores y características de personalidad.* Cabe aclarar que en la mayoría de los ítems de la encuesta de alumnos se apela a la experiencia personal, excepto en el ítem referido a *dificultades para aprender*, en el cual se plantea la situación en términos más generales, es decir, se pide la opinión sobre situaciones que afectan “al estudiante universitario” en general.

Los que aluden a la experiencia individual, son: la autoevaluación que hace el estudiante respecto de su facilidad/dificultad para aprender; los indicadores que le hacen “sentir” que ha aprendido realmente un contenido; los procesos y las estrategias que emplea; los factores que intervienen en su situación personal; los elementos que más le ayudan a aprender en la universidad y las características de personalidad que describen su persona.

Manteniendo la lógica de exposición del ítem anterior, presentamos cada variable/aspecto desde la conceptualización que sustenta nuestro abordaje y desde el procedimiento seguido.

9.2.1. Autopercepción de la competencia para aprender

En el ítem 4 de la encuesta para estudiantes se solicita señalar si quien responde considera que: *aprende sin dificultad; aprende con alguna dificultad; tiene dificultad para aprender.* Por esta vía se estima la percepción que tiene el alumno respecto de su eficacia para aprender.

*** Conceptualización**

Sobre bases cognitivistas Monereo (1997) hace referencia al *autoconcepto*, entendido como percepción que la persona tiene de sí misma y señala que la diferencia principal con la percepción de *auto-eficacia* es que ésta se liga con los objetivos que plantea cada tarea en especial. No obstante, en la en la creencia de ser más o menos capaz de realizar

una tarea en particular o de aprender en general, están presentes las experiencias previas en tanto sustento de expectativas de logro o fracaso.

Por otra parte, según la *Teoría de la auto-eficacia* desarrollada por Bandura (2004) y sus discípulos, la percepción de eficacia de una persona condiciona el modo en que enfrenta situaciones presentes y elabora expectativas futuras en términos de éxito o fracaso.

En el marco de esta investigación abordamos sólo un aspecto del autoconcepto que es el que se refiere a la imagen que el estudiante tiene de su competencia para aprender. En estrecha relación con él cabe considerar la auto-eficacia, entendida en como el conjunto de creencias que tiene el estudiante sobre su capacidad para aplicar correctamente los conocimientos y habilidades que ya posee, así como la percepción que tiene de sus posibilidades para realizar nuevos aprendizajes.

La percepción de autoeficacia con respecto al aprendizaje se elabora sobre la base de experiencias directas y vicarias y puede impactar en la conducta actual y futura como “profecía autocumplida”.

Consideramos relevante su inclusión como variable de estudio por su relación con la anticipación cognitiva de los resultados de la propia conducta y con la capacidad de controlar los sucesos para encaminarse hacia las propias metas y evitar situaciones que alejan de ellas.

Con esta mirada, la motivación, los estados afectivos y las decisiones de las personas se sustentan más en sus creencias que en la información “objetiva”, tanto que según Bandura (2004) cumplen un rol *causal* en los avances y logros en la carrera elegida.

Si se plantea la cuestión de autopercepción de competencia desde otro ángulo, es pertinente y relevante tener en cuenta que las potencialidad de autorregulación que adquiere la metacognición en la dinámica del aprendizaje. Entendemos por procesos metacognitivos los que se refieren a pensar sobre los propios procesos de pensamiento: tomar conciencia de ellos, controlarlos y desarrollar nuevas actitudes y conductas. La metacognición -que si bien es de índole cognitiva, no puede aislarse de aspectos afectivos- influye en el autoconcepto de tal modo que la percepción y la valoración de las propias habilidades puede determinar el comportamiento más o menos estratégico y condicionar la actuación en futuras situaciones análogas.

Según Monereo (1997) cada persona posee una *imagen propia como aprendiz* que es, en términos generales, más o menos positiva. En ella se combinan factores más estables que representan el *autoconcepto cognitivo* y hacen referencia a las capacidades mentales en general; con otros más transitorios que constituyen el *autoconcepto académico*. Éstos son propios de determinadas situaciones, entonces, el alumno puede tener percepción de sí mismo positiva cuando se trata de aprender una materia en particular o realizar una actividad dentro de cada materia (por ejemplo en un idioma, comprensión lectora, expresión oral, producción escrita, etc.) específica y tener una autopercepción negativa frente a otras tareas de aprendizaje.

Una observación a tener en cuenta es que según nuestra experiencia en el trabajo con estudiantes en riesgo académico es que el autoconcepto influye en el rendimiento, pero a la vez éste repercute sobre aquel.

*** Procedimiento**

La respuesta a este ítem se procesa desde dos ángulos. Por un lado en tanto indicador de la percepción de la propia *competencia* entendida en forma amplia en relación como una de las autoatribuciones causales básicas -esfuerzo, capacidad, suerte, dificultad de la tarea- más frecuentes para explicar el éxito o fracaso en actividades de aprendizaje.

Por un lado constituye el criterio para segmentar la población en dos grupos: alumnos con dificultad para aprender y alumnos sin dificultad para aprender.

Aclaremos que durante el procesamiento, se advirtió -en un primer análisis de las respuestas- que un número muy reducido de estudiantes se ubicaban en la tercera categoría, quedando en varias muestras casilleros vacíos. Por tal motivo para el tratamiento estadístico se tomó la decisión de agrupar los resultados de las dos últimas categorías, quedando la variable como dicotómica: alumnos que aprenden sin dificultad; alumnos que tienen alguna dificultad para aprender. En cada grupo a su vez se analizan factores, estrategias y personalidad.

9.2.2. Indicadores de aprendizaje efectivo

En el marco de una perspectiva constructivista –de base cognitivista se asume que la estructura cognoscitiva del ser humano está conformada por una red de *esquemas entendidos como representaciones* que una persona posee, en un momento dado de su vida, sobre algún objeto de conocimiento. Tanto los esquemas como su organización

tienen una estructura dinámica que se modifica, amplía, corrige, complejiza, reestructura... a lo largo de la vida y en la interacción con el ambiente.

Creemos pertinente aclarar que el logro de aprendizajes “efectivos” no debe entenderse como una cuestión de todo o nada, sino de una gradualidad según profundidad, funcionalidad, relacionabilidad, etc.; entre contenidos previos y contenidos nuevos; entre la comprensión de un tema en los mismos términos en que fue estudiado y la capacidad de ejemplificar, aplicar, resolver problemas; entre recordar lo aprendido y proponer innovaciones a partir de él.

*** Procedimiento**

En el ítem 5 de la encuesta para estudiantes se pregunta *¿Cuándo sentís que has aprendido realmente algo?*

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) que se ofrecen son:

- apruebo el examen
- apruebo el requerimiento de la cátedra (examen, trabajos ...)
- puedo expresar el contenido con mis propias palabras
- puedo relacionar con otros temas del programa
- puedo relacionar con temas de otras materias
- puedo dar ejemplos
- puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor
- saco buenas notas
- otros.....

En el ítem 4 de la encuesta para profesores se pregunta *¿Qué le indica a usted que un alumno ha aprendido realmente algo?*

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) son:

- que aprueba los exámenes
- que aprueba otros requerimientos de la cátedra
- que puede expresar el contenido con sus palabras
- que puede relacionar un tema con otros puntos del programa
- que puede establecer relaciones con temas de otras materias
- que puede dar ejemplos
- que puede resolver situaciones problemáticas
- que puede plantear ideas innovadoras o creativas vinculadas con el tema
- que puede aplicar lo aprendido en diferentes situaciones

- que puede expresar casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor
- que obtiene buenas calificaciones
- otros.....

Se solicita marcar tres opciones, jerarquizarlas por orden de importancia y agregar, según la experiencia personal, otras que no figuren en la lista.

Se procedió inicialmente a través de un análisis descriptivo de los resultados a partir de las frecuencias por grupos segmentados. Luego se compararon los resultados obtenidos con estudiantes y con profesores y con estudiantes según carrera.

9.2.3. Elementos que favorecen el aprendizaje en la universidad

*** Conceptualización**

A la luz de nuestras bases teóricas tenemos en cuenta la interacción del estudiante con el material, la mediación pedagógica y la interacción con los pares. Pensar que el alumno es el alumno quien construye su conocimiento a partir de una actitud activa y favorable hacia el aprender no implica entender que se trata de una empresa estrictamente individual, ni en soledad. La actividad constructiva de los alumnos ante los contenidos escolares aparece así totalmente inmersa en el entramado de una actividad social colectiva que supera ampliamente el ámbito de lo estrictamente individual.

El profesor actúa como intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.

Con respecto a la relación entre pares, a partir del surgimiento del constructivismo, se pone énfasis en los procesos de construcción de significados compartidos y comienza a considerarse seriamente la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer en determinadas circunstancias una acción tutorial o bien desempeñar el papel mediador que parecía reservado en forma exclusiva al profesor.

*** Procedimiento**

En el ítem 7 de la encuesta a alumnos se pide que desde su punto de vista indique *¿Qué es lo que más te ayuda a aprender en la universidad?*

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) son:

- Explicación del profesor
- Lectura
- Interacción con compañeros

- Trabajos prácticos
- Actividades propias de la carrera
- otros.....

En el ítem 6 de la encuesta a profesores se plantea: *Desde su punto de vista, ¿Qué es lo que más ayuda a un alumno a aprender en la universidad?*

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) son:

- Explicación del profesor
- Lectura de bibliografía
- Interacción con los compañeros
- Trabajos prácticos
- Asistencia regular a clases
- Participación en clase
- Recursos didácticos que emplea el profesor
- Elaboración de esquemas, sinópticos, etc. durante el estudio
- Actividades propias de la carrera
- otros.....

En ambos casos se solicita marcar tres opciones, jerarquizarlas por orden de importancia y agregar, según la experiencia personal, otras que no figuran en la lista.

Se procedió inicialmente a través de un análisis descriptivo de los resultados a partir de las frecuencias por segmento y luego se compararon los resultados obtenidos con estudiantes y con profesores y con estudiantes según carrera.

9.2.4. Procesos y habilidades básicas implicados en el aprender

*** Conceptualización**

La apropiación de contenidos de aprendizaje en el nivel superior presupone que el estudiante cuenta con las competencias “básicas”, desarrolladas en los niveles educativos previos. Se trata de procesos que están condicionados por el desarrollo de algunas habilidades básicas en particular, por el desarrollo cognitivo en general y por los conocimientos previos. En la medida en que la distancia entre lo que la persona es capaz de realizar y lo que tiene que aprender es “adecuada” cabe esperar el logro de un aprendizaje significativo, en términos ausubelianos.

Monereo (1997) aclara la relación entre *capacidades* y *habilidades*. Las primeras constituyen disposiciones de carácter genérico, que una vez desarrolladas a través de la

experiencia que produce el contacto con el entorno culturalmente organizado, dan lugar a habilidades (1997:18). A modo de ejemplo, nacemos con la capacidad de ver y nos transformamos en observadores más o menos habilidosos. Asimismo distingue entre *habilidades* y *estrategias*: mientras que las primeras pueden expresarse en conductas en cualquier momento -porque han sido desarrolladas mediante la práctica- y emplearse en forma consciente o automática, las estrategias demandan un empleo consciente.

Según Monereo (1997), para el buen desempeño en una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunas habilidades que permitan tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea. Él identifica diez grupos de habilidades y ejemplifica algunos procedimientos implicados en cada una de ellas. Los mencionamos en detalle pues algunos de ellos ingresan a nuestro estudio.

- La observación (autoinformes, registro de datos, entrevistas, cuestionarios).
- La comparación y análisis de datos (con procedimientos como: cuadros comparativos, toma de apuntes, subrayado, consulta a la bibliografía).
- La ordenación de hechos (con procedimientos como: elaboración de índices, inventarios, ordenación topográfica).
- La clasificación y síntesis de datos (con procedimientos como: glosarios, esquemas, sinópticos).
- La representación de fenómenos (con procedimientos como: diagramas, mapas conceptuales, dibujos de historietas).
- La retención de datos (con procedimientos como: repetición, asociación de palabras o de palabras e imágenes).
- La recuperación de datos (con procedimientos como: el empleo de categorías, técnicas de repaso y actualización).
- La interpretación e inferencia de fenómenos (con procedimientos como: parafraseo, argumentación, explicación mediante metáforas o analogías, anticipación de consecuencias, formulación de hipótesis).
- La transferencia de habilidades (con procedimientos como: autointerrogación, generalización).
- La demostración y valoración de los aprendizajes (con procedimientos como: presentación de trabajos e informes, confección de pruebas y exámenes).

También distingue entre *procedimientos disciplinares*, que son propios de un área curricular concreta y *procedimientos interdisciplinares* o de aprendizaje, que son los que pueden emplearse en diferentes disciplinas (por ejemplo, elaborar un sinóptico, tomar apuntes, etc.).

*** Procedimiento**

En nuestro estudio hemos agrupado habilidades y procedimientos y los hemos estimado a partir de algunas de las categorías del ítem 6, presentadas en términos de dificultades para realizar los procesos implicados. Se indagan:

- Concentración
- Lectura
- Comprensión
- Análisis y Síntesis
- Retención y evocación (retener y recordar)
- Expresión

Se procedió inicialmente a través de un análisis descriptivo de los resultados a partir de las frecuencias por segmentos y luego se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes que consideran que aprenden fácilmente con los obtenidos por quienes consideran que aprenden con dificultad.

9.2.5. Estrategias de aprendizaje

*** Conceptualización**

Aprender estratégicamente supone ser capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones de cada situación en particular y así lograr el objetivo buscado.

Monereo (1997) plantea la diferencia entre las “técnicas de estudio”, -que implican la comprensión y aplicación de procedimientos curriculares específicos a la tarea en cuestión- y las “estrategias de aprendizaje” -que suponen el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea.

Entendemos por estrategias “aquellos procedimientos, operaciones y actividades dirigidos a hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje, el pensamiento, etc.” (Mayor, 1993:68) En otras palabras, constituyen un conjunto de procedimientos que emplea el alumno para asimilar, elaborar y expresar contenidos específicos. Su funcionamiento supone las operaciones cognitivas y metacognitivas, contextualizadas en el todo de cada situación particular.

Conviene distinguir entre *estrategias globales*, que son las acompañan el desempeño en general y *estrategias específicas o parciales* que se relacionan con contenidos y situaciones particulares.

En resumen, sólo se puede hablar de empleo de estrategias de aprendizaje cuando “el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible” (Monereo, 1997:25).

Desde este punto de vista, los resultados de aprendizaje no quedan tan sujetos a “*la capacidad intelectual*” del estudiante, sino a su aptitud para captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinado e implementar –en forma consciente y autorregulada- los medios apropiados al caso. Tampoco se puede perder de vista la *actitud activa y favorable*, pues es difícil que desarrolle mejores estrategias para aprender quien no quiere estudiar o no está dispuesto a esforzarse.

*** Proceso para analizarlas**

En este caso los ítems se formulan con sentido positivo, es decir, que en la redacción se plantea la situación ideal del estudiante que aprende estratégicamente.

Nos centramos en *estrategias globales*, entre las que hemos indagado:

- Planificación del tiempo
- Consultar y formular preguntas
- Tomar apuntes
- Ordenar el material
- Analizar
- Sintetizar
- Repetir
- Repasar

Para el análisis se procedió inicialmente a la descripción de los resultados en función de las opciones (indicadores de la variable). Luego se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes que consideran que aprenden fácilmente con los obtenidos por quienes consideran que aprenden con dificultad.

9.2.6. Factores

*** Conceptualización**

En función de nuestra experiencia docente advertimos que en el proceso de aprender se conjugan variables de diferente índole. Por su parte Martin (1990) hace notar que los planteos sobre la educación y el aprendizaje deben abarcar todos los campos del

desarrollo humano, incluyendo no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo social, aunque con énfasis en los contenidos relativos a procedimientos, estrategias y técnicas.

Se ha tenido en cuenta un espectro amplio de factores intentando comprender la realidad como sus protagonistas la experimentan. Desde la mirada del estudiante hemos recogido su opinión respecto de factores que se asocian con su situación en respecto del aprender. Los hemos organizado en tres grupos: factores de índole general (empleo del tiempo, lugar de estudio, material y base de aprendizajes previos), factores personales (familia, pares, salud, obligaciones laborales, la motivación) y factores institucionales (relación con el profesor y cuestiones académicas).

Para su estudio, la variable general *factores* se especifica en primer término en factores de índole general, personal e institucional (aunque resulta imposible marcar una separación entre lo “interno” y lo “contextual”) y cada uno de los dos tipos de factores se vuelven a operacionalizar en variables de menor generalidad según se describe a continuación.

9.2.4.1. Factores personales

9.2.4.1.1. Familia

A través de la interacción en el aula resulta difícil anticipar qué estudiantes atienden simultáneamente obligaciones familiares y obligaciones académicas. Cabe pensar que quien debe atender tareas en el hogar dispone de menos tiempo para las tareas académicas, aunque esto no pasa de ser una hipótesis.

9.2.4.1.2. Relaciones sociales

Es bien sabido que las relaciones entre pares pueden influir de forma decisiva sobre la consecución de determinadas metas educativas y sobre determinados aspectos de su desarrollo cognitivo y socialización.

Las investigaciones realizadas al respecto manifiestan que:

[...] los alumnos que trabajan en colaboración resolviendo una tarea o solucionando un problema pueden aprender los unos de los otros incorporando nuevas estrategias y realizando avances sustanciales sin que se produzcan, al menos aparentemente, procesos instruccionales explícitos, es decir, sin que uno de ellos intente enseñar abiertamente a los otros. Asimismo, estos trabajos sugieren que la clave del proceso de interiorización ha de buscarse en el análisis de los intercambios comunicativos que tienen lugar durante la actividad conjunta y, más concretamente, en la manera como

dichos intercambios influyen sobre las representaciones y significados que construyen los participantes” (Coll, 1992:351-352).

9.2.4.1.3. Salud

El concepto de *potencialidad corporal* alude a la necesidad de contar con un equilibrio biológico como base imprescindible para focalizar la atención en procesos cognitivos. “La potencialidad corporal es la posibilidad que tienen los seres humanos de ‘excluir’ el cuerpo para permitir los procesos del aprendizaje superior: es decir, procesos de elaboración, transformación, e inclusión (simbolización) de la información recibida” (de Quirós y Schrager, 1980:50).

Quien no cuenta con tal condición no puede “excluir” los mensajes que llegan de su cuerpo a su cerebro y por tanto dedica la mayor proporción de su caudal de energía disponible a mantener con dificultad el bienestar corporal y el equilibrio afectivo.

9.2.4.1.4. Trabajo

La posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente depende de factores personales e institucionales -la normativa sobre obligatoriedad de asistencia-, sin embargo para preparar los exámenes finales de las materias, resulta un condicionante para el estudiante el tener que compatibilizar el ritmo académico con las demandas horarias y físicas asociadas al trabajo.

9.2.4.1.5. Motivación

La motivación se entiende como la orientación activa, selectiva y persistente de la conducta en determinada dirección. Según las líneas teóricas que enmarcan esta investigación, planteamos la motivación para el aprendizaje a la luz del aporte de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Humanística.

Desde el ángulo cognitivista Ausubel distingue una perspectiva intrínseca y una extrínseca de la motivación. La primera está representada por tres pilares: el principal es la *motivación de logro* que se relaciona con un impulso a conocer, entender, formular y resolver problemas como un fin en sí mismo. Este componente cognoscitivo, presente en todo ser humano es fundamental para el aprendizaje significativo y a la vez el más estable, por ser inherente a la tarea. Genera una motivación intrínseca por cuanto el aprendizaje exitoso *per se* constituye su propia recompensa, sin necesidad de recompensas o aprobación extrínsecas. Los otros dos pilares son: el *mejoramiento del*

yo, ligado con las expectativas de estima y de prestigio y el *impulso afiliativo*, que consiste en la aceptación de personas significativas del entorno.

Respecto de la perspectiva extrínseca el autor destaca el valor de los efectos informativos de la retroalimentación, por cuanto contribuyen a orientar la conducta señalando los avances hacia la meta que desea lograr y los que aleja de ella y debe evitarse. De modo que cuando el alumno advierte por sí mismo o porque el profesor se lo indica que un aprendizaje es incorrecto, probablemente active y dirija su conducta a prestar más atención y a esforzarse para evitar las consecuencias amenazantes. En cambio, cuando el alumno se da cuenta de que su aprendizaje fue exitoso eleva la confianza en sí mismo, siente atracción por la tarea, mantiene la inversión de energía en próximas ocasiones y tiende a practicar y aplicar lo aprendido.

Desde la perspectiva de la Psicología Humanística, la motivación básica es llegar a ser plenamente humano, lo que implica, ser todo lo que una persona puede llegar a ser (Maslow, 1982) y se sustenta en conceptos de libertad personal, valores, autorrealización.

Con esta mirada el hombre es un ser naturalmente motivado a aprender, a desarrollar su potencialidad natural, a engrandecer su yo. “El deseo del estudiante de alcanzar las metas para él significativas es la fuerza motivacional que subyace a todo aprendizaje significativo” (Rogers, 1986:131). Como señaláramos anteriormente el alumno se motiva cuando percibe el tema de estudio como importante para sus objetivos e intereses.

En el terreno de la investigación sobre motivación, predominan actualmente los estudios de corte cognitivista. Una de las temáticas con amplio desarrollo es la diferencia entre los estudiantes que afrontan las tareas centrados en *metas de aprendizaje* –es decir, preocupados incrementar la propia competencia- y cuando lo hacen teniendo en cuenta *metas de ejecución* -conseguir quedar bien frente a otros, tener éxito, o evitar fracasar. Incluso han propuesto un posible determinante de las diferencias observadas: la concepción que los estudiantes tienen de la inteligencia.

Desde el enfoque de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, se reconocen dos fuentes básicas de motivación: una constituida por las expectativas de eficacia (convicción de que se puede realizar una tarea para lograr los resultados) y otra constituida por las expectativas de resultado (convicción de que se puede obtener una buena calificación).

9.2.4.2. Factores institucionales

En consonancia con nuestras bases teóricas el aprender, si bien es un proceso personal, supone una experiencia con el entorno. Por ese motivo se incluyeron al estudio factores relativos al ámbito en el que el estudiante cursa su carrera y vive la experiencia de aprender, los cuales pueden influir favorable o desfavorablemente.

Compartimos con Prieto Castillo (1993) que la práctica educativa consiste en una relación entre seres humanos, en la cual se aprende de lo cercano a lo lejano. Él reconoce cinco instancias de aprendizaje: con el educador, con el texto, con el grupo, con el contexto y con uno mismo (Prieto Castillo y Molina, 2006), de las cuales recortamos para nuestro estudio la relación con los profesores y con la institución en tanto contexto.

*** Procedimiento**

En el ítem 6 de la encuesta para alumnos una de las opciones es: Me siento incómodo en esta facultad.

9.2.7. Atribuciones

*** Conceptualización**

Entendemos por atribuciones las "... explicaciones que las personas se dan sobre por qué ellos u otras personas han tenido éxito o han fracasado en algo" (Gagné, 1991:440).

Se consideró pertinente y relevante incluir esta variable por cuanto las atribuciones afectan a la cantidad de esfuerzo que las personas realizan.

Si una persona atribuye sus fracasos en el pasado a la falta de esfuerzo, es posible que haga un mayor esfuerzo, pero si los atribuye a la falta de capacidad, es posible que se dé por vencida. De forma similar, si una persona atribuye un fracaso a la mala suerte, es probable que siga intentándolo, porque las cosas pueden cambiar, pero si lo atribuye a la dificultad de la tarea, es posible que deje de intentarlo a menos que considere que la dificultad de la tarea puede cambiar" (Gagné, 1991:444) .

En otras palabras, el sistema atribucional que emplea el estudiante impacta sobre sus las expectativas de futuro. Si atribuye el fracaso a la capacidad es probable que espere que la situación se reitere en el futuro, en cambio si se debió a la suerte o a la falta de esfuerzo suficiente mantendrá más confianza en sí mismo.

*** Procedimiento**

En el ítem 8 de la encuesta para alumnos se pregunta ¿A qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) son:

- – poco tiempo para la preparación de los exámenes finales
- – mala suerte
- – falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno (laborales, familiares, académicas, etc.)
- – dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)
- – los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno
- – falta de esfuerzo suficiente
- – el material de estudio es muy complejo y difícil
- – mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar
- – dificultad al dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias
- – se toma en el examen temas no explicados en clase
- – dificultad para comprender bien lo que leen
- – falta de perseverancia en el estudio
- – dificultad al organizar las ideas
- – actitud pesimista del alumno
- – tienen dificultad para recordar
- – no llevan las materias al día
- – se preguntan temas que no se alcanzan a estudiar
- – dificultad de concentración durante lapsos prolongados de tiempo
- – los alumnos no entienden bien preguntas de los exámenes o consignas de trabajo
- – el trato de los profesores inhibe a los alumnos
- – falta de fluidez verbal para expresar las ideas
- otros.....

En el ítem 6 de la encuesta para profesores figura la misma pregunta, con las siguientes opciones:

- – poco tiempo de preparación para los exámenes finales
- – mala suerte
- – falta de comprensión por parte de los profesores de la situación del alumno (laboral, familiar, académica, etc.)
- – dificultad para reunir el material que debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)
- – concepto negativo del profesor acerca del alumno
- – falta de esfuerzo suficiente

- – material de estudio muy complejo y difícil
- – obligaciones laborales, familiares, etc. a que debe atender el alumno
- – inadecuada planificación de los tiempos necesarios para estudiar
- – dificultad para relacionar lo aprendido con situaciones reales que lo ejemplifican
- – estudio por su cuenta de temas no explicados en clase
- – dificultad para comprender bien lo que leen
- – falta de perseverancia en el estudio
- – dificultad al organizar las ideas
- – actitud pesimista del alumno
- – dificultad para recordar
- – no llevan las materias al día
- – no alcanzan a estudiar todos los temas
- – no se concentran en la tarea
- – inadecuada comprensión de las preguntas de examen o de consignas de trabajo
- – el trato de los profesores los inhibe
- – falta de fluidez verbal para expresar las ideas
- – asistencia irregular a clases
- – falta de asistencia a horarios de consulta
- – falta de motivación por la carrera
- – falta de interés por aprender

Para el análisis se agruparon las opciones de respuesta en cuatro categorías

- dificultad de la tarea
- suerte
- esfuerzo
- nervios

Si bien la *capacidad* es una de las atribuciones básicas no se volvió a presentar como alternativa en este ítem porque se tomó en cuenta la respuesta al ítem 4 de la encuesta de alumnos.

Se solicita marcar cinco opciones, jerarquizarlas por orden de importancia y agregar, según la experiencia personal, otras que no figuran en la lista.

Se procedió inicialmente a través de un análisis descriptivo de los resultados a partir de las frecuencias por segmento y luego se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes que consideran que aprenden fácilmente con los obtenidos por quienes consideran que aprenden con dificultad.

9.2.8. Características de personalidad

*** Conceptualización**

Hemos indagado las características que el estudiante considera que identifican su modo de ser y de actuar, por lo tanto se trata de una mirada subjetiva y acotada a las alternativas que ofrece el ítem.

Consideramos relevante estimar esta variable, por un lado, porque no hemos encontrado estudios locales al respecto, lo cual le asigna al estudio de la variable un carácter exploratorio. Por otro lado resulta pertinente atendiendo al planteo de Daniel Goleman (1996) quien desde la perspectiva de la inteligencia emocional pregunta: “¿Qué factores entran en juego, por ejemplo, cuando las personas que tienen un elevado cociente intelectual tienen dificultades y las que tienen un cociente intelectual modesto se desempeñan sorprendentemente bien?” (1996:16).

En esta investigación nos preguntamos si algunas características de personalidad se presentan con mayor frecuencia que otras en el grupo de estudiantes que considera que aprenden con/sin dificultad.

*** Procedimiento**

En el ítem 9 de la encuesta para alumnos se presentan algunas características. Se solicita a quien responde que seleccione las que cree que describen a su persona y que las jerarquice considerando las que se destacan más.

Las opciones (indicadores de la variable que se está analizando) que se ofrecen son:

- - soy impulsivo/a e impaciente
- - soy optimista, tengo una visión positiva de la vida
- - soy ingenioso/a y creativo/a
- - me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona
- - soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta
- - tengo fuerza de voluntad
- - me considero bastante inteligente
- - no soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días
- - cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero hacerlo pronto y dejarlo listo
- - pongo mucho esfuerzo en lo que hago
- - generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien
- - cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo

- a hacer otras cosas
- - soy reflexivo/a y detallista
 - - doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer
 - - prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables
 - - soy inquieto/a y dinámico/a
 - - me cuesta bastante tomar decisiones
 - - soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo
 - - soy organizado/a con el tiempo
 - - cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo

Se solicita marcar cinco opciones, jerarquizarlas por orden de importancia y agregar otras que no figuran en la lista y que el alumno considera que se destacan en su persona.

Se procedió inicialmente a través de un análisis descriptivo de los resultados a partir de las frecuencias por segmento y luego se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes que consideran que aprenden fácilmente con los obtenidos por quienes consideran que aprenden con dificultad.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Para el análisis de la información y elaboración de resultados se tomaron los objetivos como esquema de organización.

Es conveniente recordar que la aproximación a representaciones fue predominantemente cualitativa, mientras que los aspectos restantes se analizaron desde un enfoque cuantitativo. En la práctica se trabajó en función de cuatro criterios:

- Análisis descriptivo y comparativo de la información que procede de estudiantes y profesores como grandes segmentos, sin distinguir al interior de cada uno las carreras ni las universidades (alumno-profesor).
- Análisis descriptivo y comparativo de las respuestas que proceden de estudiantes que -en función de su autopercepción- aprenden sin dificultad y alumnos que tienen alguna dificultad para hacerlo. (alumnos con/sin dificultad).
- Análisis descriptivo y comparativo de la información que procede de estudiantes que cursan diferentes carreras (por carreras).

- Análisis comparativo de los resultados obtenidos por estudiantes argentinos y por estudiantes brasileros respecto de los aspectos estudiados anteriormente (por países).

Aproximación cualitativa

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

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

Aspecto estudiado: Representaciones de aprender

Segmentos para el análisis:

- alumnos y profesores
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos y brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos exploratorios y descriptivos.

Items: 1, 2 y 3 de la encuesta de profesores y de alumnos.

1. Primera aproximación descriptiva (ítem 1)

1.1. Alumnos de las cinco carreras

A partir del ítem 1 de la encuesta, en el que se solicita *Escribir nueve palabras asociadas con aprender*, se recopilan 368 términos que se agrupan en función de categorías emergentes¹⁵. Se toma en cuenta la producción de los estudiantes, sin distinción por carreras. A continuación se muestran los términos organizados por categorías.

¹⁵ Quedan sin completar 18 casilleros.

Cuadro N° 4 – Palabras asociadas con aprender en alumnos de las cinco carreras (ítem 1)

Frecuencia	Sentido del aprender	Enseñanza	Proceso de aprendizaje	Capacidades y habilidades	Socio-afectivo – motivacional	- Entornos /escenarios de aprendizaje: contexto – espacios físicos -instituciones
01	Futuro Independencia Vida cotidiana Personalidad Esencia Objetivo	Clases Inducir Maestro Mediar Métodos Pautas Preparar Resultado de la enseñanza Mecanismo Colegas Objetivo Perspectiva Métodos	Abrir Actividad individual Actividad Clases Ejercitar Dinámica Fotocopias Intercambiar Jugar Rendir Teorías del aprendizaje Mecanismo Técnica Trabajos prácticos Exámenes Teóricos Colegas Procedimiento Perspectiva Promoción Conjunto Figuras Frecuencia Habitual Instruirse	Accionar Actividad intelectual Actividad autoestructurante Ahondar Apropiarse Argumentar Articular Bagaje Conceptualizar Competencia Complejizar el pensamiento Conectar Corroborar Decidir Deducir Demostrar Descifrar Diferenciar Distinguir Generar Hablar Incrementar Indagar Identificar Ingenio Innovar Inventar Jerarquizar Manejar Mente Mirar Potencialidad Reconocer Retener Sabiduría Seleccionar Talentos Procesos cognitivos Problematizar Especializarse Sacar conclusiones Nivel Repensar Ideas Reproducir Tomar Traducir Sublimar Rever Revisar Desequilibrio Englobar Mostrar Categorías Conceptos Equilibrio Resaltar Visualizar	Actitud positiva Actitudes Afectividad Alma Carácter Compartir Conducta Confianza Conquistar Control emocional Control psicológico Convivir Cooperar Determinación Entusiasmo Disfrutar Fuerza de voluntad Humildad Iniciar Iniciativa propia Normas Perdonar Predisposición Querer Respeto Seguridad Ser positivo Socializarse Sentido de Sorprender Tratar Filosofía Despertar Apertura Libertad Misterio Conjunto Privilegio Canalizar	Calle Cine Culturización Espacio Universidad Facultad Institución Figuras Ambiente
02	Adaptación Superación Vocación Enriquecer	Ayudar Didáctica Educador Orientar Lenguaje Profesionalismo Envolver	Errar Repasar Libros Estudiante Aprobar Equivocarse Flexibilidad Colores	Abstraer Acomodar Cognitivo Comparar Concientizarse Dibujar Dividir Elaborar Fijar Hacer Imaginar Imitar Implementar Interrelacionar Producir Resolver Repetir Verificar Ubicar temporalmente Nuevo Contextualizar Esclarecer Flexibilidad	Buscar Dinamismo Desafío Honestidad Participar Perseverancia Superación Valores Tentar Necesidad	Sociedad Televisión
03	Criar	Recibir	Estrategias	Ampliar Debatir Esquemas Explorar	Colaborar Curiosidad Paciencia	Familia

	Persona	Examinar	Examinar Transmutación	Discutir Ejemplificar Habilidades Interiorizar Percibir Posibilidad Sintetizar Utilizar Examinar	Sentir Obligación	
04	Madurar Mejorar	Instruir		Construir Experimentar Inteligencia Atender Recordar	Placer Vivencia	
05	Experiencia Vivir		Proceso	Criticar Ordenar Transformar Absorber	Constancia Estimular	
06	Formar	Dialogar Contenido	Dialogar	Resumir Significar Ver	Disciplina Disposición	
07	Progresar Aprender	Corregir	Alumno Corregir	Interactuar Preguntar Progresar Trabajar Corregir	Motivar Responsabilidad	
08				Crear Internalizar	Esfuerzo	Cultura Escuela
09		Transmitir Capacitación	Capacitación	Aprender Concentrarse Expresar Integrar Desarrollar		
10		Educar	Tiempo	Descubrir Comunicar		
11	Cambiar			Capacidad Captar Escribir		
12				Reflexionar		
13				Aplicar Memoria	Dedicar Voluntad	
14		Profesor	Informarse	Analizar	Interés	
15	Desarrollar			Adquirir Observar		
16	Crecer Educación			Cuestionar Razonar		
17				Asociar Interpretar		
18				Explicar Incorporar		
20				Asimilar		
21			Practicar	Atender		
22				Escuchar		
23				Conocimiento		
29				Investigar		
30				Pensar		
34		Enseñar				
39				Saber		
41				Relacionar		
50				Entender		
58				leer		
62			Estudiar			
70				Conocer		
80				Comprender		

Análisis descriptivo según categorías:

- ✓ Los términos relativos a los procesos y acciones realizados para aprender fueron categorizados como el **modo de abordar el proceso de aprendizaje**. Algunos de ellos aluden a los materiales de estudio como libros, fotocopias, otros a las acciones propias del estudiante: repasar, rendir, aprobar, examinar y otros a acciones propias de la dinámica de clases como equivocarse, proceso, estrategias, técnicas, practicar, dialogar. El término estudiar fue mencionado 70 veces por los alumnos.
- ✓ **Proceso de enseñanza:** En esta categoría se consideraron los términos relacionados con acciones o actitudes que se llevan a cabo en situación de enseñar como por ejemplo ayudar, orientar, métodos, examinar, instruir, dialogar, corregir, transmitir, o con personas que realizan dicha acción, como son, educador, maestro, profesor, o con el proceso y elementos de enseñar como métodos, contenidos, didáctica, siendo el término enseñar el mencionado con mayor frecuencia (34 veces).
- ✓ Entre los términos que remiten al **sentido del aprender**, aparecen aquellos cuya connotación se acerca al fin último de la educación, el pleno desarrollo de la persona como independencia, esencia, objetivo, adaptación, superación, vocación, enriquecimiento, madurar, mejorar, experiencia, vivir, formar, progresar. Siendo los más reiterados cambiar (11 veces), desarrollar (15 veces) y crecer (16 veces).
- ✓ Vinculados a **capacidades – habilidades** se advierte una gran apertura terminológica y conceptual que va desde términos mencionados en una sola oportunidad hasta los reiterados más de ochenta veces. Se incluyen fundamentalmente aquellas palabras relacionadas con las funciones cognitivas y operaciones del pensamiento. Son los términos más repetidos: saber (39 veces); relacionar (41 veces); entender (50 veces); leer (58 veces), conocer (70 veces) y comprender (80 veces).
- ✓ La categoría **socio-afectiva** abarca las palabras que refieren al querer y poder hacer de la persona en relación con el aprender. Esto significa que a los procesos cognitivos implicados en el aprender, se agregan aspectos referidos a los sentimientos, las motivaciones, las relaciones interpersonales, el clima, como

potencialmente intervinientes en la construcción del conocimiento. Son significativos los términos actitud positiva, afectividad, confianza, iniciativa propia, desafío, apertura, libertad, curiosidad, placer, vivencia, superación por su connotación positiva en relación con el aprender. Con mayor reiteración se encontraron: dedicar (13 veces), voluntad (13 veces) e interés (14 elecciones).

- ✓ En el agrupamiento de alumnos, resultó necesario armar una categoría que no apareció entre profesores, referida a los **entornos o escenarios de aprendizaje**. En ella se ubicaron los términos referidos al contexto, el espacio físico e instituciones tales como: calle, cine, culturización, espacio, universidad, facultad, institución, ambiente, familia, cultura y escuela. Siendo éstas dos últimas las más mencionadas (8 veces cada una).

1.2. Profesores de las cinco carreras

En profesores se recogen 239 términos asociados a “aprender” y se procede a su análisis en función de categorías emergentes. En el siguiente cuadro se muestran los términos organizados por categorías.

Cuadro N° 5 – Palabras asociadas con aprender en profesores de las cinco carreras (ítem 1)

Frecuencia	Sentido del aprender	Enseñanza	Proceso de aprendizaje	Capacidades y habilidades	Socio-afectivo – motivacional
01	Adaptación Adolescencia Adulthood Infancia Logros Madurar Metas Vejez Vivir	Abonar Acompañar Ayudar Bidireccional Cultivar Diálogo Docencia Mediar Pedagogía Promover Regar	Estrategia Informarse Practicar Procedimientos Jugar Tomar Simbiosis	Acomodar Adquirir Afianzar Ampliar Aptitudes Articular Caracterizar Comunicar Conectar Conjugar Correlacionar Describir Destrezas Detectar Diferenciar Discutir Elaborar Enmarcar Estructuras cognitivas Evaluar Explorar Expresar Generalizar Hablar Identificar Inferir Innovar Inventar Metacognición Oír Opinar Problematizar Reconocer Repensar Revisar Sistematizar Ver Verificar Vincular	Apertura Búsqueda Conducta Confiar Constancia Dar sentido Dedicación Desincertidumbre Disfrute Entusiasmo Esfuerzo Estar al lado Estimular Estructuras comportamentales Goce Intercambiar Mejorar Querer
02	Autonomía Autorrealización Criar Individualización Vivenciar	Buena didáctica Concientizar Orientar Proponer Teoría	Ejercitar	Capturar Competencias Concentrar Concientizarse Demostrar Deconstruir Discernir Experimentar Imaginar Interactuar Percibir Preguntar Profundizar Razonar	Acompañar Actitudes Asumir Colaborar Convivencia Desear Interés Participar Satisfacer Valorar
03				Atender Comparar Compartir Criticar Definir Entender Escuchar Habilidades Interiorizar Internalizar Modificar Observar Recrear Sintetizar	Compromiso Curiosidad
04	Formar	Método		Asociar Aprender Apropiar Hacer Leer Saber Transferir Transformar	
05	Desenvolver			Asimilar Crear Cuestionar Descubrir Investigar Pensar Resolver Significar	Motivar
06	Desarrollo			Construir Explicar Producir	
07			Estudiar	Incorporar	
08				Aplicar Interpretar	
09					
10		Enseñar		Analizar Reflexionar	
11	Crecimiento				
12	Cambio				
16			Proceso	Relacionar	
17				Conocer	
21				Comprender	

Análisis descriptivo según categorías:

- ✓ Entre los términos que remiten al **sentido del aprender**, aparecen en general palabras que aluden a una finalidad u objetivo integral en el desarrollo de la persona como pueden serlo adaptación, autonomía, autorrealización, concientizar, desenvolver, vivir; siendo cambio, crecimiento y desarrollo las más reiteradas. Los términos infancia, adolescencia, adultez, vejez se incluyen en esta categoría porque se relacionan con el desarrollo, pero cabe aclarar que fueron mencionados con una frecuencia muy baja y sólo por los docentes.
- ✓ En la categoría **enseñanza**, los docentes hicieron referencia fundamentalmente a la misión orientadora de su rol con términos como abonar, concientizar, orientar, mediar, promover, regar, cultivar. La palabra más repetida fue enseñar (10 veces).
- ✓ Las palabras agrupadas en la categoría **proceso de aprendizaje** refieren a los procedimientos realizados para aprender, especialmente a las acciones propias del estudiante como practicar, ejercitar, estudiar, informarse. El término proceso es mencionado mayor cantidad de veces (16 repeticiones).
- ✓ Vinculados con **capacidades y habilidades** se advierte una gran apertura terminológica y conceptual que va desde términos mencionados en una sola oportunidad hasta los reiterados más de veinte veces. Se conjugan capacidades cognitivas, motrices, perceptivas, reflexivas y creativas. Los términos mencionados con mayor frecuencia fueron, en este agrupamiento, comprender (21 veces), conocer (17), relacionar (16), y analizar y reflexionar (10 repeticiones).
- ✓ Los términos asociados a la dimensión **socio- afectiva**, distintivos del agrupamiento de docentes fueron: estar al lado, goce, intercambiar, desinsertidumbrizar, dar sentido, estructuras comportamentales. Repetidos con mayor frecuencia encontramos: motivar (5). El resto de las palabras mostró una gran riqueza en la heterogeneidad pero muy escasa frecuencia.

2. Aproximación comparativa a las concepciones de aprender en alumnos según carrera

En una segunda instancia de análisis adoptamos una lógica comparativa según carrera. Para lograrlo fue necesario redefinir las categorías a partir de los términos mencionados con más frecuencia, aún conscientes de que con este proceso hay una pérdida de información.

Cuadro N° 6 - Palabras asociadas con aprender en alumnos según carrera (ítem 1)

PALABRAS ASOCIADAS CON APRENDER en alumnos							
	Cs. Educ.	Cs. Polit.	Tr. Social	Medicina	Pedag. Br	Licen.Br	TOTAL
Conocer	13	17	21	11	7	14	83
Comprender	19	23	28	20	15	13	118
Estudiar	3	12	14	18	4	7	58
Leer	5	6	10	12	13	10	56
Relacionar	12	9	6	7	1	3	38
Enseñar	9	0	7	7	4	7	34
Educación	7	4	7	1	6	2	27
Aplicar/Práct.	4	7	5	10	3	3	32

Cuadro N° 7 - Palabras asociadas con aprender en profesores según carrera (ítem 1)

PALABRAS ASOCIADAS CON APRENDER en profesores							
	Cs. Educ.	Cs. Polit.	Tr. Social	Medicina*	Pedag. Br	Licen.Br	TOTAL
Aprehender*	4	4	6	2	3		19
Comprender/entender/interpr	4	12	5	3	4	3	31
Analizar	3		4				7
Conocer/saber	6	5	5	4			20
Cambiar/Modificar	4		2		2	3	11
Relacionar/asociar		4	4	4	4	4	20
Enseñar/explicar	3	2	2		3		10
Reflexionar	3	2			2		7
Cuestionar/investigar			2		3		5
Construir/reconstruir						6	6
Asimilar/captar/procesar		2	11	4		2	19
Proceso/Procedimiento	5						5
Creecer/desarrollar/Criar	2	2	4	5		4	17
Crear/Recrear/Imaginar/descubrir			10			2	12
Significar	2				3		5
Aplicar/Practicar/afianzar	3	4	4		2		13
Acompañar/ayudar/compartir/motivar					9		9

*Aprehender: lo sumamos con interiorizar, internalizar, apropiar, incorporar.

En síntesis, los términos más mencionados por los estudiantes son, por orden de frecuencia: comprender, conocer, estudiar, leer, relacionar, aplicar/practicar y enseñar. Los más mencionados por los profesores, presentados en forma agrupada son: Comprender /entender /interpretar; conocer /saber; relacionar /asociar; Asimilar /captar /procesar; Aprender / interiorizar / internalizar /incorporar / apropiar; Crecer/desarrollar/Criar; Aplicar/Practicar/afianzar.

Ambos segmentos coinciden en que mencionan reiteradamente comprender, relacionar, conocer y practicar. Como diferencias entre ellos se advierte que los estudiantes incluyen conductas específicas, por ejemplo leer, mientras que los profesores aluden a conductas más amplias y profundas tales como aprender, interiorizar, apropiarse, desarrollar.

Más adelante, al presentar los resultados del ítem 2, retomamos la lógica comparativa y planteamos el contraste según carrera.

3. Segunda aproximación descriptiva (ítem 2)

3.1. Alumnos de las cinco carreras

En el ítem 2 de la encuesta para estudiantes se solicita *Seleccionar las tres palabras (entre las 9 que consignaron en el ítem anterior) que considera más estrechamente asociadas con aprender.*

Se recogieron 178 términos, los que se agruparon según las categorías definidas para el ítem 1¹⁶. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 8 - Palabras asociadas con aprender en alumnos de las cinco carreras (ítem 2)

Fre-cuen-cia	Sentido del aprender	Enseñanza	Proceso de aprendizaje	Capacidades y habilidades	Socio-afectivo – motivacional	Contexto-espacio físico – instituciones
01	Criar Herencia Madurar Vocación Enriquecer Amplitud Instruirse	Dialogar Educador Lenguaje	Actividades Intercambiar Mecanismo Prácticos Rendir Teóricos Equivocarse Errar Estudiante	Abstraer Acomodar Actividad autoestructurante Apropiarse Concentrar Crítica Conectar Aprendizaje Significativo Creatividad Decidir	Apertura Colaboración Compartir Desafío Disfrutar Esfuerzo Gozar Humildad Necesidad Placer Responsabilidad Sentido Sentir SorprenderTentar	Escuela Familia Sociedad

¹⁶ En este caso queda sólo 1 casillero sin completar.

			Examinar Transmutación Envolver	Discutir Elaborar Explorar Imitar Internalizar Interrelacionar Preparar Procesos Recordar Transferir Posibilidad Bagaje Trabajar	Dividir Esquema Fijar Hacer Implementar Atender cognitivos Resumir Utilizar Ideas Desequilibrio		
02	Formar Mejorar Vivir Progresar Tiempo	Transmitir Profesionalismo	Estrategias Proceso Alumno	Absorber Asociar Expresar Organizar Significar Ver	Aprehender Construir Memorizar Preguntar Sintetizar Experimentar	Conducta Paciencia	Curiosidad
03	Experiencia	Profesor Corregir Capacitación	Disciplina Informarse Capacitación	Aplicar Interiorizar Reflexionar Transformar	Escribir	Constancia Motivar	Estimular Vivenciar Cultura
04				Adquirir Capacidad Descubrir	Analizar Comunicar Integrar		
05	Desarrollar Desenvolver			Atender Explicar	Escuchar Observar	Voluntad	
06	Cambiar			Razonar			
07		Enseñar		Asimilar Incorporar	Cuestionar Interpretar	Dedicación	
08	Crecer						
09		Educación		Pensar		Interés	
10			Practicar	Conocer	Investigar		
12	Saber						
19				Relacionar			
20				Leer			
23				Entender			
24				Conocer			
27			Estudiar				
53				Comprender			

3.2. Profesores de las cinco las carreras

En el ítem 2 de la encuesta de profesores se formula la misma consigna que en la de alumnos. En este caso se recogieron 100 términos, los que se agruparon según las categorías definidas para el ítem 1. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 9 - Palabras asociadas con aprender en profesores de las cinco carreras (ítem 2)

Frecuencia	Sentido del aprender	Enseñanza	Proceso de aprendizaje	Capacidades y habilidades	Socio-afectivo – motivacional	
01	Autonomía Desenvolver Madurar Metas Vivir	Buena didáctica Concientización	Ejercitar Estrategia	Aprehender Asociar Competencias Concientizar	Articular Atender Captar Crear	Actitud Apertura Asumir Curiosidades Dedicación

		Mediar Pedagogía Promover		Criterio Describir Escuchar Inferir Internalizar Leer Preguntar Reaprender Recrear Sintetizar	Deconstruir Enmarcar Hacer Imaginar Interactuar Investigar Modificar Recrear Razonar Reconstruir Reflexionar	Desear Esfuerzo Goce Interés Valorar
02	Autorrealización Criar Desarrollar Formar	Enseñar	Proceso	Adquirir Elaborar Explicar Resolver	Analizar Entender Pensar Producir Significar	Acompañar Compartir
03			Estudiar	Asimilar Descubrir Transformar	Construir Transferir	Motivar
04				Aplicar	Interpretar	
05	Cambio Crecimiento			Apropiar		
06				Conocer		
07				Relacionar		
13				Comprender		

4. Comparación de las representaciones de alumnos y profesores en función de los términos que asocian con aprender (ítems 1 y 2)

Modo de abordar el proceso de aprendizaje

Las palabras agrupadas en esta categoría refieren a los procesos y las acciones realizados para aprender. Algunos términos aluden a los materiales de estudio (libros, fotocopias), otros a las acciones propias del estudiante (repasar, rendir, aprobar, examinar) y otros a acciones propias de la dinámica de clases.

En función de la variedad y número de respuestas que se muestran en los cuadros precedentes, los términos “estudiar” y ”enseñar”, han sido mencionados reiteradamente por parte de profesores y de alumnos.

Si en ambos segmentos se toman en cuenta las palabras asociadas al proceso de aprender; las más reiteradas, refiriendo tanto al proceso como al resultado de aprender (promoción y aprobar).

Los alumnos incluyen términos como “equivocarse”, “errar” y “tiempo”, que llevan a pensar en el aprendizaje como un proceso no cerrado ni lineal, sino en el que existen oportunidades de reconocer las acciones emprendidas, de volver sobre ellas para revisarlas y corregirlas. Si profundizamos esta representación, podemos comprender al aprendizaje como personal, con distintos momentos de alcance progresivo de los niveles de logro.

En profesores aparecen representaciones análogas, pero en un plano de mayor profundidad y expresadas en términos como reconocer, repensar, revisar y verificar, que aluden a procesos metacognitivos y reflexivos.

Entornos o escenarios de aprendizaje

En esta categoría se agrupan las palabras referidas a contextos, espacios físicos, instituciones.

En alumnos aparecen palabras referidas a aspectos de la vida cotidiana que no son mencionadas por profesores tales como: calle, cine, espacio, institución, figuras, ambiente, familia, cine, televisión e instituciones educativas como escuela, universidad. Quedan contempladas así situaciones de aprender vividas fuera de las instituciones escolares. Se reafirma esta mirada cuando los alumnos mencionan a la familia, la crianza, la persona y la vocación, palabras que tampoco aparecen en profesores. Se observa entonces que la idea de aprender de los alumnos se relaciona con el transcurso de la vida misma, más que la de los profesores.

Capacidades y habilidades

En esta categoría se agrupan las palabras que asocian el aprender con procesos mentales, cognitivos, internos. También se incluyen las que aluden a capacidades físicas, en particular ver, oír y hablar (por cierto poco frecuentes).

En ambos segmentos los términos más asociados son “conocer” y “comprender”, sin embargo en esta categoría se observa en ambos segmentos una mayor heterogeneidad de respuestas.

Otros términos que los estudiantes seleccionan como los más asociados son: relacionar, leer y entender. Por su parte los profesores seleccionan apropiar y relacionar.

Socio afectivo- motivacional:

Esta categoría abarca las palabras que refieren al querer y poder hacer de la persona en relación con el aprender. Esto significa que a los procesos cognitivos implicados en el aprender, se agregan aspectos referidos a los sentimientos, las motivaciones, las relaciones interpersonales, el clima, como potencialmente intervinientes en la construcción del conocimiento.

Si bien su peso (en términos de frecuencia con que fueron mencionados los términos) es menor que el de la categoría anterior, tanto en profesores como en alumnos, aparecen términos como querer, disfrutar, gozar, placer, sentir.

En alumnos aparecen referencias a voluntad, dedicación, motivar, responsabilidad, esfuerzo, interés; mientras que en profesores son más reiteradas: acompañar, compartir, motivar. Es interesante advertir la relación con los roles respectivos.

Sentido de aprender

Las palabras agrupadas en esta categoría refieren al sentido del aprendizaje.

Es notable en esta categoría la coincidencia en ambos segmentos de los términos más reiterados: cambiar, desarrollar y crecer.

Otros términos mencionados por los alumnos, aunque con menor frecuencia, son madurar, mejorar, vivir, experiencia, formar y progresar. Por su parte los profesores también hacen referencia a formar vivenciar, individuación, autonomía, autorrealización, criar.

A modo de síntesis, desde una perspectiva global y sin atender a categorías, los términos más mencionados por los alumnos son comprender, estudiar, conocer, entender, leer y relacionar; y los más reiterados en profesores son conocer, relacionar, comprender, cambio, crecimiento y apropiar.

5. Concepción de aprender (ítem 3)

5.1. Representaciones en alumnos según carrera

La segunda vía de acceso a las representaciones de aprender fue a través de la consigna del ítem 3 de ambas encuestas: *Explicá/explique en un párrafo qué es aprender para vos/usted.*

En este caso la información se analiza de un modo diferente, pues hemos procurado comprender con mayor profundidad *Qué entienden por aprender* estudiantes y los profesores a partir de sus propias palabras. Por ese motivo en este apartado se incorporan al Informe fragmentos textuales de las producciones genuinas.

5.1.1. Consideraciones Generales

En el análisis se observa que ciertas conceptualizaciones están presentes en las seis carreras, por ejemplo: adquirir conocimientos, conocer, comprender, interpretar,

relacionar, internalizar, las cuales son coherentes con las elaboraciones resultantes de los términos asociados con aprender (ítems 1 y 2).

Junto con estos elementos, que pueden tomarse como “comunes”, surgen otros “distintivos” de algunos agrupamientos particulares.

En Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Trabajo Social aparece con fuerza la idea de conocer y saber, ligada con los procesos que realiza el alumno para lograrlo. La mirada se sustenta en un enfoque cognitivo y se expresa mediante el uso de un lenguaje de corte académico, ligado a lo teórico.

En la carrera de Medicina se emplea con mayor frecuencia que en los otros agrupamientos el término “aplicar”, en algunos casos con respecto a un ámbito concreto y en otros a la vida en general.

En las conceptualizaciones de los alumnos de la Universidad de Río de Janeiro hay una aproximación más amplia, que abarca tanto elementos cognitivos, como emocionales y que contextualiza el aprender en diferentes ámbitos. Estos contextos en los que se adquieren aprendizajes incluyen las instituciones de educación formal (escuela, universidad) y las situaciones no formales, en las que se aprende a través de diferentes vías, como son el conversar, el cine o la televisión. Podría decirse que para aprender basta con “*estar abierto a las experiencias*”. En este sentido la información recogida en el ítem 3 es coherente con la que procede de los dos anteriores.

5.1.2. Análisis de resultados según carrera

Ciencias de la Educación

En este agrupamiento algunas respuestas remiten a autores en particular. En una de las encuestas, por ejemplo, se consigna que aprender es “Proceso subyacente en el individuo en interacción con el medio, que produce cambios en la conducta”, siendo ésta la definición casi textual de Juan Mayor (1985:403).

Se observa mayor número de referencias que en las otras carreras a la enseñanza, a la relación con el profesor, al ámbito escolar o a la universidad. Recuperando algunas de ellas: “Aprender es cuando un contenido es dado por un profesor o persona la cual nos enseña y el alumno incorpora el contenido reflexionando sobre él...”, “...mediación docente-alumno”.

Resulta interesante que en algunos casos al expresar *qué entiende por aprender* el alumno hace equivalentes enseñar y aprender, como se manifiesta en la siguiente respuesta: “Aprender es el proceso de enseñanza mediante el cual la persona asimila, conoce y descubre nuevos conocimientos relacionados con una nueva ciencia determinada”. En otras encuestas enseñar y aprender se plantean como procesos continuos, que se implican mutuamente de tal modo que no puede darse el uno sin el otro.

Algunas aseveraciones adquieren un tinte filosófico, por ejemplo las que expresan: Aprender es el modo más completo para desarrollar las potencias humanas para el buen desempeño de la vida de la persona, tanto en lo individual como en lo social, modo de ser también libre y de alcanzar la felicidad, “Aprender es una cualidad del hombre que le permite crecer espiritual y afectivamente (...) si no aprendemos a aprender nos quedamos sólo en lo instintivo”; “.nos permite evolucionar”; “es hacer propio un conocimiento”. Lo que no necesariamente se relaciona con el ámbito académico sino también con las experiencias de la vida, del hacer cotidiano, que son interesantes para mí”; “Es abrirse, estar dispuesto a recibir, encontrarle un sentido a tu día, a lo que piensas, dices o haces. Es escuchar el pasado, a otras generaciones, a otra persona en un encuentro maravilloso de respeto y confianza”.

Resulta distintivo de los estudiantes de Ciencias de la Educación la alusión a sutiles diferencias, por ejemplo entre los procesos básicos implicados en particular: “atención, comprensión, memorización”, procesos más complejos como la motivación, la transferencia, la internalización, la significatividad. Se mencionan tanto factores externos como internos en particular la dedicación, el esfuerzo, la voluntad.

Contrastan conceptualizaciones en las que el aprender adquiere connotación de recepción, en las que el polo activo se asigna al profesor, con otras que destacan los procesos activos de quien aprende. Entre las primeras, por ejemplo “Aprender es cuando un contenido es dado por un profesor o persona que enseña y el alumno incorpora el contenido”, “incorporar conocimientos nuevos”, “Aprender es incorporar conocimientos que otra persona me transmite a mí”. Entre las segundas: “Aprender significa apropiarse de los contenidos para lo que es necesario “comprender, usar estrategias de estudio, esquematizar las relaciones que se establecen, preguntar las dudas”. “Aprender es poder interpretar la realidad”, “es interiorizar reflexivamente el conocimiento”.

Se reitera la relación entre ideas previas e ideas nuevas a la cual sigue una reconstrucción de esquemas conceptuales y una reorganización. Por ejemplo los alumnos dicen: “la persona se apropia de nuevos saberes reconstruyendo los esquemas conceptuales que ya posee y reorganizándolos”; “se incorpora material que se relaciona con conocimientos previos reorganizando las estructuras cognitivas” “luego es posible aplicar los nuevos conocimientos a otras áreas.”

En algunas respuestas se incluyen conceptualizaciones tan amplias, como es el caso de: adquirir, reorganizar, reconocer, comprender, reflexionar, sacar conclusiones, integrar, expresar, utilizar, interiorizar. También resultan particulares de este agrupamiento las referencias al rol de quien enseña y de quien aprende; al concepto de desarrollo, de posibilidades, en tanto sentido último del aprendizaje y a finalidades ligadas a interpretar la realidad, modificarla, transformarla.

Si bien se observa cierto énfasis en el aprender como proceso interno de estructuración, reestructuración y autoestructuración -ligado a una mirada constructivista- en algunos casos, se incorporan elementos vivenciales: “es un proceso no sólo de abstracción sino de integrarlo en nuestra mente y en nuestra vida diaria”.

Ciencias Políticas

Las representaciones subyacentes a las respuestas de los estudiantes de Ciencias Políticas hacen referencia en particular a incorporar, a tener conocimientos. Aunque son muy reiteradas las menciones al aprender como adquirir, comprender, asimilar, internalizar, aplicar... conocimientos, existe también la comprensión del aprendizaje como una “actitud”, “una actitud positiva” “que lleva a “la autorrealización de la persona”, “que permite “comprender la realidad” y adoptar una “mirada crítica de la realidad”.

Aparece como distintivo de este agrupamiento la referencia a la cultura como uno de los aspectos en que la persona se desarrolla. En términos del alumno el aprender se liga con el “desarrollo físico, psíquico y cultural de la persona”.

Con respecto a la finalidad del aprender, surge un giro que incluye la “comprensión del mundo, que nos rodea”, “para comprender mejor el mundo, la realidad. el acto de aprender posibilita a quien recibe ese contenido ampliar no sólo el conocimiento, sino también las perspectivas desde las que mira la realidad y así se puede elegir más libremente entre diversas posibilidades y alternativas.”

En algunas respuestas se hace mención a la relación con el docente, asignándole un rol activo en la enseñanza “incorporar los conocimientos expuestos por los profesores”, “conocimientos y saberes transmitidos por alguien-mediador entre la institución y los sujetos”. En otros casos el rol activo se asigna a la facultad: “proceso de desarrollo brindado desde alguna unidad académica”.

Trabajo Social

Los elementos que más se reiteran en este segmento remiten a aspectos cognitivos con expresiones como: “adquirir conocimientos”, “comprender”, “escuchar e interpretar”, “relacionar”, “poder expresar... para transmitirlo”. También se realizan alusiones al aprendizaje como vehículo para: “desarrollarse como persona”, “desarrollar capacidades”, “desarrollo integral de la persona”, “desarrollo de potencialidades”.

Al igual que en Ciencias Políticas se hace presente el concepto de cultura como aquellos saberes que se transmiten: “se transmiten conocimientos, saberes, una cultura, de generación en generación”.

En este agrupamiento también se considera el aprendizaje como “proceso que ocurre durante toda la vida” y a través del cual se adquieren “conocimientos que pueden ser utilizados en la vida”.

Medicina

En las respuestas de los estudiantes de Medicina, se encuentran algunas diferencias respecto a los agrupamientos anteriores. Si bien hacen mención al aprendizaje como proceso de conocimiento, relación, comprensión y memorización, prevalece la concepción de aprendizaje en función de su “aplicación, su uso, su práctica en la vida real, en la vida cotidiana”.

Aparece como distintivo en este segmento la prioridad concedida a los procesos analíticos, cognitivos por sobre los motivacionales y afectivos. Entre ellos podemos mencionar: “la observación, la examinación, la lectura y la práctica”, “un tema dado, hay que analizarlo, verlo, entenderlo, relacionarlo, memorizarlo con el fin de poder manejar bien y si es algo práctico se necesita repetir la acción con el fin de hacerlo en la manera correcta”; “cuestionar y razonar esos conocimientos y almacenarlos en la memoria”.

Consideran que la finalidad del aprendizaje es: “saber y crecer como persona”, “superarse día a día”, “interesarse y responsabilizarse por un futuro”, “aportar algo a la sociedad”. Estas expresiones sugieren que uno de los valores que priman en esta carrera es el servicio, la ayuda y empatía hacia el otro necesitado, como así también el crecimiento personal.

Pedagogía (UFRJ)

En el agrupamiento de Pedagogía el término “conocimiento” se emplea con una frecuencia notablemente menor que en los demás. Usan en cambio expresiones más amplias, como “separar lo desconocido y tener voluntad de dominarlo”, “superar sus desafíos”, “desarrollar una idea”, “comprensión de un saber”.

Es distintivo de este agrupamiento el empleo de expresiones próximas a la experiencia personal, así por ejemplo, “aprender es ampliamente vivir... para sobrevivir y perpetuar”, “es un acto de mucha importancia, como también un estado de espíritu”, “cuando se está aprendiendo, todo a su alrededor gana un nuevo significado”.

Otra diferencia interesante es la flexibilidad con respecto a las vías, espacios y tiempos para aprender. Estos alumnos lo asocian con la realización de actividades variadas, innovadoras, que se realizan en diferentes ámbitos, “dentro o fuera de la sala de aula... aprender es constante en nuestras vidas); “interacción, no necesariamente un alumno-profeso”. Asimismo se hace referencia a “desarrollar una idea asociada con valores”.

Aludiendo al rol del docente y a la relación pedagógica, llama la atención que no existe una visión verticalista de enseñanza, aprendizaje, sino más bien de mediación. Se expresa como “relación del sujeto con algo o alguien con el fin de una búsqueda de conocimiento”, o como “cambio y debate de ideas entre profesores y alumnos”.

Licenciaturas (UFRJ)

En los alumnos que cursan las Licenciaturas en estudio se observan algunas alusiones al interés, la dedicación y la voluntad como fundamentales en el aprendizaje, “sin dedicación, el camino es más largo”, “que empieza por la curiosidad o desafío y termina en el agotamiento de la actividad de acomodación del conocimiento en juicio”.

En este agrupamiento también aparece una definición muy ligada a una teoría en particular, que hace referencia a la adquisición del “capital simbólico e instrumental” como requisito indispensable para “trabajar con conceptos y situaciones que se

presenten durante la vida”. Otra mirada que particulariza a este agrupamiento tiene que ver con el modo en que impacta el aprender en la persona; esto significa que “quien aprende crece, madura, puede producir mucho más a partir del conocimiento ya aprendido”. De este modo el aprender se liga con el desarrollo, concepto presente en el agrupamiento de Ciencias de la Educación de la UNCuyo.

Un elemento más a destacar en este agrupamiento es la perspectiva del aprender como buscar estrategias, caminos, soluciones, más aún, hay quien dice que “aprender es salir de un vacío”.

5.2. Representaciones en profesores según carrera (ítem 3)

5.2.1. Consideraciones Generales

En el análisis de las conceptualizaciones de profesores se observan algunos términos presentes en todas las carreras, por ejemplo, “incorporación”, “apropiación”, “proceso interno”, “proceso personal”, “adaptarse” y “aplicar”.

En líneas generales, en el conjunto se advierte que los profesores de Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Trabajo Social ponen mayor énfasis en el aprender como un proceso interno, en un cambio de conducta en el que la persona desarrolla sus capacidades. Los de Medicina, se inclinan hacia la resolución de problemas y los de la UFRJ, aluden con mayor frecuencia a la interacción social, el contacto con la cultura, “la interacción con el medio social y natural”. Las carreras de Ciencias Políticas también lo mencionan pero en menor medida.

5.2.2. Análisis de resultados según carrera

Ciencias de la Educación

En el agrupamiento de Ciencias de la Educación aparecen notablemente las definiciones que remiten al aprender como proceso interno de la persona, como por ejemplo las siguientes: “Es un proceso interno (...) es permanente frente al desarrollo integral de la persona”; “Aprender es un proceso personal de construcción o reelaboración de conocimientos”.

Se manifiestan los cambios que supone el aprendizaje “de modificación de actitudes, de desarrollo de habilidades en todos los órdenes de la vida”, “permite conocer el mundo

que nos rodea y conocerse a sí mismo, “posibilita la formación como persona”, “Lleva consigo una transformación del que aprende y del grupo o contexto en que se desenvuelve, es decir, supone una transformación personal y social”.

En cuanto al sentido o finalidad del aprender, se abre un amplio abanico de alternativas que incluyen: “apropiación y comprensión de conocimientos, valores y elementos de la cultura que propicia el desarrollo personal y social”, “cambio de conducta”, “conocer el mundo... conocerse a sí mismo”, “transformación del que aprende y del grupo o contexto”, “resolución de problemas que dificultan la vida del hombre”, “asumir una postura... respecto a nuevos conocimientos”.

En menor grado se alude a “las experiencias de vida” y “a la resolución de problemas”.

Ciencias Políticas

En el agrupamiento de Ciencias Políticas se observan elementos que refieren a los procesos cognitivos: “incorporación”, “adaptación”, “aplicación”, “asimilación”.

También aparece la importancia “de desarrollar actitudes de permanente búsqueda, de apertura, de curiosidad, de capacidad crítica, de reflexión”.

Y la finalidad del aprendizaje en relación con la realidad: “saber adaptarse a la realidad”, “resolver problemas”, “emplear...en diferentes ámbitos”, “resolver situaciones”, “llevar los conocimientos a la práctica”, “para poder aplicarlo o para reflexionar con mayor amplitud de criterio”.

En cuanto al proceso se hace referencia a “la incorporación de conceptos y procedimientos”, “articular contenidos nuevos con otros y darles un sentido adecuado”.

Con respecto al sentido o finalidad del aprender, incluyen “adaptarse a la realidad gracias a la adquisición de ideas y métodos” y “desarrollar actitudes [...], aptitudes, habilidades” “Es un proceso de continuo crecimiento”. Coincide con el agrupamiento anterior en “resolver problemas”, planteado en particular la posibilidad de aplicar “los contenidos dictados [al alumno] a distintas situaciones” y “emplear lo aprendido en ámbitos diferentes” además de “reflexionar con mayor amplitud de criterio”.

Trabajo Social

Existe una importante mención al aspecto cognitivo como: “adquirir conocimiento”, “nos apropiamos o incorporamos conocimientos...comprendemos ideas”, “incorporar,

analizar, aprehender, relacionar, transferir, profundizar, detectar, producir, transferir”, “incorporación de nuevos conocimientos”.

Sin embargo, no se quedan con el solo criterio intelectual del aprendizaje, sino que hay una tendencia a ampliar esta idea a otros aspectos: “capacidades intelectuales, físicas, actitudes, etc.”, “lograr un conocimiento relacional y abarcador de los diferentes aspectos de la totalidad”, “implica cambios conductuales, actitudinales y calóricos”.

Respecto a la finalidad del aprendizaje, marcan relación con un sentido práctico como: “destinado a resolver e innovar en la resolución de situaciones concretas” (que aparecía parecido en los dos agrupamientos anteriores); “comprender o transformar su mundo”, “aplicar los conocimientos a la realidad concreta”, “lograr autonomía”.

En un caso, es importante la visión global del aprendizaje como “parte de un proceso más amplio que involucra la enseñanza y el desarrollo”. Al igual que en Ciencias de la Educación hay mención a la relación a saberes previos a partir de los cuales “el alumno resignifica el contenido enseñado y lo incorpora”.

Y también existe una definición que no se adecua a los parámetros comunes o frecuentes, donde la consideración del aprendizaje no se centra en una definición, sino en una mirada abierta: “es un fascinante y sinuoso trayecto de la vida... vamos co-creando... que implica azar y misterio”.

Medicina

En las conceptualizaciones de aprender señalan la importancia de la “resolución de situaciones nuevas”, la “habilidad de ser capaz de resolver problemas”. Esta habilidad debe reflejarse en la realidad, transferirse: “Es lograr hacer de uno nuevos conocimientos (...) adoptando el conocimiento al contexto en el que me muevo. Debe estar unido al saber hacer”, “hacerlos significativos y aplicarlos según nuestro criterio”, “a partir de la adecuada adaptación de la realidad”.

También hay un predominio en la “incorporación de conocimientos, habilidades desde la vida cotidiana hasta científicos”, “incorporar activamente información formal e informal” Esa conocimientos incorporados pueden recibirse desde diferentes ámbitos.

Pedagogía Brasil

Se manifiesta un predominio del aprendizaje asociado a la vida, experiencias, vivencias, nota que no caracteriza en forma tan evidente a las demás carreras. “Aprender es

comprender algo nuevo, siendo capaz de hacer correlaciones entre lo aprendido y sus experiencias de vida”, “Aprender es apropiarse del conocimiento desarrollado por la humanidad históricamente, hacerlo propio, es decir, cargarlo de afectividad, de ideas propias y poder crear a partir de esta experiencia”.

El aprendizaje está planteado, por primera vez en las encuestas, como un proceso dialéctico, como un hacer, deshacer y rehacer: “incluye construcción y deconstrucción”, “es un proceso en el cual hay continuidades y discontinuidades”, “posibilidades de transformación del individuo, llevando a reaprender”.

Igualmente, existe la visión del aprendizaje como proceso mayormente cognitivo: “asociar ideas y desarrollar nuevas ideas”, “comprender principios, relacionar conceptos, hacer generalizaciones”, “es el acto de entender, comprender algo”.

Licenciatura Brasil

Se analiza en las conceptualizaciones de docentes de las Licenciaturas, en común con las otras carreras, la consideración del aprendizaje como proceso cognitivo, como “proceso de reconocimiento”, “transformar algo que a primera vista, era inédito, desconocido, en un objeto comprensible”, “constituye la validación individual del conocimiento el proceso de aprendizaje de saberes crecientemente complejos”, “tomar todos los elementos percibidos por sentido común, deconstruirlos”, “hábito de reflexionar y re-significar conceptos”.

Se advierte una perspectiva que supera el sentido de recepción pasiva y que expresa en producciones como, “apropiación crítica de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”, “es una actividad en términos emocionales, físicos, motores”, “capacidad de explicar las razones de las cosas”, “cambiar interna o externamente”.

Otras conceptualizaciones se refieren al sentido del aprender como finalidad para la vida como “saber para vivir mejor o para tener una nueva visión del mundo”, “interesarse por el propio desarrollo”, “proceso vital inherente a mujeres y hombres”, “solucionar problemas de modo autónomo con vistas a la vida en sociedad”.

1. Autopercepción de competencia para aprender

En el análisis, se segmentó la población de alumnos en dos grandes grupos en función de las respuestas al ítem 4 (encuesta de alumnos), en el que quien responde señala si cree que es una persona que aprende fácilmente, aprende con alguna dificultad o aprende con dificultad. En la primera instancia de procesamiento se advirtió que era muy reducido el número de casos en la tercera categoría, por lo que se decidió dicotomizar la variable. Quedaron definidos dos segmentos: *aprende fácilmente* y *aprende con alguna dificultad* (en la que se integraron la segunda y la tercera).

Los segmentos para el análisis:

*estudiantes que aprenden con facilidad

*estudiantes que tienen dificultades para aprender

1.1. Alumnos argentinos que aprenden con/sin dificultad

Los porcentajes referidos a alumnos que aprenden fácilmente son en la carrera de Ciencias Políticas 33.9%, Medicina con un 26.8%, Ciencias de la Educación con un 23.2% y Trabajo Social con un 16.1%.

Mientras que manifiestan aprender con dificultad en mayor porcentaje, los alumnos de Trabajo Social (32.8%), luego los de Ciencias de la Educación (26.2%), los de Medicina (24.6%) y los de Ciencias Políticas (16.4%).

Si realizamos una revisión al interior de cada carrera, en Ciencias de la Educación el porcentaje de alumnos que “aprenden con dificultad” (53.3%) es levemente superior al de los que “aprenden fácilmente” (43.3%).

En la carrera de Ciencias Políticas, la tendencia es a favor de aquellos alumnos que “aprenden fácilmente” (63.3%) sobre los que dicen que “aprenden con dificultad” (33.3%).

¹⁷ El procesamiento estadístico se realizó a través del SPSS y se obtuvieron resultados para las diferentes aproximaciones: por estudiantes y por profesores; por estudiantes y por profesores según las diferentes carreras; por estudiantes argentinos y por estudiantes brasileños; por estudiantes argentinos y brasileños según su autopercepción de competencia para aprender. Considerando la cantidad de tablas, se decidió no incorporarlas a este Informe, reemplazándolas por la descripción de los datos obtenidos en cada perspectiva del análisis.

En la carrera de Trabajo Social, los porcentajes se inclinan hacia los alumnos que dicen que “aprenden con dificultad” (66.7%) sobre aquellos que “aprenden fácilmente” (30%).

Mientras que en la carrera de Medicina, los alumnos se reparten por igual entre las dos categorías, con un 50% cada una.

1.2. Alumnos brasileros que aprenden con/sin dificultad

Los alumnos brasileros que manifiestan aprender fácilmente corresponden mayormente a la población de las Licenciaturas en un 60,6%, y en un 39.4% a alumnos de Pedagogía.

Mientras que los alumnos de Pedagogía de Brasil, manifiestan aprender con dificultad en un 61.5% y los de Licenciaturas en un 38.5%.

Si indagamos al interior de las carreras, un 53.3% de los alumnos de Pedagogía consideran que aprenden con dificultad, mientras que un 43.3% piensan que lo hacen fácilmente.

En las carreras de Licenciaturas, por el contrario, el 66.7% de los alumnos consideran aprender fácilmente y el 33.3% dicen aprender con dificultad.

2. Análisis de resultados por aspecto estudiado según objetivos

En función de nuestros objetivos se analizan a continuación las variables a partir de los distintos criterios que anticipáramos.

2.1. Indicadores de aprendizaje efectivo

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros
- alumnos y profesores

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 5 de la encuesta de alumnos y 4 de la encuesta de profesores.

2.1.1. Indicadores de aprendizaje efectivo en alumnos argentinos que aprenden fácilmente

En alumnos argentinos que aprenden fácilmente, el indicador de aprendizaje efectivo mencionado con mayor frecuencia en la primera opción es “poder expresar el contenido con sus propias palabras”, que para Ciencias de la Educación representa el 76.9% de esa carrera, para Ciencias Políticas el 47,4%, para Trabajo Social el 55.6% y para Medicina el 66,7%. Otra opción elegida en primer lugar es “poder relacionar con temas de otras materias”, especialmente para Medicina con un 26.7% de la muestra de esa carrera.

Mientras que en segunda opción, la carrera de Ciencias de la Educación elige el “poder relacionar con otros temas del programa” en un 16.7%, la carrera de Trabajo Social en un 13.3%, los alumnos de Medicina en un 20%. Ciencias Políticas elige el “poder relacionar con temas de otras materias” en un 26.7%.

En tercera opción, se elige en las cuatro carreras, mayormente el “poder relacionar con temas de otras materias”.

2.1.2. Indicadores de aprendizaje efectivo en alumnos argentinos que aprenden con dificultad

Para los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, también el indicador de aprendizaje efectivo mencionado como primera opción está mayormente en “poder expresar el contenido con sus propias palabras”, representado por el 62.5% de los alumnos de Ciencias de la Educación, el 40% de Ciencias Políticas, el 60% de Trabajo Social y el 66.7% de Medicina.

En segunda opción, eligen “poder relacionar con otros temas del programa”, Ciencias Políticas en un 50%, Trabajo Social en un 30% y Medicina en un 60% del total de alumnos de las respectivas carreras. Mientras que para Ciencias de la Educación, la segunda opción de aprendizaje efectivo es “poder relacionar con temas de otras materias” en un 43.8%.

Como significativo en la tercera opción, los alumnos de la carrera de Ciencias Políticas y de Trabajo Social, eligen el “poder dar ejemplos” en un 40% y 25% respectivamente.

2.1.3. Indicadores de aprendizaje efectivo en alumnos brasileiros que aprenden fácilmente

Existe coincidencia con las carreras de Brasil, para quienes los indicadores del aprendizaje efectivo, entre alumnos que dicen no tener dificultad para aprender están relacionados, en primera opción con “el poder expresar el contenido con sus propias palabras”, ambas carreras.

En segunda opción, “poder relacionar con otros temas del programa” en las dos carreras. Y en tercera opción, eligen “poder relacionar con temas de otras materias”.

2.1.4. Indicadores de aprendizaje efectivo en alumnos brasileiros que aprenden con dificultad

Para los alumnos brasileiros que dicen tener dificultad para aprender, las elecciones en primera opción se centran en “poder expresar el contenido con sus propias palabras” para ambas carreras. En segunda opción, “poder dar ejemplos” y en tercera opción “relacionar con otros temas del programa” para los alumnos de Pedagogía y “relacionar con temas de otras materias” para los alumnos de las Licenciaturas.

2.1.5. Indicadores de aprendizaje efectivo según profesores

Para el total de los profesores encuestados, son indicadores de aprendizaje efectivo, en primera opción: “cuando los alumnos pueden aplicar lo que aprenden a diferentes situaciones” con un 28.3% y “cuando puede establecer relaciones con otras materias” (21.7), en segunda opción eligen nuevamente el “aplicar a diferentes situaciones” con un 26.7% y “cuando pueden establecer relaciones con otras materias” (23.3%). Y en tercera opción eligen “cuando puede proponer ideas innovadoras o creativas” (18.3%) y por igual, “cuando puede resolver situaciones problemáticas” y “cuando puede establecer relaciones con otras materias” (16.7%).

2.2. Elementos que facilitan el aprender

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos y profesores
- alumnos por carrera

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 7 de la encuesta de alumnos y 5 de la encuesta de profesores.

2.2.1. Elementos facilitadores del aprendizaje en alumnos argentinos

En la muestra de la UNCuyo, los alumnos de Ciencias de la Educación que aprenden fácilmente eligen elementos que posibilitan el aprendizaje, en primera opción, a la explicación del profesor (61.5%), en segunda opción la lectura (53.8%) y en tercera opción, los trabajos prácticos (38.5%) y la interacción con los compañeros (23.1%).

Entre los alumnos de Ciencias de la Educación que aprenden con dificultad, destacan como aspectos facilitadores en primera opción la explicación del profesor (50%), en segunda opción la lectura (43.8%) y en tercera opción, los trabajos prácticos, la interacción con los compañeros y las actividades propias de la carrera con 25% cada elección.

Los alumnos de Ciencias Políticas de la UNCuyo que aprenden fácilmente, marcan elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción la lectura (63.2%), en segunda opción la explicación del profesor (26.3%) y la lectura (21.1%) y en tercera opción la interacción con los compañeros (31.6%).

Los alumnos de Ciencias Políticas que aprenden con dificultad mencionan como aspectos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, la explicación del profesor (80%), en segunda opción la lectura de la bibliografía (60%) y en tercera opción la interacción con los compañeros (40%).

Los alumnos de Trabajo Social que aprenden fácilmente prefieren, como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción a la explicación del profesor (55.6%), en segunda opción la lectura de la bibliografía (44.4%) y en tercera opción los trabajos prácticos (44.4%).

Los alumnos de dicha carrera que aprenden con dificultad señalan, como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción a la explicación del profesor (65%), en segunda opción la lectura de la bibliografía (60%) y en tercera opción los trabajos prácticos (35%).

Los alumnos de Medicina que aprenden fácilmente destacan, como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción la lectura de la bibliografía (73.3%), en segunda opción, la explicación del profesor (46.7%), y en tercera opción los trabajos prácticos (40%).

Los alumnos que aprenden con dificultad de la Carrera de Medicina de la UNCuyo, señalan como elementos facilitadores para el aprender, en primera opción la lectura (66.7%), en segunda opción la explicación del profesor (53.3%) y en tercera opción las actividades propias de la carrera (33.3%).

2.2.2. Elementos facilitadores del aprendizaje en alumnos brasileros

En la muestra de la UFRJ, los alumnos de Pedagogía que aprenden fácilmente eligen, elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción por la explicación del profesor en un 84.6%, en segunda opción la lectura de bibliografía (61.5%) y en tercera opción, la interacción con los compañeros (53.8%).

Los alumnos de Pedagogía de la UFRJ que aprenden con dificultad marcan como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción a la explicación del profesor (50%) segunda opción la lectura de bibliografía, la interacción con los compañeros y la explicación del profesor (25%) cada respuesta y en tercera opción, la interacción con los compañeros (53.8%).

Los alumnos de las Licenciaturas de la UFRJ que aprenden fácilmente, marcan como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, la explicación del profesor (55%), en segunda opción la interacción con los compañeros y los trabajos prácticos (25%) cada respuesta, y en tercera opción los trabajos prácticos (30%).

Los alumnos de las Licenciaturas de la UFRJ que aprenden con dificultad, eligen como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, la explicación del profesor (40%), en segunda opción la explicación del profesor y los trabajos prácticos (30%) cada respuesta y en tercera opción, la lectura (40%).

2.2.3. Elementos facilitadores del aprendizaje según profesores

En la muestra de la UNCuyo, los profesores de Ciencias de la Educación eligen elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, a la explicación del profesor (40%), en segunda opción la participación en clase (40%) y en tercera opción por igual,

participación en clase (30%) y otros: elaboración de esquemas, cuadros sinópticos, etc. durante el estudio (30%).

Los profesores de Ciencias Políticas marcan elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, la participación en clase (50%), en segunda opción la lectura de la bibliografía (30%) y en tercera opción los trabajos prácticos (30%).

Los profesores de Trabajo Social prefieren, como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción a la explicación del profesor (40%), en segunda opción la lectura de la bibliografía (30%) y trabajos prácticos y elaboración de esquemas (20%) cada uno. En tercera opción “no contesta” (30%).

Los profesores de Medicina destacan, como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, a las actividades propias de la carrera (40%), en segunda opción, la participación en clase (40%), al igual que en tercera opción (30%).

En la muestra de la UFRJ, los profesores de Pedagogía optan, elementos facilitadores del aprendizaje, en primera opción, a la participación en clase (50%) segunda opción la lectura de bibliografía (30%) y en tercera opción, la explicación del profesor (40%).

Los profesores de las Licenciaturas de la UFRJ marcan como elementos facilitadores del aprendizaje, en primera y segunda opción, la participación en clase (30% y 40% respectivamente), y en tercera opción, los trabajos prácticos y la asistencia regular a clase con 20% cada una. Otro 20% no contesta esta tercera elección.

2.3. Elementos que obstaculizan el aprender

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos y profesores
- alumnos por carrera
- alumnos con/sin dificultad
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 8 de la encuesta de alumnos y 6 de la encuesta de profesores.

2.3.1. Elementos obstaculizadores del aprendizaje en alumnos argentinos

En la muestra de la UNCuyo, los alumnos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación marcan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes (30,8%), en segunda opción la falta de perseverancia en el estudio (15.4%) y la falta de fluidez verbal para expresar las ideas (15.4%) y en tercera opción, la dificultad en la organización de las ideas (30.8%).

Los alumnos que aprenden con dificultad de Ciencias de la Educación marcan como elementos obstaculizadores, en primera opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes (18,8%), y la dificultad para comprender bien lo que leen (18.8%), en segunda opción y con el mismo porcentaje de 12.5%: falta de perseverancia en el estudio, falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones, dificultad para reunir el material que se debe estudiar, falta de esfuerzo suficiente, dificultad para comprender bien lo que leen y en tercera opción, la dificultad en la organización de las ideas (18.8%) y la falta de comprensión por parte de los profesores (18.8%).

Los alumnos de Ciencias Políticas que aprenden fácilmente, marcan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales (26.3%), y falta de esfuerzo suficiente (21.1%), en segunda opción, destacan la mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar (31.6%) y falta de esfuerzo suficiente (26.3%), y como tercera opción, también la mala previsión de los tiempos (26.3%).

Los alumnos de Ciencias Políticas que aprenden con dificultad, marcan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales (40%), y falta de esfuerzo suficiente (30%), en segunda opción, nuevamente el poco tiempo (20%), aunque en menor porcentaje aparecen “se toman exámenes de temas no explicados en clase, la falta de perseverancia en el estudio, no llevar las materias al día, la dificultad de concentración, la falta de esfuerzo suficiente, el material de estudio muy complejo y difícil, la mala previsión de los tiempos y la dificultad para organizar las ideas (10%) cada respuesta, y como tercera opción, la falta de esfuerzo suficiente y la mala previsión de los tiempos (30%) cada respuesta.

Los alumnos de Trabajo Social que aprenden fácilmente eligen, como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales (44.4%) en segunda opción la falta de esfuerzo suficiente (33.3%) y en tercera opción el tomar exámenes de temas no explicados en clase (22.2%) y la mala previsión de los tiempos (22.2%).

Los alumnos de Trabajo Social que aprenden con dificultad manifiestan como elementos obstaculizadores del aprender, en primera opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes (20%) y un 15% no contesta. En segunda opción, la falta de comprensión por parte de profesores y la falta de esfuerzo suficiente (15%) cada respuesta. Y en tercera opción, la mala previsión de los tiempos (20%).

Los alumnos de Medicina de la UNCuyo que aprenden con facilidad, señalan como elementos obstaculizadores, en primera opción, el no llevar las materias al día (26.7%), la falta de perseverancia en el estudio y la falta de esfuerzo suficiente (20%) cada respuesta. En segunda opción, el poco tiempo para la preparación de los exámenes finales (26.7%) y en tercera opción, el no llevar las materias al día (26.7%), la dificultad al organizar las ideas y la mala previsión de los tiempos (20%) cada respuesta.

Los alumnos de Medicina que aprenden con dificultad señalan prioritariamente, el poco tiempo para la preparación de los exámenes (20%), en segunda opción, la dificultad para organizar las ideas (20%) y en tercera, no llevar las materias al día (26.7%).

2.3.2. Elementos obstaculizadores del aprendizaje en alumnos brasileños

En la muestra de la UFRJ, los alumnos de Pedagogía que aprenden fácilmente optan, como elementos que dificultan el aprendizaje, en primera opción, la dificultad para reunir el material que se debe estudiar (23.1%) y dificultad de concentración durante lapsos prolongados (15.4%), en segunda opción, la dificultad para comprender bien lo que leen (15.4%) y la falta de esfuerzo suficiente (15.4%) y en tercera opción la dificultad al organizar las ideas y la dificultad de concentración (15.4%) por igual.

Los alumnos de Pedagogía de Brasil que aprenden con dificultad, marcan como primera opción de factores que obstaculizan el aprender la posibilidad de concentrarse por períodos prolongados (25%), en segunda opción, la dificultad al organizar las ideas, la falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones y la mala previsión de los tiempos para estudiar (12.5%) cada respuesta.

Los alumnos que no tienen dificultades al aprender de las Licenciaturas de la UFRJ marcan como elementos que entorpecen el aprendizaje, en primera opción y en porcentajes iguales la dificultad de concentración durante lapsos prolongados, la falta de comprensión por parte de los profesores y la falta de esfuerzo suficiente (15%). En segunda opción, la falta de esfuerzo suficiente (25%) y en tercera opción, las dificultades para comprender bien lo que leen (20%).

Los alumnos de las Licenciaturas de Brasil que tienen dificultades para aprender, en primera opción con un 30%, no eligen ninguna de las opciones que ofrece la encuesta, sino que marcan la opción “otros”, sin hacer aclaraciones. En segundo lugar marcan las dificultades al organizar las ideas (30%), opción que se reitera en el tercer lugar, acompañada de no entender las preguntas del examen en un 20% cada uno.

2.3.3. Elementos obstaculizadores del aprendizaje según profesores

En la muestra de la UNCuyo, los profesores de Ciencias de la Educación marcan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, la mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar (30%), en segunda opción las dificultades para comprender bien lo que leen (20%) y en tercera opción, las dificultades en la organización de las ideas (20%).

Los profesores de Ciencias Políticas marcan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, dificultades para comprender bien lo que leen (30%), aunque otro 30% no contesta en esta elección, en segunda opción, destacan la mala previsión de los tiempos, aunque el 40% no responde y en tercera opción las dificultades en la organización de las ideas (20%). Otro 30% no responde.

Los profesores de Trabajo Social priorizan como elementos obstaculizadores del aprendizaje, la mala previsión de los tiempos y las dificultades para comprender bien lo que leen (30% cada ítem), en segunda opción las dificultades en la organización de las ideas (20%), otro 20% no contesta, y en tercera opción las dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales (20%). Otro 20% no contesta.

Los profesores de Medicina destacan, como elementos obstaculizadores del aprendizaje, en primera opción, las dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales (30%), en segunda opción, la mala previsión de los tiempos para estudiar (30%), en tercera opción marcan con 20% cada uno: la falta de perseverancia en el estudio, la

inadecuada comprensión a preguntas en el examen o consignas en los trabajos y las obligaciones laborales y familiares del alumno.

En la muestra de la UFRJ, los profesores de Pedagogía optan, elementos que dificultan el aprendizaje, en primera opción, las dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales, dificultades para comprender bien lo que leen y falta de motivación en el curso, con un 20% cada aspecto; en segunda opción dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales y el no llevar la materia al día, (20% cada uno) y en tercera opción, no llevar la materia al día y las dificultades para comprender bien lo que leen (20% cada una).

Los profesores de las Licenciaturas de la UFRJ marcan como elementos que entorpecen el aprendizaje, en primera opción las dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales, no llevar las materias al día y la falta de comprensión por parte de los profesores de la situación de los alumnos (20% cada una), en segunda opción señalan todas las propuestas de la encuesta con una frecuencia de una marca cada una, y en tercera opción, dificultades para comprender bien lo que leen, obligaciones laborales, familiares y no alcanzar a estudiar todos los temas. (20% cada una).

2.4. Procesos y habilidades

Objetivo 5: Describir y comparar los procesos que emplean los estudiantes de las diferentes carreras en la universidad desde su propio análisis.

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Item: 6 de la encuesta de alumnos.

Si bien lo anticipáramos en el capítulo anterior, en los indicadores de esta variable tomamos en cuenta concentración, lectura, comprensión, análisis y síntesis, retener y recordar, expresión escrita y expresión oral.

2.4.1. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: concentración

Los alumnos argentinos que aprenden fácilmente, frente a las dificultades en la concentración dicen: -los de Ciencias de la Educación “casi siempre falso” (35.9%) y

“completamente falso” (33.3%). Los de la carrera de Ciencias Políticas “completamente falso” (33.3%) y “casi siempre falso” (26.3%). Los alumnos de la carrera de Trabajo Social “completamente falso” (33.3%) y “a veces...” (22.2%). Y los de Medicina “a veces...” (28.9%) y “casi siempre falso” (24.4%).

Los alumnos que argentinos que aprenden con dificultad responden, los de la carrera de Ciencias de la Educación “casi siempre falso” (50%). Alumnos de Ciencias Políticas “generalmente verdadero” (30%) y “completamente falso” (23%). Los de Trabajo Social “a veces...” (43.3%). Y los alumnos de Medicina “casi siempre falso” en un 31.1% y “a veces...” (28.9%).

2.4.2. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: concentración

Los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente frente a las dificultades de concentración responden, los de Pedagogía en un 35.9% “casi siempre falso” y en un 33.3% “a veces...”; mientras que los alumnos de las Licenciaturas responden en un 30% “a veces...” y en un 26.7% “casi siempre falso”.

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad de la carrera de Pedagogía afirman frente a los problemas de concentración en un 35.45% “a veces...” y en un 25% “casi siempre falso”. Los de las Licenciaturas, responden en un 36.7% “casi siempre falso” y en un 30% “a veces...”

2.4.3. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: lectura

Con respecto a la afirmación: “tengo que leer varias veces para comprender”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente responden que “a veces es verdadero y a veces falso”. Para Ciencias de la Educación en un 38.5%, para Ciencias Políticas en un 42.1%, para Trabajo Social un 46.7% y para Medicina un 46.7%.

Los alumnos que aprenden con dificultad, frente a la misma tesis opinan que “a veces es verdadero y a veces falso”, los de Ciencias de la Educación (43.8%) y los de Medicina (60%), mientras que para Ciencias Políticas es “generalmente verdadero” (50%) y para Trabajo Social es “completamente verdadero” (45%).

2.4.4. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: lectura

Respecto de la misma enunciación, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente responden que “a veces es verdadero y a veces falso”, los de Pedagogía en un 61.5% y los de las Licenciaturas comparten esta opinión en un 40% junto con “casi siempre falso” 40%.

Entre los alumnos que aprenden con dificultad, los de Pedagogía responden “a veces...” (43.8%) y “casi siempre falso” (43.8%), mientras que los de las Licenciaturas dicen mayormente “a veces...” en un 40%.

2.4.5. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: comprensión

Ante los planteos de dificultades en la comprensión de la lectura y de consigna de exámenes, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente responde: los de Ciencias de la Educación, el 42.3% dice que es “completamente falso”; los alumnos de Ciencias Políticas dicen que es “casi siempre falso” en un 36.8% y “completamente falso” un 28.9%; los alumnos de Trabajo Social, “casi siempre falso en un 44.4% al igual que los de Medicina en un 53.3%.

Los alumnos que aprenden con dificultad de Ciencias de la Educación responden que es “casi siempre falso” en un 40.6%, los de Ciencias Políticas que “a veces es verdadero y a veces falso” en un 30% y “generalmente verdadero” en un 25%; para los de Trabajo Social “a veces...” (55%) y para los de Medicina es “casi siempre falso” en un 53.3%.

2.4.6. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: comprensión

Respecto de los problemas de comprensión, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente consideran que dicha afirmación “casi siempre es falsa”, para los alumnos de la carrera de Pedagogía en un 46.2% y para los de las Licenciaturas en un 47.5%.

Los alumnos que aprenden con dificultad también responden que afirmar que les cuesta comprender es “casi siempre falso”, para los de la carrera de Pedagogía en un 43.8% y para los de las Licenciaturas en un 55%.

2.4.7. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: análisis y síntesis

En las afirmaciones que expresan dificultad en la utilización de herramientas de análisis y síntesis, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 38.5% que es “completamente falso” y en un 30.8% “a veces...”; igualmente los de la carrera de Ciencias Políticas responden en un 36.8% que es “completamente falso” y en un 24.6% “a veces...”; los de la carrera de Trabajo Social responden en un 59.3% “completamente falso” y los de Medicina “casi siempre falso” en un 33.3%.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 45.8% “casi siempre falso”; los de la carrera de Ciencias Políticas “casi siempre falso” en un 30% y “a veces...” en un 23.3%; los de Trabajo Social responden “a veces...” en un 36.7% y los de Medicina reparten sus respuestas en: “casi siempre falso” en un 35.6%, “a veces...” (26.7%) y “completamente falso” (26.7%).

2.4.8. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: análisis y síntesis

Respecto de las dificultades en la utilización de las estrategias de análisis y síntesis, los alumnos de Brasil que aprenden fácilmente responden en la carrera de Pedagogía que es “casi siempre falso” en un 35.9% y que es “a veces verdadero y a veces falso” en un 33.3%. Los alumnos de las Licenciaturas responden que tienen dificultades “a veces...” (30%) y que es “casi siempre falso” (28.3%).

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad, frente a las mismas afirmaciones dicen en la carrera de Pedagogía “casi siempre falso” (31.3%), “a veces...” (22.9%) y “generalmente verdadero” (22.9%). Los de las Licenciaturas responden: “a veces...” (36.7%) y “casi siempre falso” (33.3%).

2.4.9. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: retener y recordar

Frente al enunciado “me cuesta retener y recordar lo que estudio”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente responden “casi siempre falso” los estudiantes de Ciencias de la Educación en un 46.2%, los de Medicina en un 53.3% y los de Ciencias

Políticas en un 36.8%, aunque otro 31.6% de alumnos de esta carrera responden “completamente falso”; los alumnos de Trabajo Social reparten su opinión entre “a veces es verdadero y a veces falso”, “casi siempre falso” y “completamente falso”, con 33.3% cada categoría.

Los alumnos argentinos que dicen tener dificultades para aprender, frente a la misma aseveración, responden “casi siempre falso”, los estudiantes de Ciencias de la Educación (46.2%) los de Ciencias Políticas “generalmente es verdadero” (40%) y “a veces es verdadero y a veces falso” (40%), los de Trabajo Social dicen también “a veces...” (40%) y Medicina reparte sus respuestas entre “generalmente verdadero” y “a veces...” (33.3%) cada opción.

2.4.10. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: retener y recordar

En esta opción, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente responden, los de Pedagogía “casi siempre falso” (38.5%) y los de las Licenciaturas “A veces verdadero, a veces falso” (45%).

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad responden, los de Pedagogía “a veces...” (43.8%) y los de Licenciaturas esta misma opción en un 50% y “casi siempre falso” (40%).

2.4.11. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: expresión escrita

Ante el enunciado, “me cuesta expresar por escrito lo que he estudiado”, los alumnos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Trabajo Social responden “completamente falso” en un 46.2%, 47.4% y 55.6% respectivamente; mientras que los estudiantes de Medicina dicen “casi siempre falso” en un 46.7%.

Esta misma afirmación, para los alumnos que aprenden con dificultad de la Carrera de la Educación es “completamente falsa” (50%), para Ciencias Políticas es “a veces verdadero y a veces falso” (40%), al igual que para Trabajo Social (40%) y para Medicina es “casi siempre falso” (53.3%).

2.4.12. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: expresión escrita

Los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente, frente a la afirmación “me cuesta expresar por escrito lo que he estudiado” responden: en la carrera de Pedagogía, el 38.5% “casi siempre falso” y el 30.8% “a veces verdadero a veces falso”, y en las Licenciaturas el 55% responde “a veces...”

Entre los alumnos que tienen dificultad para aprender, en la carrera de Pedagogía responde el 31.3% “completamente falso”, el 25% “a veces...” y otro 25% “generalmente verdadero”, y en las Licenciaturas, el 40% opta por “a veces...”

2.4.13. Procesos que emplean los estudiantes argentinos para aprender: expresión oral

La aseveración: “me expreso con facilidad en forma oral”, para los alumnos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación es “generalmente verdadero” (46.2%); mientras que es “completamente verdadero” (31.6%) para los estudiantes de Ciencias Políticas y “a veces...” para Trabajo Social y Medicina (33.3%) cada una.

Para los alumnos que aprenden con dificultad de la UNCuyo es “generalmente verdadero” (31.3%) y “a veces...” (25%) en Ciencias de la Educación; “a veces verdadero y a veces falso” en Ciencias Políticas (40%), al igual que para Medicina (46.7%) y para Trabajo Social (35%).

2.4.14. Procesos que emplean los estudiantes brasileiros para aprender: expresión oral

Ante la afirmación “me expreso con facilidad en forma oral”, el 38.5% de la Carrera de Pedagogía de Brasil opina que “a veces verdadero, a veces falso”, pero un 23.1% dice que es “generalmente verdadero” y otro 23.1% “completamente verdadero”.

Para los alumnos de las Licenciaturas, el 35% opina que es “generalmente verdadero” y el 25% “a veces...”

2.5. Estrategias

Objetivo 6: Identificar y comparar las estrategias que emplean los estudiantes que aprenden sin dificultad y los que consideran que tienen dificultad para hacerlo.

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos.

La variable general estrategia ha sido operacionalizada a través de otras de menor nivel de generalidad que son: planificar los tiempos, consultar y preguntar, tomar apuntes, organizar el material de estudio, analizar, sintetizar, repetir, repasar.

2.5.1. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: planificar los tiempos

Ante la afirmación: “Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación responden “completamente verdadero” en un 53,8%, al igual que los de Medicina en un 53,3% y los de Ciencias Políticas en un 52,6%. Mientras que los alumnos de Trabajo Social contestan “a veces verdadero y a veces falso” en un 44,4%.

Los alumnos que aprenden con dificultad de la carrera de Ciencias de la Educación consideran en un 56,3% que es “completamente verdadera” tal afirmación, coinciden los alumnos de Ciencias Políticas en un 40%. Mientras que los alumnos de Trabajo Social respondieron en un 40% “generalmente verdadero” y los de la carrera de Medicina contestaron “a veces verdadera y a veces falsa” en un 40%.

2.5.2. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileros: planificar los tiempos

Frente a la afirmación “planifico los tiempos el empezar a preparar una materia”, los alumnos brasileros que aprenden fácilmente de Pedagogía responden 38.5% “a veces verdadero y a veces falso”, mientras que los de las Licenciaturas opinan igual en un 25% y otro 20% opina “completamente falso”.

Los alumnos que aprenden con dificultad también contestan “a veces...” pero los de Pedagogía en un 56.3% y los de Licenciaturas 40%.

2.5.3. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: consultar y preguntar

Frente a las afirmaciones que manifiestan como proceso de aprendizaje el consultar y preguntar ante las dudas, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente manifiestan,

en Ciencias de la Educación es “generalmente verdadero” (38.5%) y “completamente verdadero” (25.6%). Los de Ciencias Políticas responden: “a veces...” (35.1%) y “generalmente verdadero” (22.8%). Para los alumnos de Trabajo Social es en un 37 % “completamente falso” y para los alumnos de Medicina es “completamente falso” en un 28.9% y “a veces verdadero y a veces falso” en un 26.7%.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad de Ciencias de la Educación es “generalmente verdadero” en un 45.8%, para los de Ciencias Políticas es “a veces verdadero y a veces falso” en un 46.7%, para los de Trabajo Social es “casi siempre falso” (31.7%) y “a veces...” (30%) y para los de Medicina es “a veces...” (40%).

2.5.4. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileños: consultar y preguntar

Los alumnos brasileños que aprenden fácilmente frente a la afirmación de realizar consultas y preguntas cuando tienen dudas responden: los de Pedagogía que “a veces es verdadero y a veces falso” en un 41% y los de las Licenciaturas también que “a veces...” en un 36.7% y que “generalmente es verdadero” en un 28.3%.

Los alumnos brasileños que aprenden con dificultad responden que “a veces es verdadero y a veces falso”, los de Pedagogía en un 41.7% y los de las Licenciaturas en un 46.7%.

2.5.5. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: tomar apuntes

El enunciado “me resultan útiles los apuntes que tomo en clases” para los alumnos que aprenden fácilmente de la carrera de Ciencias de la Educación es “completamente verdadero” en un 61%, lo mismo contestaron los alumnos de la carrera de Trabajo Social en un 66,7%. El porcentaje disminuye en los alumnos de Medicina que consideran verdadera la afirmación en un 33%. En cambio los alumnos de Ciencias Políticas otorgan sus respuestas a “generalmente verdadero” en un 36,8%.

Para los alumnos que aprenden con dificultad, los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación responden “completamente verdadero” en un 50%, los de Ciencias Políticas en un 40% y los de Trabajo Social en un 47%. A diferencia de los alumnos de Medicina que consideran que la estrategia de tomar apuntes les facilita el aprendizaje en ocasiones, ya que respondieron con un 40% “a veces verdadero y a veces falso”.

2.5.6. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileiros: tomar apuntes

Ante el enunciado, “me resultan útiles los apuntes que tomo en clase”, los alumnos brasileiros de Pedagogía que aprenden fácilmente responden en un 53.8% “completamente verdadero”, mientras los de las Licenciaturas eligen esa misma categoría en un 35% y otro 35% elige “generalmente verdadero”.

Los alumnos que aprenden con dificultad ante la misma tesis responden, tanto los de la carrera de Pedagogía como los de las Licenciaturas “completamente verdadero” en un 62.5% y 60% respectivamente.

2.5.7. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: ordenar el material de estudio

Ante la afirmación “ordeno todo el material antes de empezar a estudiar”, los alumnos de las carreras de la UNCuyo han coincidido en forma unánime en que tal enunciado es “completamente verdadero”, en Ciencias de la Educación los alumnos le asignaron a tal enunciado el 69,2%, los de Ciencias Políticas el 57,9%, los de Trabajo Social el 77,3% y los de Medicina el 53,3%.

Lo mismo sucedió con los alumnos que aprenden con dificultad, en la carrera de Ciencias de la Educación respondieron “completamente verdadero” en un 62,5%, los de Ciencias Políticas en un 50%, los de Trabajo Social en un 60% y los de Medicina en un 53,3%.

2.5.8. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileiros: ordenar el material de estudio

Respecto al hábito de ordenar todo el material de estudio antes de comenzar a estudiar, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente responden, los de Pedagogía en un 46.2% que es “generalmente verdadero” y los de las Licenciaturas en un 40% que es “completamente verdadero”; sin embargo, llama la atención que en éste último agrupamiento hay un 20% que responde “a veces...” y otro 20% que responde “casi siempre falso”.

Los alumnos que aprenden con dificultad, en este mismo aspecto opinan, los de la carrera de Pedagogía por igual “completamente verdadero” y “generalmente verdadero” en un 31.3% cada categoría. Y los de las carreras de Licenciaturas el 40% dice “completamente verdadero”.

2.5.9. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: analizar

Frente a las afirmaciones que expresan la utilización de herramientas de análisis, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 38.5% que es “completamente verdadero” y en un 34.6% que “generalmente es verdadero”; los alumnos de la carrera de Ciencias Políticas responden en un 36.8% que es “generalmente verdadero” y en un 28.9% “completamente verdadero”; los alumnos de la carrera de Trabajo Social responden en un 72.2% “completamente verdadero” y los de Medicina “casi siempre falso” en un 33.3%.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 50% “completamente verdadero”; los de la carrera de Ciencias Políticas “completamente verdadero” en un 30% y “generalmente verdadero” en un 30%; los de Trabajo Social responden “completamente verdadero” en un 37.5% y “generalmente verdadero” en un 30% y los de Medicina “completamente verdadero” en un 53.3%.

2.5.10. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileiros: analizar

Frente a las afirmaciones que expresan la utilización de herramientas de análisis, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente de la carrera de Pedagogía responden en un 38.5% que es “generalmente verdadero” y en un 34.6% que es “a veces verdadero y a veces falso”; los alumnos de las Licenciaturas responden en un 40% que es “generalmente verdadero” y en un 37.5% “a veces...”.

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad de la carrera de Pedagogía responden en un 43.8% “completamente verdadero”; los de las Licenciaturas responden “a veces es verdadero y a veces falso” en un 35% y “generalmente verdadero” y “completamente verdadero” en un 25% cada opción.

2.5.11. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: sintetizar

Frente a las afirmaciones que expresan la utilización de herramientas de síntesis, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 42.3% que es “completamente verdadero” y “generalmente verdadero”; los alumnos de la carrera de Ciencias Políticas responden en un 44.7% que es “completamente verdadero”; los alumnos de la carrera de Trabajo Social responden

en un 55.6% “completamente verdadero” y los de Medicina “generalmente verdadero” en un 33.3%.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad de la carrera de Ciencias de la Educación responden en un 34.4% “completamente verdadero” y “generalmente verdadero”; los de la carrera de Ciencias Políticas “completamente verdadero” en un 30%, los de Trabajo Social responden “generalmente verdadero” en un 35% y los de Medicina “generalmente verdadero” en un 40%.

2.5.12. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileros: analizar

Frente a las afirmaciones que expresan la utilización de estrategias de síntesis, los alumnos brasileros que aprenden fácilmente de la carrera de Pedagogía responden en un 42.3% que es “generalmente verdadero”; los alumnos de las Licenciaturas responden en un 37.5% que es “a veces verdadero y a veces falso” y en un 32.5% que es “generalmente verdadero”.

Los alumnos brasileros que aprenden con dificultad de la carrera de Pedagogía responden en un 40.6% “completamente verdadero” al igual que los de las Licenciaturas en un 40%.

2.5.13. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: repetir

Frente a la afirmación: “repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación dicen “a veces verdadero y a veces falso” en un 38.5%, al igual que los de Ciencias Políticas (47.4%). Mientras que los de Trabajo Social responden “generalmente verdadero” (33.3%) y “a veces...” (33.3%) y los de Medicina: “casi siempre falso” (40%).

En el mismo aspecto, entre los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, las respuestas son, en Ciencias de la Educación y Medicina “a veces...” (56.3% y 40% respectivamente), Ciencias Políticas y Trabajo Social “generalmente verdadero” (50% y 35% respectivamente).

2.5.14. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileros: repetir

Ante la misma afirmación, los alumnos brasileros que aprenden fácilmente responden, los de Pedagogía un 53.8% “a veces es verdadero y a veces falso” y los de las

Licenciaturas eligen también esa misma categoría en un 35%, mientras que otro 25% elige “casi siempre falso”.

Los alumnos que aprenden con dificultad responden, los de Pedagogía “casi siempre falso” en un 50%, los de las Licenciaturas marcan esa misma opción en un 30% y otro 30% elige “completamente verdadero”.

2.5.15. Estrategias que utilizan los estudiantes argentinos: repasar

Respecto de la opción “cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar”, las respuestas de los alumnos argentinos que aprenden fácilmente muestran que en Ciencias de la Educación, el 30.8% marca “completamente verdadero” y otro 30.8% “generalmente verdadero”; en Ciencias Políticas el 52.6% coloca “generalmente verdadero”; en Trabajo Social el 33.3% elige “a veces verdadero y a veces falso” y el resto de los porcentajes no se distribuye en forma significativa; y en Medicina, el 46.7% marca “generalmente verdadero”.

Los alumnos que aprenden con dificultad, de Ciencias de la Educación ante la misma premisa coloca un 62.5% “generalmente verdadero”, los de Ciencias Políticas marcan en porcentajes iguales “generalmente verdadero” y “a veces es verdadero, a veces falso”, mientras que los de Trabajo Social dicen en un 50% “a veces...” y los de Medicina 33.3% “casi siempre falso” y 20% “a veces...”

2.5.16. Estrategias que utilizan los estudiantes brasileros: repasar

Respecto de la opción “cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar”, los alumnos brasileros que aprenden fácilmente muestran que en Pedagogía el 38.5% marca “a veces es verdadero y a veces es falso”, y el 30.8% marca “generalmente verdadero”; los de las Licenciaturas marcan un 35% “completamente falso” y 20% “casi siempre falso” y “a veces...”

Los alumnos de Brasil que aprenden con dificultad responden en ambas carreras “a veces es verdadero y a veces es falso” en un 43.8% para Pedagogía y un 40% para las Licenciaturas.

2.6. Factores

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos.

2.6.1. Personales

2.6.1.1. Familia

2.6.1.1.1. Factores personales familiares de alumnos argentinos

Con respecto a los **factores personales de los alumnos argentinos** que aprenden fácilmente, las tareas y obligaciones familiares les lleva mucho tiempo para los de Ciencias de la Educación “a veces...” (46.2%), Ciencias Políticas “casi siempre falso” (36.8%) y “a veces...” (23.7%), y Trabajo Social “completamente falso” (55.6%) y Medicina “casi siempre falso” (43.3%).

Para los alumnos argentinos que dicen aprender con dificultad, las elecciones en Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas, se reparten entre “a veces...” (37.5% y 30%) respectivamente, y “generalmente verdadero” (25% y 20%) respectivamente. Trabajo Social reparte sus respuestas entre “casi siempre falso” (27.5%) y “completamente verdadero” (22.5%), Medicina mayormente dice “a veces...” (36.7%).

2.6.1.1.2. Factores personales familiares de alumnos brasileros

Para los alumnos brasileros que aprenden fácilmente la situación familiar de tener que encargarse de varias tareas en el hogar y atender a su familia, es “a veces verdadero, a veces falso” para ambas carreras, para Pedagogía en un 53.8% y para las Licenciaturas un 47.5%.

Para los alumnos brasileros que aprenden con dificultad dicha situación varía, en la carrera de Pedagogía el 28.1% dicen “a veces verdadero y a veces falso”, pero también un 21.9% “casi siempre verdadero” y otro 21.9% “casi siempre falso”. Para los alumnos de las Licenciaturas es “a veces...” (35%) y “casi siempre falso” (25%).

2.6.1.2. Relaciones sociales

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos.

2.6.1.2.1. Factores personales sociales de alumnos argentinos

Para los alumnos argentinos que aprenden fácilmente el grupo de compañeros constituye una situación favorable, en Ciencias de la Educación “completamente verdadero” y “generalmente verdadero” (38.5%) cada opción, en Ciencias Políticas “generalmente verdadero” (42.1%) y “completamente verdadero” (36.8%), en Trabajo Social y Medicina es “completamente verdadero” (44.4%) y (43.3%) respectivamente.

Para los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, esta situación en Ciencias de la Educación es “completamente verdadero” (46.9%), en Ciencias Políticas es “generalmente verdadero” en un 35% y “completamente verdadero” en un 30%, en Trabajo Social es “completamente verdadero” en un 40% y “generalmente verdadero” en un 30% y en Medicina es “generalmente verdadero” en un 53.3%.

2.6.1.2.2. Factores personales sociales de alumnos brasileros

Para los alumnos brasileros que aprenden fácilmente los ítems que afirman que el grupo de compañeros constituye una situación favorable es para ambas carreras “completamente verdadero”. Para Pedagogía en un 42.3% y para las Licenciaturas en un 42.5%.

Estas mismas afirmaciones para los alumnos brasileros que aprenden con dificultad son por igual en Pedagogía y en las Licenciaturas, “completamente verdadero” (40.6%) y (35%) respectivamente y “generalmente verdadero” (34.4%) y (30%) respectivamente.

2.6.1.3. Salud

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos. En este caso, la formulación de las oraciones tiene sentido negativo. (Mis problemas de salud dificultan mi estudio. Me siento sin energías, sin fuerzas.)

2.6.1.3.1. Factores personales salud en alumnos argentinos

Para los alumnos argentinos que aprenden fácilmente, los ítems que manifiestan problemas de salud resultan, en Ciencias de la Educación “a veces...” (34.6%) y “casi siempre falso” (34.6%); en Ciencias Políticas “completamente falso” (39.5%) y “a veces...” (28.9%); en Trabajo Social “completamente falso” (38.9%) y “a veces...” (27.8%) y en Medicina “completamente falso” (43.3%).

Las mismas afirmaciones para los alumnos argentinos que aprenden con dificultad son, en Ciencias de la Educación “completamente falso” en un 37.5% y “casi siempre falso” y “a veces...” en un 25% cada opción; en Ciencias Políticas “completamente falso” en un 40% y “a veces...” en un 25%; en Trabajo Social “completamente falso” en un 30% y “a veces...” en un 22.5% y en Medicina son “casi siempre falso” (36.7%) y “a veces verdadero y a veces falso” (30%).

2.6.1.3.2. Factores personales salud en alumnos brasileros

Para los alumnos brasileros que aprenden fácilmente, los ítems que manifiestan problemas de salud resultan, en ambos agrupamientos “completamente falso”, en Pedagogía (46.2%) y en las Licenciaturas (55%).

El mismo conjunto de afirmaciones para los alumnos brasileros que aprenden con dificultad resultan para la carrera de Pedagogía “completamente falso” en un 53.1% y para los alumnos de las Licenciaturas “completamente falso” en un 40% y “a veces verdadero y a veces falso” en un 30%.

2.6.1.4. Trabajo

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos. En este caso, la formulación tiene sentido negativo.

(Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio).

2.6.1.4.1. Factores personales de trabajo en alumnos argentinos

Los alumnos argentinos que aprenden fácilmente, ante la afirmación: “mi trabajo no me deja tiempo para el estudio” responden en la carrera de Ciencias de la Educación “a veces...” y “completamente falso” (38,5%) cada opción. Mientras que en Ciencias Políticas, Trabajo Social y Medicina es “completamente falso” en un 63.2%, 66.7% y 93.3% respectivamente.

Ante la misma afirmación, los alumnos argentinos que aprenden con dificultad contestan: Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Medicina, que es “completamente falso” en un 56.3%, 65% y 86.7% respectivamente. Mientras que los alumnos de Ciencias Políticas reparten sus respuestas entre “completamente falso” y “generalmente verdadero” en un 30% cada opción.

2.6.1.4.2. Factores personales de trabajo en alumnos brasileros

Los alumnos brasileros que aprenden fácilmente, ante la afirmación: “mi trabajo no me deja tiempo para el estudio” responden en ambos agrupamientos “completamente falso” en un 69.2% y 60% respectivamente.

Los alumnos brasileros que aprenden con dificultad, ante la misma afirmación contestan: los de la carrera de Pedagogía “completamente falso” (68.8%) y los alumnos de las Licenciaturas “generalmente verdadero” (40%).

2.6.1.5. Motivación

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos. En este caso, la formulación de las aseveraciones tiene sentido positivo (Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión y Me interesa el contenido de esta carrera) y negativo (Dudo si esta carrera es adecuada para mí y Estudiar me aburre).

2.6.1.5.1. Factores personales motivacionales positivos en alumnos argentinos

Los alumnos argentinos que aprenden fácilmente, ante el conjunto de afirmaciones referentes al agrado por la carrera y al futuro desempeño profesional responden en todas las carreras, en porcentajes superiores “completamente verdadero”, resultando en Ciencias de la Educación (76.9%), en Ciencias Políticas (50%), en Trabajo Social (72.2%) y Medicina (70%).

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad también consideran “completamente verdadero” el conjunto de afirmaciones que mencionan el agrado por la carrera. En Ciencias de la Educación con un 75%, en Ciencias Políticas con un 50%, en Trabajo Social con un 70% y en Medicina con un 73.3%.

2.6.1.5.2. Factores personales motivacionales positivos en alumnos brasileros

Los alumnos brasileros que aprenden fácilmente, ante el conjunto de afirmaciones referentes al agrado por la carrera y al futuro desempeño profesional responden en porcentajes superiores “completamente verdadero”, en Pedagogía con un 46.2% y en las Licenciaturas en un 52.5%.

Igualmente, los alumnos brasileros que aprenden con dificultad consideran “completamente verdadero” ese mismo conjunto de afirmaciones. La carrera de Pedagogía en un 65.6%, las carreras de Licenciaturas en un 50%.

2.6.1.5.3. Factores personales motivacionales negativos en alumnos argentinos

Los alumnos argentinos que aprenden fácilmente, ante el conjunto de enunciados referentes a la duda por continuar la carrera y al aburrimiento que les produce estudiar, responden en Ciencias de la Educación, en Ciencias Políticas y en Trabajo Social que es “completamente falso”, en 53.8%, 42.1% y 44.4% respectivamente, mientras que en Medicina es “casi siempre falso” en un 36.7% y “completamente falso” en un 30%.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas consideran “completamente verdadero” el conjunto de afirmaciones que mencionan el aburrimiento y duda por continuar la carrera en un 40.6% y 45% respectivamente. Mientras que los de las carreras de Trabajo Social y Medicina reparten sus respuestas entre “completamente falso” y “a veces verdadero y a veces falso” con un 30% cada opción, respectivamente.

2.6.1.5.4. Factores personales motivacionales negativos en alumnos brasileiros

Los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente, ante el conjunto de enunciados referentes a la duda por continuar la carrera y al aburrimiento que les produce estudiar, responden en Pedagogía “a veces...” (34.6%) y “completamente falso” y “casi siempre falso” en un 30.8% cada opción, mientras que en las Licenciaturas “completamente falso” (37.5%) y “a veces...” (27.5%).

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad responden “completamente falso” en ambos agrupamientos. En Pedagogía (43.8%) y en las Licenciaturas (60%).

2.6.2. Institucionales

2.6.2.1. Relación con profesores

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Item: 6 de la encuesta de alumnos. Es conveniente aclarar que la referencia a profesores en esta ocasión constituye un indicador de la variable “factores institucionales”.

2.6.2.1.1. Factores institucionales en alumnos argentinos: relación con profesores

Los alumnos argentinos que dicen aprender fácilmente alegan que “generalmente es verdadero” que los profesores les ayudan cuando manifiestan tener una dificultad, en la Carrera de Ciencias de la Educación en un 69.2%, los de Medicina en un 46.7% y los de Ciencias Políticas comparten esta opinión en un 36.8% con que “a veces es verdadero y a veces falso” (36.8%). Mientras que los alumnos de Trabajo Social opinan que esta afirmación es completamente falsa. (33.3%)

Para los alumnos argentinos que aprenden con dificultad frente a la afirmación: “los profesores me ayudan cuando tengo una dificultad” resulta que para Ciencias de la Educación “generalmente es verdadero” (31.3%) y “a veces es verdadero y a veces falso” (31.3%); para la carrera de Ciencias Políticas “a veces...” en un 50%; para la carrera de Trabajo Social “generalmente es verdadero” (50%) y para la carrera de Medicina “a veces...” (66.7%).

2.6.2.1.2. Factores institucionales en alumnos brasileros: relación con profesores

Los alumnos brasileros que aprenden fácilmente, frente a la aseveración de que “los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad” consideran que generalmente es verdadero, tanto para la carrera de Pedagogía (en un 38.5%) como para las Licenciaturas (en un 50%).

Mientras que para los alumnos brasileros que aprenden con dificultad de la carrera de Pedagogía, las opiniones están divididas entre completamente verdadero, generalmente verdadero y a veces verdadero, a veces falso, en un 31.3% para cada criterio. Para los alumnos brasileros de las carreras de Licenciaturas, la opinión se centra principalmente en “a veces es verdadero y a veces falso” en un 50%.

2.6.2.2. Académicos

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

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad

- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos.

2.6.2.2.1. Factores institucionales académicos en alumnos argentinos

Ante el enunciado “me siento incómodo en esta facultad” los alumnos argentinos que aprenden fácilmente responden en las cuatro carreras por igual que es “completamente falso”, siendo los porcentajes mayores en la carrera de Ciencias de la Educación (69.2%), en Ciencias Políticas (57.9%), en Trabajo Social (66.7%) y en Medicina (60%).

Para los alumnos que aprenden con dificultad, esta situación es “completamente falso” en Ciencias de la Educación (68.8%), en Trabajo Social (70%) y en Medicina en un 46.7%. Sólo en la carrera de Ciencias Políticas es “a veces verdadero y a veces falso” en un 40%.

2.6.2.2.2. Factores institucionales académicos en alumnos brasileros

Para los alumnos brasileros que aprenden fácilmente el ítem que afirma que “me siento incómodo en esta facultad es para ambas carreras “completamente falso”. Para Pedagogía en un 53.8% y para las Licenciaturas en un 45%.

La misma afirmación para los alumnos brasileros que aprenden con dificultad es por igual en Pedagogía y en las Licenciaturas, “completamente falso” (75%) y (60%) respectivamente.

2.7. Atribuciones causales

Objetivo 8: Reconocer las atribuciones causales de los alumnos ligadas a resultados negativos en el aprender.

Segmentos para el análisis:

- alumnos con/sin dificultad
- alumnos por carrera
- alumnos argentinos/brasileros

Alcance del estudio: combina aspectos descriptivos y comparativos.

Items: 6 de la encuesta de alumnos.

2.7.1. Atribuciones causales en alumnos argentinos: dificultad en la tarea

Frente al conjunto de afirmaciones relativas a la dificultad con la carrera y en los exámenes, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de Ciencias de la Educación responden que es “completamente falso” (34.6%) y “casi siempre falso” (30.8%); los de Ciencias Políticas también marcan primero “completamente falso” (42.1%) y luego, “casi siempre falso” (31.6%); los de Trabajo Social “a veces verdadero y a veces falso” (38.9%) y los de Medicina “a veces...” (40%) y “casi siempre falso” (33.3%).

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, frente al mismo conjunto de aseveraciones responden, los de Ciencias de la Educación: “a veces...” (37.5%) y “casi siempre falso” (34.4%); los de Ciencias Políticas “casi siempre falso” (35%), los de Trabajo Social “a veces...” (50%) y los de Medicina “casi siempre falso” (46.7%).

2.7.2. Atribuciones causales en alumnos brasileiros: dificultad en la tarea

Los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente, frente a los planteos de dificultad en la carrera y en los exámenes como impedimento del buen rendimiento contestan en su mayoría: los de Pedagogía, “casi siempre falso” (42.3%) y “a veces...” (30.8%); los de las Licenciaturas “casi siempre falso” (47.5%) y “completamente falso” (32.5%).

Los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad, responden: los de Pedagogía “completamente falso” (34.4%) y “casi siempre falso” (31.3%); los de las Licenciaturas “completamente falso” en un 50%.

2.7.3. Atribuciones causales en alumnos argentinos: suerte

Frente al enunciado, “en los exámenes tengo mala suerte”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente consideran en su mayoría que es “completamente falso”, para los de la carrera de Ciencias de la Educación en un 38.5%, para los de Ciencias Políticas, un 42.1%, para los de Trabajo Social, en un 55.6% y para Medicina, “casi siempre es falso” en un 46.7%.

Mientras que para los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, esta aseveración es “casi siempre falsa” para los de Ciencias de la Educación (50%) y para los de Trabajo Social (35%), “completamente falsa” para los de Ciencias Políticas (40%), y se distribuye entre “a veces falsa, a veces verdadera” y “casi siempre falso” para los de Medicina con un 33.3% en cada criterio.

2.7.4. Atribuciones causales en alumnos brasileiros: suerte

Cuando se plantea el enunciado: “en los exámenes tengo mala suerte” a los alumnos de Brasil que no tienen dificultades para aprender, la respuesta mayoritaria está, para los de Pedagogía en “casi siempre es falso” con un 46.2%, mientras que para los de las Licenciaturas, las respuestas se distribuyen entre “completamente falso” (35%), y “casi siempre falso” (30%).

Este mismo planteo entre los alumnos brasileiros que aprenden con dificultad, el 50% de los alumnos de Pedagogía responde “completamente falso”, al igual que el 40% de los de las Licenciaturas. Sin embargo, llama la atención que entre estos últimos existe un 20% que responde “generalmente verdadero”, lo cual no aparece en ningún otro agrupamiento de Argentina ni de Brasil.

2.7.5. Atribuciones causales en alumnos argentinos: esfuerzo

Frente a la afirmación: “Los profesores creen que no estudio lo suficiente”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente de la carrera de Ciencias de la Educación consideran que es a veces verdadero y a veces falso (30.8%), casi siempre falso (30.8%) y completamente falso (30.8%). Los alumnos que aprenden sin dificultad de la carrera de Ciencias Políticas opinan mayormente que es casi siempre falso (36.8%), aunque las otras dos opciones elegidas por igual por Ciencias de la Educación también tienen porcentajes cercanos “a veces...” (31.6%) y completamente falso (30.8%). Para la carrera de Trabajo Social y Medicina, es completamente falso en un 44.4% y 46.7% respectivamente.

En relación a la misma afirmación, los alumnos que aprenden con dificultad de la Carrera de Ciencias de la Educación, responden en un 62.5% que casi siempre es falso, mientras que para los alumnos de Ciencias Políticas, Trabajo Social y Medicina, a veces es verdadero y a veces falso, en un 30%, 45% y 46.7% respectivamente.

2.7.6. Atribuciones causales en alumnos brasileiros: esfuerzo

Frente a la afirmación: “Los profesores creen que no estudio lo suficiente”, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente de la carrera de Pedagogía consideran que casi siempre es falso (38.5%), y que es completamente falso en un mismo porcentaje; mientras que los de la carrera de las licenciaturas, casi siempre falso (35%).

Los alumnos que aprenden con dificultad de la carrera de Pedagogía de Brasil opinan que esta afirmación es casi siempre falsa (50%), y para las Licenciaturas “a veces es verdadero y a veces falso” en un 60%.

2.7.7. Atribuciones causales en alumnos argentinos: nervios

Frente a la aseveración “en el examen, los nervios me impiden pensar”, los alumnos argentinos que aprenden fácilmente responden: los de la carrera de Ciencias de la Educación “a veces es verdadero y a veces falso” en un 46.2%, los de Ciencias Políticas las respuestas se distribuyen entre “a veces...”, “casi siempre falso” y “completamente falso” con 31.6% cada criterio, entre los alumnos de la carrera de Trabajo Social las respuestas oscilan entre “a veces...” y “completamente falso” con un 33.3% cada criterio y para Medicina, es “casi siempre falso” (53.3).

Similar es entre los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, para quienes el 37.5% de la carrera de Ciencias de la Educación considera que “a veces es verdadero, a veces falso” y el 50% de la carrera de Trabajo Social considera “a veces...”. Para los de Ciencias Políticas, responden por igual entre “a veces...” y “completamente falso”. Para los alumnos de Medicina es “casi siempre falso” en un 53.3%, al igual que entre los alumnos que no tienen dificultad.

2.7.8. Atribuciones causales en alumnos brasileiros: nervios

Ante la afirmación de que “en el examen, los nervios me impiden pensar”, los alumnos brasileiros que aprenden fácilmente, responden que es “casi siempre falso” en un 61.5% para los de Pedagogía y 50% para los de las Licenciaturas.

Situación equivalente se da entre aquellos que aprenden con dificultad para quienes también es “casi siempre falso” tanto para los alumnos de Pedagogía como los de Licenciaturas. (37.5% y 50% respectivamente).

2.8. Características de personalidad

Objetivo 9: Comparar las características de personalidad más frecuentes entre estudiantes que aprenden sin dificultad y entre quienes consideran que tienen dificultad para hacerlo.

Segmento para el análisis: alumnos argentinos - brasileiros

Alcance del estudio: exploratorio

Items: 9 de la encuesta de alumnos.

El tratamiento de los datos, la aproximación fue de carácter exploratorio, lo cual lleva implícito cierta imprevisibilidad sobre los emergentes empíricos. La realidad, en este caso se mostró con mayor riqueza que lo esperado, por ende, las elaboraciones realizadas deben ser entendidas como la primera etapa de un proceso que necesita ser retomada en futuras instancias.

Los alumnos argentinos que aprenden sin dificultad, respecto de sus características de personalidad, consideran en un 23.21% que “tienen fuerza de voluntad”, el 21.75% se reconocen “optimistas, con una visión positiva de la vida”, el 10.71% “ingeniosos y creativos”, el 7.14% “organizados con el tiempo” y en un 7.14% “impulsivo e impaciente.

Los alumnos argentinos que aprenden con dificultad, respecto de sus características de personalidad, consideran en un 13.11% que “tienen fuerza de voluntad”, el 14.43% se reconocen “optimistas, con una visión positiva de la vida”, y un 8.20% dicen ser “impulsivos e impacientes”. El 16.39% se consideran “muy sensibles, todo lo que les sucede dentro suyo o a su alrededor les afecta”.

No fueron significativas, en este segmento de alumnos argentinos, las respuestas referentes a “ser ingenioso y creativo”, ni “organizado con el tiempo”

En alumnos brasileros el análisis se realizó a partir de la identificación de los aspectos de personalidad elegidos por los alumnos en un porcentaje de 9% o más por ser un número de alumnos inferior a los observados en facultades argentinas; los resultados se muestran a continuación:

Este aspecto se abordó con una metodología exploratoria y las primeras conclusiones tienen una posibilidad de generalización limitada, pues en el análisis varias casillas quedan vacías o en el recuento incluyen pocos casos. En definitiva, es necesario ampliar el campo muestral para enriquecer el tratamiento de la variable en sí y dar consistencia a los resultados sobre una base representativa.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSIONES, APORTES Y RECOMENDACIONES

Recapitulando el recorrido de la investigación expuesto precedentemente, hemos apelado a una complementación de enfoques en función de la naturaleza del aspecto a estudiar y la información del plano empírico procede de la percepción de estudiantes y profesores como base para estudiar convergencias y diferencias entre las percepciones respectivas sobre un mismo fenómeno.

Desde una perspectiva cualitativa nuestro propósito fue comprender mejor las representaciones de aprender de profesores y de alumnos, pues desde la experiencia como profesoras universitarias e integrantes del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE) otras, percibimos que a veces damos por supuesto que nuestras representaciones mentales de lo que significa aprender coinciden. Sin embargo nuestras bases teóricas, en particular Bruner (2001) advierte sobre los riesgos de esta creencia, esto significa que poder emplear las mismas palabras y referirnos al mismo tema, no obstante esos términos “significan” algo distinto.

Esto implica que los seres humanos compartimos socialmente un significado de las palabras, que hace posible entendernos, comunicarnos, elaborar proyectos, enseñar, aprender... No obstante las mismas palabras adquieren para cada individuo y según el planteo de esta investigación para cada agrupamiento (estudiantes y profesores) connotaciones distintivas en función de su formación, del rol que desempeñan, de las conductas que se esperan de ellos, etc.

En un primer análisis los resultados muestran que, atendiendo a la frecuencia, en profesores y alumnos se ubican en primer lugar “comprender”, “conocer”, “saber”, “interpretar”, seguidos por “relacionar”, “analizar”, “estudiar”, “enseñar”. No obstante en un análisis más fino se advierten diferencias interesantes. Entre las más relevantes se observa que los alumnos emplean términos ligados con procesos, capacidades y habilidades (tales como “actividad”, “apropiación”, “distinguir”, “elaborar”) con mayor frecuencia que los profesores; la mayoría referidos a la entrada de la información (tales como “escuchar”, “atender”, “leer”) y a la elaboración (tales como “razonar”, “interpretar”, “pensar”). Llama la atención que son poco frecuentes los términos asociados con la fase de salida, entiéndase como expresión, aplicación, producción, etc.

En cambio en profesores predominan términos ligados con conductas de elaboración (tales como “descubrir”, “investigar”, “resolver”, “aplicar”).

Los estudiantes incluyen “equivocar” y “errar”, lo cual lleva a pensar que lo entienden como un momento en un recorrido no lineal hacia la apropiación, expresión y aplicación de un contenido. Podrían considerarse análogos en profesores los términos “reconocer”, “revisar”, “verificar”, los cuales aluden a procesos reflexivos y metacognitivos más profundos.

Es llamativo también que los estudiantes reiteran más que los profesores términos que hacen referencia a la interacción (tales como “debatir”, “discutir”, “comunicación”, “cuestionar”).

Observamos que son más frecuentes términos que hacen referencia a procesos, capacidades, habilidades (tales como relacionar (41 veces); entender (50 veces); leer (58 veces), conocer (70 veces) y comprender (80 veces)) que los referidos al sentido del aprender (tales como reiterados cambiar (11 veces), desarrollar (15 veces) y crecer (16 veces)). Es importante destacar la significatividad potencial para que el estudiante encuentre sentido a lo que aprende, trascienda el enseñar y el aprender y piense en la convergencia de ambos en el desarrollo personal, en tanto meta última de los esfuerzos de estudiantes y de profesores.

En una confrontación por carrera se muestran diferencias entre la conceptualización de aprender como proceso interno, de elaboración, en estudiantes que cursan carreras vinculadas con la educación y la conceptualización de estudiantes que cursan Medicina, quienes remiten más a recordar y aplicar.

En particular, los alumnos de Ciencias de la Educación tienen una visión de “aprender” como proceso interno, que impacta en el desarrollo, en el cual quien aprende es activo y se esfuerza por relacionar conocimientos previos con contenidos nuevos. También tienen en cuenta un aspecto externo, representado por la adquisición de cultura, pero en la mayoría de los casos se explicita la complementación con el aspecto interno. El output del proceso interno, en algunas respuestas remite a la aplicación, a la producción, a la transformación de la realidad, mientras que en otros giran en torno al desarrollo.

En síntesis, corroboramos en el plano empírico los principios teóricos que orientan nuestro estudio, esto significa que hay representaciones compartidas por estudiantes y profesores, lo que equivaldría en el planteo bruneriano al *significado de aprender*. No

obstante se diversifica el *sentido* del término según las perspectivas de alumnos y docentes.

Desde otra mirada, las mayores diferencias con respecto a la conceptualización de aprender de los estudiantes se muestran entre los de la UNCuyo y los de la UFRJ, lo cual lleva a pensar que más allá de las cuestiones de lenguaje y de contenidos de aprendizaje, intervienen las diferencias de idiosincrasia.

En función de la información presentada en forma desagregada en el Capítulo anterior, elaboramos ahora algunas generalizaciones sobre las diferencias según carreras respecto de la representación de aprender que manifiestan los estudiantes.

En términos generales, quienes cursan Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Trabajo Social conceptualizan el aprender fuertemente ligado al conocer y saber; mientras que los de Medicina priorizan la aplicación a situaciones concretas o la relación con "la vida".

El contenido y el sentido de la formación profesional muestran diferencias según segmentos. Así en Ciencias de la Educación hay referencias más que en las otras carreras a la enseñanza, a la relación con el profesor, al ámbito escolar o a la universidad. Asimismo se incorporan conceptos relativos a procesos cognitivos específicos, como transferencia, internalización, significatividad, apropiación, reconstrucción, esquemas conceptuales y una reorganización. Este énfasis en el aprender como proceso interno de estructuración, reestructuración y autoestructuración—ligado a una mirada constructivista— se acompaña en algunos casos de la incorporación de lo que se aprende a la vida diaria.

En Ciencias Políticas se reiteran las referencias a tener conocimientos a través de procesos como adquirir, comprender, asimilar, acompañados de la mirada del aprendizaje como una "actitud" que permite comprender y adoptar una mirada crítica de la realidad. Se hace presente la cultura planteada como uno de los aspectos en que la persona se desarrolla. El sentido del aprender no es sólo ampliar el conocimiento, sino comprender mejor el mundo y poder elegir más libremente entre diversas posibilidades y alternativas.

Los estudiantes de Trabajo Social emplean términos y conceptos próximos a los de Ciencias Políticas, lo cual probablemente se vincula con el hecho de que ambas carreras se cursan en la misma Unidad Académica y responden a la misma área del

conocimiento. Las representaciones aluden con frecuencia a la adquisición de conocimientos, como así también a conductas que podrían considerarse afines con la carrera, por ejemplo comprender, escuchar, interpretar, transmitir. En cuanto al sentido del aprender, se lo conceptualiza como vía para el desarrollo.

Quienes estudian Medicina comparten con los restantes agrupamientos la representación del aprendizaje como proceso de conocimiento, relación, comprensión y memorización, sin embargo se distingue de ellos en dos sentidos. Por un lado se enfatiza la aplicación, el uso, la práctica en la vida real, en la vida cotidiana y por otro se hace referencia a responsabilizarse, a hacer un aporte a la sociedad con sentido de servicio, ayuda y empatía hacia el otro necesitado, conceptos ligados con la identidad profesional.

Resulta distintivo del agrupamiento Pedagogía el empleo con menor frecuencia que en los restantes de la asociación entre “aprender” y “conocimiento”. En cambio usan expresiones más amplias, como “separar lo desconocido y tener voluntad de dominarlo”, “superar sus desafíos”, “desarrollar una idea”. También emplean expresiones vivenciales y próximas a la experiencia personal, que aproximan el aprender al vivir. Dicen, por ejemplo, “aprender es ampliamente vivir... para sobrevivir y perpetuar”, “es un acto de mucha importancia, como también un estado de espíritu”, “cuando se está aprendiendo, todo a su alrededor gana un nuevo significado”. También es particular la apertura con respecto a contextos pues asocian el aprender con la realización de actividades variadas, innovadoras, que se realizan en diferentes ámbitos y a lo largo de toda la vida. Coherente con esta mirada, aluden a la relación pedagógica en términos de mediación, como un “cambio y debate de ideas entre profesores y alumnos”.

En los alumnos que cursan las Licenciaturas en la UFRJ se observan algunas alusiones al interés, la dedicación y la voluntad como fundamentales en el aprendizaje. Son frecuentes las referencias al impacto del aprender en la persona, en términos de crecer, madurar, “poder producir mucho más a partir del conocimiento ya aprendido”. Para algunos el aprender es buscar estrategias, caminos, soluciones; hay quien dice que es requisito indispensable para “trabajar con conceptos y situaciones que se presenten durante la vida” y más aún, que “aprender es salir de un vacío”.

En un contraste según países, las representaciones de los alumnos de la de la UNCuyo se mantienen más próximas al contexto académico que las de los alumnos de la Universidad de Río de Janeiro. Ellos también ligan el aprender a contextos formales,

pero incluyen también situaciones en las que se aprende a través de una conversación, del cine o la televisión. Podría decirse que para aprender basta con “*estar abierto a las experiencias*”.

Desde un enfoque cuantitativo analizamos procesos, estrategias que realiza quien aprende, indicadores de aprendizaje efectivo, elementos que contribuyen y que obstaculizan el desempeño y factores que condicionan el aprender.

Con respecto a los indicadores de aprendizaje efectivo, en todas las carreras los estudiantes ponen en primer término: *Expresar lo aprendido con las propias palabras*. También muestran frecuencias altas en Ciencias de la Educación y en Trabajo Social: *Relacionar los temas del programa*; en Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Medicina: *Relacionar lo que se aprende con otras materias* y en Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Pedagogía: *Poder dar ejemplos*.

Por su parte los profesores (sin distinción de carrera), según la frecuencia, priorizan: *Aplicar lo que aprende a diferentes situaciones y, Resolver situaciones problemáticas*, ubicando en tercer lugar *Expresar lo aprendido con sus palabras*. El cuarto lugar corresponde a *Proponer ideas innovadoras o creativas*, que los alumnos no incluyen y vuelven a coincidir, aunque asignándoles diferente importancia, en que *Establecer relaciones con otras materias* constituye un indicador de aprendizaje efectivo.

En otras palabras, ambos segmentos coinciden en que ser capaz de expresar lo aprendido con las propias palabras y establecer relaciones con otras materias constituyen indicadores de aprendizaje efectivo; no obstante se diferencian en otros aspectos. Mientras que los alumnos dan mayor importancia a ser capaces de relacionar con otros temas del programa y poder dar ejemplos; los profesores asignan mayor peso a resolver situaciones problemáticas, a proponer ideas innovadoras o creativas.

Frente a la tarea que debe realizar el estudiante, algunos profesores exponen, explican, “muestran” lo que hay que aprender, pero no orientan al aprendiz sobre cómo hacer para lograrlo.

Queremos contribuir a que el estudiante haga conscientes sus procesos, aprenda a regularlos y a emplear estrategias para hacerlos más efectivos. Asimismo nos interesa que la experiencia capitalizada se constituya en base para implementar acciones de orientación de carácter preventivo. Una de ellas es compartir con los alumnos y con los estudiantes respectivamente los resultados obtenidos en torno a los indicadores de

aprendizaje efectivo. En este sentido se mostraron algunas diferencias por agrupamiento que pueden ser “útiles”, para orientar al alumno sobre lo que el profesor espera de él y al profesor sobre la importancia de explicitar y compartir sus objetivos y expectativas.

Respecto de elementos que facilitan el aprender desde la percepción de los estudiantes, según carrera, la *Explicación del profesor* es la opción más frecuente en Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas, Trabajo Social y Pedagogía. Los estudiantes de Medicina y de Licenciaturas (Brasil) asignan importancia a la *Lectura de la bibliografía* y a las *Actividades propias de la carrera*. La *Interacción con los compañeros* se incluye como factor facilitador en Trabajo Social, Medicina y Pedagogía y en Trabajo Social. Además Ciencias Políticas y Medicina incluyen *Trabajos prácticos*.

Los profesores en cambio ponen en primer lugar la *Participación en clase*, coinciden con los estudiantes en las tres opciones restantes: *Explicación del profesor*, *Lectura de bibliografía* y *Actividades propias de la carrera* y hacen referencia además a *Elaboración de síntesis y esquemas*, que los alumnos no lo mencionan.

Es interesante advertir la importancia asignada a las explicaciones del profesor, tanto en estudiantes como en profesores, pero estos últimos además valoran en la participación en clase que en los alumnos no aparece.

Respecto de los elementos que dificultan el aprender, los alumnos muestran algunas diferencias por carrera. Señalan la *Mala previsión de los tiempos* (Ciencias de la Educación y Trabajo Social), *Falta de esfuerzo suficiente* (Ciencias Políticas, Medicina y Licenciaturas (Brasil)), *Poco tiempo para la preparación de los exámenes* (Ciencias Políticas y Medicina), *No llevar las materias al día* (Medicina), *Falta de perseverancia* (Ciencias de la Educación y Medicina), *Dificultad para concentrarse por plazos prolongados* (Trabajo Social, Pedagogía y Licenciaturas (Brasil)), *Actitud pesimista del alumnos* (Medicina), *Dificultad para comprender lo que leen* (Pedagogía y Licenciaturas (Brasil)) y *Falta de comprensión del profesor de las obligaciones del alumno* (Licenciaturas (Brasil)).

En profesores la mayor frecuencia se muestra en *Dificultad para relacionar contenidos con situaciones reales*, seguida por *Dificultad para comprender bien lo que leen* y *Mala previsión de los tiempos*.

Los segmentos alumnos/profesores comparten la problemática de la *mala previsión de los tiempos*, pero los últimos agregan las dificultades *para comprender bien lo que leen*,

en especial la *comprensión de consignas de examen*; *para organizar las ideas* y *para relacionar con situaciones reales*. En menor proporción señalan las *obligaciones laborales y familiares del alumno*.

En el segmento: alumnos brasileros, las diferencias en la carrera Pedagogía entre quienes aprenden fácilmente y quienes tienen dificultad son mínimas. Muestran en común con el agrupamiento de Argentina la dificultad para manejar el tiempo y la falta de esfuerzo suficiente, a lo cual agregan la *dificultad de concentrarse por períodos prolongados*.

Comparando resultados obtenidos en alumnos y en profesores en el segmento Pedagogía se advierte que los últimos señalan con frecuencia las *dificultades para relacionar contenidos con situaciones reales, dificultades para comprender bien lo que leen y falta de motivación en el curso*.

En relación con el segmento Licenciaturas se muestra en éste una frecuencia más alta que en los demás en *no entender las preguntas de los exámenes*. en un 20%. Entre los dos grupos de alumnos las respuestas son similares aunque es menor el porcentaje en falta de tiempo como en los alumnos de Argentina.

Llama la atención que tanto en estudiantes como en profesores brasileros la frecuencia en el ítem referido a la falta de comprensión de los profesores muestra un porcentaje más alto que en los otros agrupamientos.

En general los alumnos coinciden con los profesores en la falta de tiempo y dificultad en la organización de las ideas. Sin embargo, los alumnos que tienen dificultad para aprender, incluyen otros elementos obstaculizadores como la falta de comprensión de los docentes y la dificultad para reunir el material.

Ambos agrupamientos de alumnos coinciden en la dificultad para manejar los tiempos y la falta de esfuerzo, aunque los alumnos que tienen dificultad incluyen factores que no son tenidos en cuenta por el segmento complementario ni por los docentes. Para los docentes, las mayores dificultades están en el tiempo y en el comprender y organizar las ideas. Estos dos últimos aspectos no son compartidos por los alumnos.

En síntesis, respecto de la hipótesis de que las atribuciones que hacen alumnos y profesores respecto a factores que facilitan y factores que dificultan “el aprender” en la universidad no coinciden, los resultados indican que hay puntos de convergencia y de divergencia, sobre los que convendría volver en futuros estudios.

Creemos interesante este aspecto del tema por su potencial transferencia al plano aplicado. Esto significa que las diferencias entre profesores y estudiantes pueden ser “útiles” para plantear al profesor la importancia de anticipar al alumno lo que tendrá en cuenta como indicador de que ha logrado efectivamente aprender, como así también la necesidad de formular objetivos y expectativas en términos claros, precisos y acordes con el desarrollo de los estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes significa tener presentes los objetivos, los procesos implicados y los resultados que se esperan de él como orientadores de sus acciones.

En el aprender se conjugan procesos y habilidades de diferente grado de complejidad. El estudiante lee, comprende, organiza, elabora, ejercita, etc. Al analizar las dificultades al respecto que plantean los estudiantes con y sin dificultad para aprender no se mostraron diferencias sustanciales en cuatro aspectos: *Concentración*, *Competencia lectora*, *Análisis y Síntesis*.

Las diferencias más claras entre ambos segmentos aparecen respecto de la *Comprensión* especialmente en Ciencias Políticas y Trabajo Social y de la capacidad de *Retener y Recordar*, en particular en Ciencias Políticas y en Medicina. La *Expresión escrita* resulta problemática para aproximadamente la mitad de los estudiantes de cuatro de las cinco carreras, mientras que en *Expresión oral* los estudiantes perciben no tener dificultad.

En relación con el empleo de estrategias, tuvimos en cuenta la planificación de los tiempos. Al respecto, tanto los alumnos que aprenden con facilidad como los que aprenden con dificultad responden que siempre o casi siempre planifican los tiempos, sin embargo los porcentajes en la categoría “A veces” son más altos en el segmento aprenden con dificultad en Medicina y aprenden fácilmente en Trabajo Social.

Los resultados permiten pensar que los estudiantes argentinos prestan mayor atención a la planificación de los tiempos que los brasileros.

Respecto de la estrategia de tomar apuntes, ocupa un lugar importante tanto para los alumnos que aprenden con facilidad como para los que aprenden con dificultad. La diferencia se muestra al segmentar por carreras, ya que quienes cursan Medicina no la señalan como fundamental. Esto puede deberse al carácter principalmente práctico de su desempeño profesional y a la metodología que emplean para aprender, relacionada con la resolución de problemas, aplicación y transferencia a situaciones concretas

Los alumnos argentinos que aprenden con facilidad y con dificultad de las carreras que se cursan en la UNCuyo y los de Pedagogía (UFRJ) asignan un lugar primordial a la estrategia de ordenar el material antes de estudiar como un elemento facilitador para el aprendizaje. En cambio es mayor el porcentaje de alumnos brasileros de las Licenciaturas que consideran que sólo a veces emplean esta estrategia.

En tres de las opciones de la variable estrategias: *Consultar y preguntar*, *Analizar y Sintetizar* no se observan diferencias significativas según segmentos. Cabe señalar aquí que uno de los elementos que los profesores consideraban como obstaculizadores del aprender es la capacidad para elaborar la información en términos de síntesis.

En relación con la estrategia de *Repetir*, los porcentajes en alumnos que aprenden con dificultad son más altos, lo que lleva a suponer que repiten hasta recordar. Se distingue el segmento Medicina, pues con mayor frecuencia que en las demás carreras los estudiantes responden que repetir como estrategia para aprender es “casi siempre falso”.

En síntesis, los resultados obtenidos corroboran sólo parcialmente la hipótesis de hay diferencia entre estudiantes universitarios con/sin dificultad para aprender respecto de los procesos y estrategias que emplean. No obstante, como profesores, advertimos que “algo sucede al respecto”, aunque en los datos actuales no se muestre con claridad. En definitiva, es necesario volver sobre este aspecto en futuros estudios para poner a prueba el presente esquema de resultados previa ampliación del campo muestral.

A la luz de los datos actuales podemos mantener la hipótesis de que no existen diferencias esenciales en los procesos que emplean para aprender los alumnos de la UNCuyo y de la UFRJ, puesto que en nuestro análisis las diferencias más notables se mostraron entre estudiantes que aprenden fácilmente/con dificultad y entre quienes cursan diferentes carreras.

En relación con el análisis de los factores personales que condicionan el aprender, se observa una proporción levemente superior de alumnos que asumen mayores responsabilidades familiares entre los alumnos que aprenden con dificultad, especialmente en Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Trabajo Social. En cambio no se muestran diferencias significativas entre los alumnos de Brasil (de ambos segmentos) ni tampoco entre los de Brasil y Argentina. Por lo tanto el factor familiar, en general no entorpece el bueno rendimiento.

El factor social, representado por el grupo de compañeros constituye en todas las carreras y en los dos grandes segmentos (alumnos con/sin dificultad para aprender) una situación favorable para el estudio.

Respecto de la salud, no se observan diferencias significativas entre los alumnos con /sin respecto a problemas de salud en Argentina ni en Brasil.

Por su parte el factor trabajo se muestra asociado con dificultades de rendimiento en estudiantes de Medicina en una proporción más alta que en los otros segmentos.

Respecto del factor *motivación*, los alumnos argentinos muestran porcentajes altos de agrado por las carreras que están cursando y esta situación se presenta tanto en quienes tienen dificultades para aprender como en quienes aprenden fácilmente. Es notable que la tendencia favorable en este factor es del 70% o más en cinco segmentos según carrera.

Los estudiantes brasileiros también se sienten identificados con las carreras que cursan y con el futuro profesional, aunque los porcentajes en este caso son cercanos al 50%.

Es interesante notar cierta falta de coherencia entre esta autopercepción de motivación definida por la carrera y otro de los ítems en los que en algunos agrupamientos por carrera, hasta el 50% señala que contempla la posibilidad de dejar la carrera, de dejar de estudiar, de aburrimiento frente al estudio.

En relación con los factores institucionales que condicionan el aprender, los alumnos que aprenden fácilmente y los que tienen alguna dificultad responden afirmativamente que sus profesores les ayudan cuando lo necesitan.

En cuanto a sentirse a gusto en la Facultad, los estudiantes argentinos y brasileiros responden afirmativamente, aunque llama la atención la situación de los alumnos de Ciencias Políticas que aprenden con dificultad, pues un 40% responde que esto sucede sólo *A veces*.

Concluimos que desde la percepción del estudiante, la salud, la familia, las obligaciones laborales y la motivación no impactan de modo específico en su desempeño académico. No obstante, los datos que proceden del plano empírico en parte contrastan con las verbalizaciones de los estudiantes, quienes con frecuencia plantean al profesor sus dificultades para compatibilizar obligaciones familiares y laborales con las demandas del cursado de la carrera.

Con respecto a las atribuciones causales que explican las dificultades del estudiante universitario, comparando argentinos y brasileros respecto la dificultad de la tarea no se observan diferencias significativas entre los segmentos de Argentina y Brasil.

Desde otra perspectiva, no hay diferencias esenciales entre los segmentos aprende fácilmente/con dificultad, aunque en los primeros se muestra un porcentaje más alto en la respuesta que descarta que las dificultades de los estudiantes universitarios se deban a la dificultad en la carrera y en los exámenes. Esta situación se presenta con claridad en Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas. Por otra parte, en Trabajo Social se advierte una mirada que podríamos considerar “más bien negativa”. En cambio los alumnos que aprenden con dificultad de Brasil (especialmente Pedagogía) tienen una mirada más positiva de sus profesores en cuanto a la ayuda que reciben de ellos, que los de Argentina.

Quienes aprende con dificultad atribuyen con mayor frecuencia la problemática al factor suerte que quienes aprenden fácilmente, excepto en alumnos de Ciencias Políticas quienes muestran proporciones equivalentes en ambos segmentos. Dicho de otro modo, los alumnos que aprenden con dificultad le asignan mayor peso al factor mala suerte como causante de fracasos.

En relación con el esfuerzo, otra de las atribuciones causales, no se muestran diferencias significativas entre segmentos, lo cual contrasta con las respuestas del estudiante a los ítems referidos a factores que dificultan el aprender en la universidad que describiéramos anteriormente. En esa ocasión señalan como uno de los factores que obstaculiza el aprender el esfuerzo insuficiente que realiza el estudiante.

Tampoco se muestran diferencias notables entre segmentos respecto del factor nervios, aunque en Ciencias de la Educación se presenta con un porcentaje más alto que en los demás. En cambio los estudiantes brasileros muestran los mayores porcentajes en las categorías casi siempre falso y completamente falso.

Al analizar los resultados para el aspecto Atribuciones se plantea un contraste entre las respuestas a diferentes ítems. En algunos se atribuyen las dificultades con mayor frecuencia a la falta de tiempo y de esfuerzo, mientras que en otros estos elementos pierden relevancia. Como en el caso anterior, será necesario volver a poner a prueba este núcleo de análisis con una base muestral más amplia.

RECOMENDACIONES

A la luz de lo expuesto nos atrevemos a esbozar algunas propuestas que anticipan la proyección al plano aplicado de este estudio.

En primer lugar, considerando la diferencia entre lo que estudiantes y profesores consideran “indicadores de aprendizaje efectivo”, creemos conveniente plantear la necesidad de que el profesor explicita con claridad las conductas que espera de sus alumnos. Volvemos sobre algo ya esbozado. Si preguntamos a estudiantes y a profesores ¿qué tiene que hacer el alumno?, la respuesta será “aprender”, pero según lo expuesto, se trata de un proceso interno, que puede manifestarse de diferentes modos. Si el estudiante no sabe que el profesor espera de él ideas innovadoras, no lo tendrá en cuenta.

En otras palabras, plantear en una instancia inicial cuáles son las características y finalidad del aprendizaje a lograr, con qué ideas previas cuentan, de qué modo serán evaluados, cuáles son los objetivos a alcanzar. Se espera que esto repercuta en el empleo de los procedimientos más pertinentes para la tarea y que quien la realiza reflexione sobre qué hay que hacer, cómo hacerlo y por qué.

En segundo lugar, atendiendo a que los estudiantes asociaban el aprender con términos como “equivocarse”, “errar”, sería importante que la mediación pedagógica no se centre en los resultados (aprobar, desaprobar, acreditar, promover), sino que acompañe al estudiante en los procesos. Esto significa generar instancias intermedias de retroalimentación que permitan al alumno autoevaluarse y al profesor evaluarlo “en forma preliminar”, analizando con él aciertos y errores, reconociendo avances, proponiendo nuevas instancias de seguimiento.

En tercer lugar, pensar en enseñar a aprender. Cuando sólo se enseñan los contenidos de las materias, según Rogers (1986), se comparte con el estudiante lo que ya está elaborado. Es importante que lo conozca, pero más importante aún es que se prepare para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

En cuarto lugar, promover el pensamiento estratégico, es decir, prever qué, cuando, cómo y por qué usar determinados recursos, procesos, técnicas y no otros. Esto supone combinar la reflexión con la práctica, favoreciendo el desarrollo de la autorregulación y la conciencia de avances progresivos.

TRANSFERENCIA

El hecho de haber trabajado sobre la base de la percepción de los protagonistas del hecho educativo otorga a los resultados un plus en términos de transferencia. Dicho de otro modo, tendrían una proyección limitada al ámbito de la educación universitaria resultados expresados en términos de medidas del “funcionamiento cognitivo” en abstracto. La universidad procura la consecución del aprendizaje de cuerpos organizados de conocimientos en procura de un saber, saber hacer y ser que avale el ejercicio competente de una profesión. El propósito es promover y contribuir al desarrollo de personas preparadas para ejercer una profesión en un mundo de experiencias polivalentes y cambiantes.

Por tales razones hemos preferido trabajar a partir de planteos próximos al plano aplicado y en el ámbito específico de la Educación, a la luz de principios de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Humanística.

Por otra parte, en el nivel superior el estudiante debe realizar procesos y emplear estrategias para aprender un volumen considerable de información nueva -de alto nivel de abstracción- y apropiarse de “diccionarios muy específicos” para llegar, no sólo a comprenderlos, sino a expresarlos en situaciones de examen empleando un lenguaje que incluye términos y conceptualizaciones disciplinares precisas y a transferirlos a futuras situaciones aplicadas.

En última instancia el propósito de esta investigación es capitalizar la experiencia de estudiantes y de profesores para contribuir a una mejor comprensión del aprender, proceso en torno al cual se organiza gran parte de la vida en la universidad.

Enseñar al alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, esto implica analizar las operaciones y decisiones que realizan con el propósito de controlar y mejorar los procesos cognitivos que emplean.

Profundizar el conocimiento de sí mismos en tanto “aprendices” encierra la posibilidad de identificar en qué consisten y a qué se deben sus dificultades, por ejemplo, anticipar y compensar lagunas que impiden la relación sustancial entre ideas previas e ideas nuevas; mejorar el ajuste entre las expectativas de éxito y el desempeño efectivo; optimizar la adaptación a las actividades propuestas y los objetivos de su ejecución.

En términos de Monereo “Enseñarles a ser intencionales y propositivos cuando aprendan y a entrar en las intenciones de los demás, en especial de sus profesores, para responder mejor a sus demandas” (1997:9).

En el terreno de las estrategias, es fundamental la actitud facilitadora del profesor, entendida como el planteo explícito de objetivos, sentido e intención de lo que se propone aprender.

En definitiva, desde el ángulo del alumno, enseñarles a plantearse de un modo científico su aprendizaje, esto supone convertir sus ideas en hipótesis, poner a prueba su validez, confrontarlas con otras alternativas e interpretar los resultados y revisar si fuera el caso las premisas iniciales. Desde la perspectiva del profesor, junto a los objetivos disciplinares, plantearnos cómo debemos enseñar para que nuestros alumnos “aprendan a aprender” (Monereo, 1997).

Se desprende de lo anterior que los primeros beneficiarios son los alumnos, pues esperamos que los resultados obtenidos sean base para una autoevaluación y autorregulación de los propios procesos y asimismo permitan identificar factores que intervienen, para potenciar los favorecedores y hasta donde sea posible, controlar los obstaculizadores. Los segundos beneficiarios son los profesores, pues sobre la base del conocimiento de base empírico sobre *cómo aprenden sus alumnos* pueden repensar y realizar ajustes en la enseñanza, entendida como interacción con el alumno para optimizar el aprendizaje. El tercer beneficiario es la universidad, por cuanto en forma indirecta se hace una contribución a la mejora de la calidad educativa estimada en términos de apropiación efectiva de conocimientos en vistas al desarrollo personal de quien aprende y de su preparación para un servicio competente a la comunidad.

Antes de dar por concluido el informe, queremos referirnos a la *Proyección al futuro de la línea de investigación: Aprendizaje en la universidad*.

El análisis por segmentos (entiéndase: estudiantes/profesores; alumnos que cursan diferentes carreras; alumnos que aprenden fácilmente/que tienen dificultad para hacerlo; estudiantes y profesores según países) se abrió un espectro de gran amplitud, revelando la riqueza que aporta la realidad relevada. Tal situación nos enfrentó con la necesidad de ampliar el campo muestral para dar consistencia a las generalizaciones sobre una base representativa. En otras palabras, luego de la apertura por segmentos de las dimensiones de la información, en algunos aspectos las elaboraciones se apoyan en pocos casos.

Por ese motivo el equipo de investigación decidió tomar los resultados de este Proyecto como una primera etapa y plantear para el Proyecto 2009-2011 una segunda etapa que permita enriquecer el tratamiento de las variables en sí y buscar la consistencia muestral para generalizaciones válidas. Durante esta etapa se prevé mantener la estructura de aspectos bajo análisis, el instrumento para recoger la información y los procedimientos para su tratamiento, pero se espera además poder aplicar la prueba de Chi Cuadrado y establecer algunas correspondencias y correlaciones.

PALABRAS FINALES

Por ser ésta investigación aplicada, procura en última instancia hacer aportes que contribuyan a la resolución de problemas prácticos y en este sentido nos hacemos eco de las palabras de Pérez Serrano

“Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la acción, ya se trate de una acción a nivel político, ya de un cambio de la práctica en la clase.” (1994, T 1, p. 61)

Mendoza, 1 de Junio de 2009

Dra. Ida Lucía Morchio

Directora del Proyecto

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Gallego, D y Money, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez González, M. (2004). *Tutoría universitaria. Materiales prácticos para la tutoría de la carrera*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V, García Jiménez, E y otros (1991, 1º Semestre). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, pp. 23-42. Madrid, UNED.
- Ausubel, D.; Novak, J. y col. (1989). *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barbabella, M. (comp.) (2004) *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*. Río Negro: Educo.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, M.P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bruner, J. S. (1995) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Carretero, M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Castanyer, O. (2004). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castorina, J. y Ferreiro, E. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M. (comp.) (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. España: Barcanova.
- Coll, C. y col. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

- Coll, C. (1995). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Combs, A. (1979). *Claves para la formación de los profesores*. Madrid: E.M.S.A.
- de Quirós, J. y Schrager, O. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. Buenos Aires: Panamericana.
- Diblasi, L. (dir.) (Proyecto Bional SeCyT 1997-1998) El rendimiento académico de los alumnos: factores facilitadores y obstaculizadores. Expectativas. Mendoza, UNCuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Diblasi, L. (dir.) (Proyecto SeCyT 2000/2001). Ingreso, desgranamiento, deserción y egreso. Expectativas. Propuestas para la mediación pedagógica. Mendoza, UNCuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Fairstein, G. (2005). “Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza” Argentina, FLACSO- U. Autónoma de Madrid.
- Ferreras, Aníbal (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Fly Jones u otros (1987). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.
- González, M. C. (1994). *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. Universidad de La Coruña.
- Moreira, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Gagné, E. (1991). *La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- González y col. (1998) citado por Álvarez Rojo y col. en El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. (*Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, pp.23-42. Madrid: UNED)
- Hernández Sampieri, H, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta edición). México, Mc Graw Hill.
- Huertas, J. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lanz, M. Z. (comp.) (2006) *Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Martin, E. (1990). “Un esfuerzo con sentido”. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 71-73.

- Martínez R. (2000, 1º Semestre). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 19, pp.35-50. Madrid: UNED.,
- Maslow, A. (1982). La personalidad creadora. Madrid: Kairos/Troquel.
- Mayer, R. E. (1981). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Mayor, J. (dir.) (1985). *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Molina, V. y Prieto Castillo, D. (1995). *El aprendizaje en la Universidad*. Mendoza: EDIUNC.
- Monereo, C. (1997) *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graò.
- Morchio (dir.) (Proyecto 2000/2001, SeCyT). Rendimiento Académico en la Universidad. Variables que Influyen en el Fracaso Académico. Mendoza, UNCuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. España: Gedisa.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudios de Psicología*. España: Seix Barral.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículum. En Monereo, C (comp.) *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domènech, 31-46.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (coord.) (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana.
- Prieto Castillo, D. (1993). *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC.

- Prieto Castillo, D. y Molina, V. (2006). *El aprendizaje en la Universidad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.
- Puente Ferreras, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1997). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, Á. y Núñez, M. (2008). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Román Sánchez, J. M. Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En Monereo, C. (1993). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech, pp. 169-187.
- Sanchez, M. de (1997). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento*. México, Trillas.
- Sautu, R. (comp.) (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Tellez, M. (1997) Sobre el carácter de la crisis actual de la universidad. ¿Qué es lo que está en crisis? *La universidad hoy, Año VI, 10*. Buenos Aires: Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Buenos Aires.
- Torre Puente, J. C. (1997). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Universidad Nacional de Cuyo (1995). *Evaluación Institucional de Docencia Universitaria*. Mendoza.
- Universidad Nacional de Cuyo (2008). “Análisis de datos de las entrevistas a los alumnos en riesgo académico de la cohorte 2006, reinscriptos en el 2007” (Secretaría Académica, abril de 2008).
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zabala Vidiella, A. (1998). *La Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 - Motivos personales que influyen en el bajo rendimiento (DAySARA).....	27
Cuadro N° 2 - Distribución de Frecuencias de la dificultad para estudiar mencionada en primer lugar (DAySARA)	28
Cuadro N° 3 - Aspectos para mejorar el desempeño (DAySARA).....	30
Cuadro N° 4 – Palabras asociadas con aprender en alumnos de las cinco carreras (ítem 1).....	65
Cuadro N° 5 – Palabras asociadas con aprender en profesores de las cinco carreras (ítem 1).....	69
Cuadro N° 6 - Palabras asociadas con aprender en alumnos según carrera (ítem 1)	71
Cuadro N° 7 - Palabras asociadas con aprender en profesores según carrera (ítem 1)	71
Cuadro N° 8 - Palabras asociadas con aprender en alumnos de las cinco carreras (ítem 2).....	72
Cuadro N° 9 - Palabras asociadas con aprender en profesores de las cinco carreras (ítem 2).....	73

ANEXOS

Anexo I Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del estudiante (en español)	140
Anexo II Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del estudiante (en portugués)	144
Anexo III Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del profesor (en español)	148
Anexo IV Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del profesor (en portugués)	151

Anexo I – Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del estudiante (en español)

Investigación: Proceso de Aprendizaje en la Universidad

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad

Autora: Ida Lucía Morchio

Nombre:..... Año que cursa:.....

Año de ingreso a esta carrera:.....

El presente cuestionario pretende analizar los procesos y estrategias que realizan los alumnos universitarios para aprender. Con tu colaboración contribuirás a definir tales características.

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

Los datos de este cuestionario son de carácter confidencial, sólo pedimos tus datos personales a fin de contactarte en una segunda parte de esta investigación.

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 Aprende con alguna dificultad Le cuesta aprender

5. **¿Cuándo sientes que has aprendido realmente algo?** (marca tres opciones y jerarquízalas, escribiendo 1 al lado de la más importante, hasta llegar a 3 para la que es

importante, pero menos que las anteriores). Puedes escribir en *Otros* las que según tu experiencia habría que agregar.

- a. Apruebo el examen.
- b. Apruebo el requerimiento de la cátedra (examen, trabajos...)
- c. Puedo expresar el contenido con mis propias palabras.
- d. Puedo relacionar con otros temas del programa.
- e. Puedo relacionar con temas de otras materias.
- f. Puedo dar ejemplos.
- g. Puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor.
- h. Cuando saco buenas notas.
- i. Otros.....

6. Te presentamos a continuación algunas oraciones sobre **formas de pensar, sentir o actuar**. Te pedimos que las leas atentamente y marques una cruz debajo del número que mejor describa tu forma de ser. Si trazas la cruz debajo del 1 significa que lo que dice esa oración es *completamente verdadero* para vos; si la trazas debajo del 2 indica que es *generalmente verdadero*, pero no lo es siempre y así sucesivamente 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 ayudan.					
4. Mis problemas de salud dificultan mi estudio.					
5. No tengo un lugar adecuado para estudiar.					
6. Estudio pero cuando rindo me va mal.					
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 cuesta comprender lo 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 en esta Facultad.					
15. Me expreso con facilidad en forma oral.					
16. Repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo.					
17. Cuando preparo una materia, voy a horas de consulta.					
18. Me cuesta distinguir las ideas principales.					
19. Pregunto cuando no entiendo.					
20. Tomo cada tema por separado y estudio parte por parte.					
21. En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.					
22. Me resultan útiles los apuntes que tomo en clase.					
23. Me cuesta expresar por escrito lo que he estudiado.					
24. Me interesa el contenido de esta carrera.					
25. Tengo que leer varias veces para comprender.					
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/polimodal.					
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 resulta mejor estudiar solo que en grupo.					
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. Al estudiar 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 es lo que más te ayuda a aprender en la Universidad?** (marca tres opciones y jerarquízalas poniendo 1 a la más importante **para vos**, 2 a que lo es pero en menor medida y 3 a la que es importante pero menos que las otras dos). Nos interesa tu experiencia, por eso te pedimos que en **Otros** agregues los que sean importantes para vos y no hemos mencionado.

- a. Explicación del profesor.
- b. Lectura.
- c. Interacción con los compañeros.
- d. Trabajos prácticos.
- e. Actividades propias de la carrera. Aclarar cuáles.....
- f. Otros

8. Desde tu percepción: **¿a qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?** (marca cinco opciones y jerarquízalas, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante)

- – poco tiempo para la preparación de los exámenes finales
- – mala suerte
- – falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno (laborales, familiares, académicas, etc.)
- – dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)
- – los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno
- – falta de esfuerzo suficiente
- – el material de estudio es muy complejo y difícil
- – mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar
- – dificultad al dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias
- – se toma en el examen temas no explicados en clase
- – dificultad para comprender bien lo que leen
- – falta de perseverancia en el estudio
- – dificultad al organizar las ideas
- – actitud pesimista del alumno
- – tienen dificultad para recordar
- – no llevan las materias al día
- – se preguntan temas que no se alcanzan a estudiar
- – dificultad de concentración durante lapsos prolongados de tiempo
- – los alumnos no entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos
- – el trato de los profesores inhibe a los alumnos
- – falta de fluidez verbal para expresar las ideas
- otros.....

9. A continuación te presentamos algunas características. Te pedimos que las leas con atención y que marques una cruz sobre la línea de puntos de las que describen a tu persona. Después relea las características que seleccionaste y coloca el 1 al lado de la que más se destaca en vos, 2 al lado de la que se destaca un poco menos y 3 a la que se destaca un poco menos aún y así sucesivamente hasta llegar al 5.

- - soy impulsivo/a e impaciente
- - soy optimista, tengo una visión positiva de la vida
- - soy ingenioso/a y creativo/a
- - me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona
- - soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta
- - tengo fuerza de voluntad
- - me considero bastante inteligente
- - no soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días
- - cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero hacerlo pronto y dejarlo listo
- - pongo mucho esfuerzo en lo que hago
- - generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien
- - cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo a hacer otras cosas
- - soy reflexivo/a y detallista
- - doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer
- - prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables
- - soy inquieto/a y dinámico/a
- - me cuesta bastante tomar decisiones
- - soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo
- - soy organizado/a con el tiempo
- - cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo

Puedes escribir a continuación otros aportes personales relacionados con aprender en la universidad.

Anexo II - Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del estudiante (en portugués)

Pesquisa: O Processo de Aprendizagem na Universidade

Questionário N°:

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la Universidad
Autora: Ida Lucía Morchio

Curso:.....Universidade:.....

Ano que cursa:.....Ano de ingresso ao curso:.....

E-mail.....

O seguinte questionário pretende analisar os processos e estratégias utilizadas pelos alunos universitários para aprender. A sua colaboração contribuirá para definir essas características.

Solicitamos a você que leia atentamente cada uma das questões e que realize o que elas lhe indicam. Não existem respostas corretas ou incorretas.

Os dados deste questionário são de caráter confidencial, só pedimos seus dados pessoais afim de lhe contatar em uma segunda parte desta pesquisa.

Muito Obrigado.

1. Escreva palavras associadas com APRENDER. Tente completar **TODAS** as células.

2. Selecione das palavras anteriores, apenas 3 que considere mais estreitamente associadas e escreva-as nas células a seguir.

--	--	--

3. Explique em um parágrafo o que é APRENDER para você.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Você acha que é uma pessoa que: (marcar com uma cruz)

Aprende facilmente Aprende com alguma dificuldade Aprender lhe dá trabalho

5. **Quando você sente que realmente aprendeu algo?** (marque três opções e hierarquize-as, escrevendo **1** ao lado da mais importante, até chegar a **3** para a que ainda é importante, mas menos que as anteriores). Pode escrever em *Outros* as que segundo a sua experiência haveria que acrescentar.

- a. Quando sou aprovado na avaliação.
- b. Quando sou aprovado nos requerimentos da disciplina (avaliação, trabalhos...)
- c. Quando posso expressar o conteúdo com as minhas próprias palavras.
- d. Quando posso relacionar o estudado com outros temas do programa.
- e. Quando posso relacionar o estudado com temas de outras disciplinas.
- f. Quando posso dar exemplos.
- g. Quando posso repetir quase textualmente o que diz a bibliografia ou o professor.
- h. Quando tiro boas notas.
- i. Outros.....

6. Apresentamos a seguir algumas afirmações sobre **formas de pensar, sentir ou atuar**. Gostaria que as lessem atentamente e que marque uma cruz embaixo do número que melhor descreva a tua forma de ser. Se você faz a cruz abaixo do número 1 significa que o que essa afirmação diz é *completamente verdadeiro* para você; si você faz a cruz embaixo do número 2 indica que essa afirmação é *frequentemente verdadeiro*, mas não sempre e assim sucessivamente segundo a seguinte escala.

- 1. Completamente verdadeiro;
- 2. Frequentemente verdadeiro;
- 3. Às vezes verdadeiro e às vezes falso;
- 4. Quase sempre falso;
- 5. Completamente falso.

	1	2	3	4	5
1. Atender à minha família me leva muito tempo.					
2. Quando me preparo para uma avaliação, os imprevistos fazem que o tempo não seja suficiente.					
3. Tenho um grupo de colegas que me ajudam.					
4. Meus problemas de saúde dificultam o meu estudo.					
5. Não tenho um lugar adequado para estudar.					
6. Estudo, mas quando faço a prova me dou mal.					
7. Participo em tantas atividades (esportivas, artísticas, políticas, sociais, religiosas, etc.) que fica pouco tempo para a Faculdade.					
8. Por distintas razões não posso conseguir todo o material que tenho que estudar.					
9. Sinto-me sem energias, sem forças.					
10. Concentro-me períodos muito breves.					
11. Sinto dificuldade em compreender o que leio.					
12. Ordeno todo o material antes de começar a estudar.					
13. Estudo por resumos emprestados para ir mais rápido.					
14. Sinto-me desconfortável nesta Faculdade.					
15. Expresso-me com facilidade oralmente.					
16. Repito várias vezes o que diz o livro ou a apostilha até que posso lembrá-lo.					
17. Quando estudo uma disciplina, faço consultas ao professor.					
18. Sinto dificuldade em distinguir as idéias principais.					
19. Pergunto quando não entendo.					
20. Pego cada tema por separado e estudo parte por parte.					
21. Nos exames, custo a entender o que me perguntam.					
22. São úteis as anotações que faço em sala de aula.					
23. Sinto dificuldade em expressar por escrito o que tenho estudado.					
24. Interessa-me o conteúdo desta carreira.					
25. Tenho que ler várias vezes para compreender.					
26. No exame, os nervos impedem-me pensar.					
27. Quando estudo uma disciplina dedico os últimos dois ou três dias a repassar					
28. Assumo várias tarefas na minha casa.					
29. Em sala de aula participo, pergunto, opino.					
30. Faço quadros sinópticos, esquemas, resumos enquanto estudo.					
31. Não tenho base do secundário/Ensino Médio.					
32. Meu trabalho não me deixa tempo para o estudo.					

33. Nos exames pedem temas que eu não sabia que entravam					
34. Estudar me chateia.					
35. Sinto dificuldade em seguir as aulas expositivas.					
36. Quando resumo tudo me parece importante.					
37. Os professores me auxiliam quando manifesto uma dificuldade.					
38. Resulta-me melhor estudar sozinho/a do que em grupo.					
39. Planifico meus tempos quando começo preparar uma matéria.					
40. Sinto dificuldade em reter e lembrar o que estudo.					
41. Duvido se este curso seja adequado para mim.					
42. Os professores acham que não estudo o suficiente.					
43. Imagino-me no futuro exercendo esta profissão.					
44. Para mim é quase impossível ficar mais de uma hora sentado/a estudando					
45. Quando estudo tento encontrar relações entre os temas.					
46. Ao estudar vou destacando as idéias que considero mais importantes.					
47. Sinto dificuldade no que tenho que estudar.					
48. Nos exames tenho má sorte.					
49. O tempo que dedico ao estudo é suficiente para ser aprovado.					
50. Tenho boa relação com os meus colegas					

7. **O que te ajuda mais a aprender na Universidade?** (marque três opções e hierarquize-as colocando **1** na mais importante **para você**, **2** a que ainda é importante, mas em menor medida e **3** a que é importante, mas ainda menos que as outras duas). Interessa-nos a tua experiência, por isso te pedimos que em **Outros** acrescente os que sejam importantes para você e que não temos mencionado.

- a. Explicação do professor.
- b. Leitura.
- c. Interação com os colegas.
- d. Trabalhos práticos.
- e. Atividades próprias do curso. Esclarecer quais.....
- f. Outros

8. Desde tua percepção: **quais são as causas das dificuldades que os alunos universitários apresentam para aprender?** (marque cinco opções e hierarquize-as, sendo que 1 é a mais importante e 5 a menos importante)

- – pouco tempo para a preparação dos exames finais.
- – má sorte
- – falta de compreensão dos professores de outras obrigações dos alunos (laborais, familiares, acadêmicas, etc.)
- – dificuldade para reunir o material que deve ser estudado (xérox, apostilhas, etc.)
- – os professores têm em geral um conceito negativo dos alunos
- – falta de esforço suficiente
- – o material de estudo é muito complexo e difícil
- – má previsão dos tempos necessários para estudar
- – dificuldade ao dar exemplos relacionados com os conteúdos das disciplinas
- – avaliam-se temas não explicados em sala de aula
- – dificuldade para compreender bem o que se lê
- – falta de perseverança no estudo
- – dificuldade ao organizar as idéias
- – atitude pessimista dos alunos
- – dificuldade para lembrar
- – não levam as matérias no dia
- – perguntam-se temas que não alcançam a ser estudados
- – dificuldade de concentração durante tempos prolongados.
- – os alunos não entendem bem as perguntas das avaliações ou as questões nos trabalhos
- – o trato dos professores inibe aos alunos
- – falta fluidez verbal para expressar as idéias
- outros.....

9. Na continuação apresentamos algumas características. Gostaríamos que você as lesse com atenção e que marque um (x) sobre a linha de pontos das que descrevem a tua pessoa. Depois releia as características que selecionou e coloque o número 1 ao lado da que é mais característica de você, o número 2 ao lado da que a caracteriza, embora menos um pouco e o número 3 na que a caracteriza menos ainda e assim sucessivamente até chegar ao 5.

- - sou impulsivo/a e impaciente
- - sou otimista, tenho uma visão positiva da vida
- - sou engenhoso/a e criativo/a
- - parece-me difícil trabalhar sozinho/a, é mais fácil com outra pessoa.
- - sou muito sensível, tudo o que sucede dentro de mim ou ao meu redor me afeta
- - tenho força de vontade
- - considero-me bastante inteligente
- - não fico preocupado (a) por pequenos problemas do cotidiano
- - quando eu sei que tenho algo que fazer, prefiro fazê-lo logo e deixa-lo terminado
- - faço um grande esforço em tudo o que eu faço
- - frequentemente sinto que não vou ser capaz de fazer bem as coisas
- - mudo com frequência de atividade; começo algo e pronto sinto-me cansado e faço outras coisas.
- - sou reflexivo/a e detalhista
- - dou muitas voltas antes de começar fazer o que sei que tenho que fazer
- - prefiro a vida tranqüila, os horários e obrigações estáveis
- - sou inquieto/a e dinâmico/a
- - parece-me bastante difícil tomar decisões
- - sou perseverante, quando começo algo não o abandono até terminar
- - sou organizado/a com o tempo
- - quando algo sai errado, não consigo tirá-lo da minha cabeça por muito tempo

Pode escrever a seguir outras contribuições pessoais relacionadas com o aprender na universidade.

Anexo III - Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo para profesores (en español)

Encuesta Prof. N°:

Investigación: Proceso de Aprendizaje en la Universidad

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad

Autora: Ida Lucía Morchio

Investigación: Proceso de Aprendizaje en la Universidad

Carrera:..... Fecha:

Asignatura que dicta:..... Año en que se dicta esa asignatura:.....

Universidad:..... Correo electrónico.....

Estimado docente:

El presente cuestionario pretende analizar los procesos y estrategias que realizan los alumnos universitarios para aprender. Con su colaboración contribuirá a definir tales características.

Se solicita como dato su identificación personal únicamente para control interno de los investigadores. Las informaciones suministradas por usted serán estrictamente secretas y sólo se utilizarán con fines estadísticos. Es decir, que el análisis e interpretación de los datos será exclusivamente en compilaciones de conjunto.

Le pedimos que lea detenidamente cada una de las consignas y que vaya completando lo que indican. No existen respuestas correctas o incorrectas. Muchas Gracias.

1. Escriba palabras asociadas con APRENDER. Trate de completar **TODOS** los casilleros.

2. Seleccione de ellas, las 3 palabras que considere más estrechamente asociadas y escríbalas en los casilleros que siguen.

--	--	--

3. Explique en un párrafo qué es APRENDER para Ud.

.....

.....

.....

.....

4. **¿Qué le indica a Usted que un alumno ha aprendido realmente algo?** (marque tres opciones y jerarquícelas, escribiendo 1 al lado de la más importante, hasta llegar a 3 para la que es importante, pero menos que las anteriores). Puede escribir en *Otros* las que según su experiencia habría que agregar.

- a. Que aprueba los exámenes.
- b. Que aprueba otros requerimientos de la cátedra (aclarar cuáles.....)
- c. Que puede expresar el contenido con sus propias palabras.
- d. Que puede relacionar un tema con otros puntos del programa.
- e. Que puede establecer relaciones con temas de otras materias.
- f. Que puede dar ejemplos.
- g. Que puede resolver situaciones problemáticas.
- h. Que puede plantear ideas innovadoras o creativas vinculadas con el tema.
- i. Que puede aplicar lo aprendido en diferentes situaciones.
- j. Que puede expresar casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor.
- k. Que obtiene buenas notas.
- l.
- Otros.....

5. **Desde su punto de vista, ¿Qué es lo que más ayuda a un alumno a aprender en la Universidad?** (marque tres opciones y jerarquícelas poniendo 1 a la más importante, 2 a que lo es pero en menor medida y 3 a la que es importante pero menos que las otras dos). Nos interesa su opinión, por eso le pedimos que en *Otros* agregue lo que sea importante para Ud. y no hemos mencionado.

- a. Explicación del profesor.
- b. Lectura de bibliografía.
- c. Interacción con los compañeros.
- d. Trabajos prácticos.
- e. Asistencia regular a clases.
- f. Participación en clase: plantear dudas, formular preguntas, expresa su punto de vista, etc.
- g. Recursos didácticos que emplea el profesor.
- h. Elaboración de esquemas, sinópticos, etc. durante el estudio.
- i. Actividades propias de la *carrera*. Aclarar cuáles.....
- j. Otros

6. Desde su percepción: **¿A qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender?** (marque cinco opciones y jerarquícelas, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante). Le pedimos que agregue en *Otros* motivos que crea importantes y que no hemos mencionado.

- a. poco tiempo de preparación para los exámenes finales
- b. mala suerte
- c. falta de comprensión por parte de los profesores de la situación del alumno (laboral, familiar, académica, etc.)
- d. dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc)
- e. concepto negativo del profesor acerca del alumno
- f. alta de esfuerzo suficiente
- g. material de estudio muy complejo y difícil
- h. obligaciones laborales, familiares, etc. a que debe atender el alumno
- i. inadecuada planificación de los tiempos necesarios para estudiar
- j. dificultad para relacionar lo que aprenden con situaciones reales que les sirvan de ejemplo
- k. estudio por su cuenta de temas no explicados en clase
- l. dificultad para comprender bien lo que leen
- m. falta de perseverancia en el estudio
- n. dificultad al organizar las ideas
- ñ. actitud pesimista del alumno
- o. dificultad para recordar
- p. no llevan las materias al día
- q. no alcanzan a estudiar todos los temas

- r. no se concentran en la tarea
- s. inadecuada comprensión de las preguntas de los exámenes o las consignas de los trabajos
- t . no entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos
- u. el trato de los profesores los inhibe
- v. falta de fluidez verbal para expresar las ideas
- w. asistencia irregular a clases
- x. falta de asistencia a horarios de consulta
- y. falta de motivación por la carrera
- z. falta de interés por aprender

..... otros.....

Puede escribir a continuación otros aportes personales relacionados con aprender en la universidad.

.....

.....

.....

.....

Anexo IV - Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Protocolo del profesor (en portugués)

Pesquisa: O Processo de Aprendizagem na Universidade

Questionário Nº:

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la Universidad

Autora: Ida Lucía Morchio

Curso:

Universidade:

Disciplina que leciona:

Período em que se cursa essa disciplina:

Endereço postal:

E-mail:

O seguinte questionário pretende analisar os processos e estratégias utilizadas pelos alunos universitários para aprender. A sua colaboração contribuirá para definir essas características.

Solicitamos a você que leia atentamente cada uma das questões e que realize o que elas lhe indicam. Não existem respostas corretas ou incorretas.

Os dados deste questionário são de caráter confidencial, só pedimos seus dados pessoais afim de lhe contatar em uma segunda parte desta pesquisa.

Muito Obrigado.

1. Escreva palavras associadas com APRENDER. Tente completar **TODAS** as células.

2. Selecione dentre elas, as 3 palavras que considere mais estreitamente associadas e escreva-as nas células a seguir.

--	--	--

3. Explique em um parágrafo o que é APRENDER para você.

4. **O que indica, para você, que um aluno tem aprendido realmente algo?** (marque três opções e hierarquize-as, escrevendo 1 ao lado da mais importante, até chegar ao 3 para a que é importante, mas não tanto quanto as anteriores). Pode escrever em *Outros* as que segundo sua experiência teria que acrescentar.

- a. Quando é aprovado nos exames.
- b. Quando é aprovado em outros requisitos da disciplina (esclarecer quais.....).
- c. Quando pode expressar o conteúdo com suas próprias palavras.
- d. Quando pode relacionar um tema com outros pontos do programa.
- e. Quando pode estabelecer relações com temas de outras disciplinas.
- f. Quando pode dar exemplos.
- g. Quando pode resolver situações problemáticas.
- h. Quando pode propor ideias inovadoras ou criativas vinculadas com o tema.
- i. Quando pode aplicar o que aprendeu em diferentes situações.

- j. Quando pode expressar quase textualmente o que diz a bibliografia ou o professor.
- k. Quando obtêm boas notas.
- l. Outros.....

5. Desde seu ponto de vista, o que ajuda mais a um aluno para aprender na Universidade? (marque três opções e hierarquize-as colocando 1 à mais importante, 2 à que é importante, mas em menor medida e 3 à que é importante mas menos do que as outras duas). Interessa-nos a sua opinião, por isso lhe pedimos que em **Outros** acrescente o que seja importante para você e que não temos mencionado.

- a. Explicação do professor.
- b. Leitura de bibliografia.
- c. Interação com os colegas.
- d. Trabalhos práticos.
- e. Assistência regular às aulas.
- f. Participação em sala de aula: levantar dúvidas, formular questões, expressar seu ponto de vista, etc.
- g. Recursos didáticos que emprega o professor.
- h. Elaboração de esquemas, quadros sinópticos, etc. durante o estudo.
- i. Atividades próprias do curso. Esclarecer quais:
- j. Outros

6. Na sua percepção: quais as causas das dificuldades que apresentam os alunos universitários para aprender? (marque cinco opções e Hierarquize-as, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante). Solicitamos que acrescente em *Outros motivos* os que pondere importantes e que não temos mencionado.

- a. pouco tempo de preparo para os exames finais
- b. má sorte
- c. falta de compreensão por parte dos professores da situação do aluno (laboral, familiar, acadêmica, etc.)
- d. dificuldade para reunir o material que se deve estudar (xerox, apostilhas, etc)
- e. conceito negativo do professor acerca do aluno
- f. falta de esforço suficiente
- g. material de estudo muito complexo e de difícil compreensão
- h. obrigações laborais, familiares, etc. do aluno
- i. inadequado planejamento dos tempos necessários para estudar
- j. dificuldade para relacionar os conteúdos aprendidos com situações reais que lhes sirvam de exemplo
- k. estudo individual de temas não explicados em sala de aula
- l. dificuldade de compreensão da leitura
- m. falta de perseverança no estudo
- n. dificuldade ao organizar as ideias
- ñ. atitude pessimista do aluno
- o. dificuldade para lembrar
- p. não acompanhar com as leituras e trabalhos para cada aula da disciplina
- q. não alcançar a estudar todos os temas
- r. falta de concentração na tarefa
- s. inadequada compreensão das perguntas dos exames ou das questões dos trabalhos
- t. não entendem bem as perguntas dos exames ou as questões dos trabalhos
- u. o tratamento dos professores os inibe
- v. falta de fluidez verbal para expressar as ideias
- w. assistência irregular as aulas
- x. falta de assistência a horários de consulta
- y. falta de motivação no curso
- z. falta de interesse por aprender
- outros.....

Pode escrever a continuação outros aportes pessoais relacionados com aprender na universidade.

.....

.....

.....

.....