

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

Maestría en Educación Odontológica

*“Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios:
motivaciones, estrategias y enfoques.”*

Autor:

Od. Marcela Lilián Ferro



Directora de tesis:

Dra. Ethel Beatriz Mosconi

2019

Dedicado a

A mi familia, especialmente a mi esposo e hijos Lautaro y Geraldine, por su apoyo incondicional, confianza y amor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y hermanos, que gracias a sus palabras de aliento y a sus consejos me han ayudado a crecer como persona y por enseñarme valores que me han llevado a alcanzar mi gran meta.

A la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata donde me he formado y recibido apoyo incondicional.

A mi directora de tesis, Doctora Ethel Beatriz Mosconi, que creyó en mí brindándome su apoyo, colaboración y enseñanza.

A la Profesora Doctora María Mercedes Medina quien supo aconsejarme con su bondad y sabiduría.

A los Profesores de la Facultad de Odontología, que gracias a ellos pude recorrer este proceso de formación.

A mis compañeros docentes, por su gran colaboración.

Od Marcela Lilián Ferro

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL	1
INDICE DE TABLAS	2
INDICE DE GRÁFICOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO	9
Teorías del Aprendizaje.....	11
Teorías de las Inteligencias Múltiples.....	21
Enfoques del Aprendizaje.....	25
Motivación.....	38
Estrategias de Aprendizaje.....	50
FUNDAMENTACIÓN	59
OBJETIVOS	61
Objetivo General.....	61
Objetivos Específicos.....	61
HIPÓTESIS	62
DISEÑO METODOLÓGICO	63
RESULTADOS	70
DISCUSIÓN	97
CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

Índice de tablas

Representación del Enfoque Profundo-Motivación

Tabla 1. Figura 1 <i>Item</i> 1.....	72
Tabla 2. Figura 2 <i>Item</i> 5.....	73
Tabla 3 .Figura 3 <i>Item</i> 9.....	74
Tabla 4. Figura 4 <i>Item</i> 13.....	75
Tabla 5. Figura 5 <i>Item</i> 17.....	76

Representación del Enfoque Profundo Estratégico

Tabla6. Figura 6 <i>Item</i> 2.....	77
Tabla 7. Figura 7 <i>Item</i> 6.....	78
Tabla 8. Figura 8 <i>Item</i> 10.....	79
Tabla 9. Figura 9 <i>Item</i> 14.....	80
Tabla 10. Figura10 <i>Item</i> 18.....	81

Representación del Enfoque Superficial-Motivación

Tabla 11. Figura 11 <i>Item</i> 3.....	82
Tabla 12. Figura 12 <i>Item</i> 7.....	83
Tabla 13. Figura 13 <i>Item</i> 11.....	84
Tabla 14. Figura 14 <i>Item</i> 15.....	85
Tabla 15. Figura 15 <i>Item</i> 19.....	86

Representación del Enfoque Superficial Estratégico

Tabla 16. Figura 16 Item 4.....	87
Tabla 17. Figura 17 Item 8.....	88
Tabla 18. Figura 18 Item 12.....	89
Tabla 19. Figura 19 Item 16.....	90
Tabla 20. Figura 20 Item 20.....	91

Índice de gráficos

Análisis de los resultados en frecuencia relativa porcentual

Gráfico 1. Enfoque Profundo (motivación-estrategia)92

Gráfico 2. Enfoque Profundo motivacional93

Gráfico 3. Enfoque Profundo estratégico94

Gráfico 4. Enfoque Superficial (motivación-estrategia)95

Gráfico 5. Enfoque Superficial motivacional96

Gráfico 6. Enfoque Superficial Estratégico97

Resumen

El objetivo general de esta investigación, fue identificar las diferentes motivaciones, estrategias, y enfoques de aprendizaje predominantes en los alumnos de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Se realizó un estudio descriptivo y correlacional. Se utilizó para la recolección de la información el Cuestionario de John Biggs, la aplicación del mismo nos permitió evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante de nivel universitario en su proceso de aprendizaje, así como las motivaciones y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques. La población estuvo conformada por estudiantes universitarios del primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata del año 2017. Los resultados surgen del análisis de 362 cuestionarios. Entre éstos el 60% de los estudiantes presentó un predominio de aprendizaje profundo con motivación intrínseca del 61% y estratégica profunda del 58%, pudiendo utilizar estrategias memorísticas o de comprensión de acuerdo a la situación académica. Los análisis estadísticos efectuados permiten concluir que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

Los resultados obtenidos, aportarán información importante para entender las peculiaridades del aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje, motivación, estrategias, enfoques.

Abstract

The general goal of this research, was to identify the different motivations, strategies and learning approaches prevailing in first year students of Dentistry Faculty of the National University of La Plata. A descriptive and correlational study was conducted. The John Biggs questionnaire was used for the collection of the information, its application allowed us to evaluate the degree and level of the learning approaches adopted by a university-level student in their learning process, as well as the motivations and strategies most relevant that integrate those approaches. The population was formed by university students of the first year of Dentistry Faculty of the National University of La Plata of the year 2017. The results arise from the analysis of 362 questionnaires. Among these, 60% of the students presented a predominance of deep learning with intrinsic motivation of 61% and deep strategic of 58%, being able to use memory or comprehension strategies according to the academic situation. The statistical analyzes carried out allow us to conclude that the variables under study are significantly correlated. The results obtained will provide important information to understand the peculiarities of student learning.

Keyword: learning, motivation, strategy, approach.

Introducción

Actualmente el mundo universitario está cambiando. Las instituciones educativas son llamadas a formar parte de un nuevo modelo, en el que los estudiantes universitarios se convierten en futuros profesionales capaces de ser aprendices, con una gran capacidad de aprender a aprender durante toda la vida, en un entorno globalizado (García, 2012).

El Consejo Europeo, es una de las siete altas Instituciones de la Unión Europea, integrada por los veintiocho jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros, el Presidente de la Comisión Europea, y el presidente del Consejo Europeo, en el año 2000 se estableció una serie de prioridades en la Unión Europea que se relacionan con los sistemas educativos que se plasmaron en el conocido :Plan Bolonia el mismo recibe su nombre de la Declaración de Bolonia que firmaron 29 países europeos en 1999, el que tenía como objetivo el establecimiento para 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de facilitar la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios ,el mismo marcaba unas líneas de actuación a seguir por los países miembros en materia de política educativa universitaria. Este momento, marca un antes y un después en los estudios de educación superior y algunos estudios revelan los factores que inciden en los éxitos y fracasos relacionados con la implantación de este sistema educativo (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009).

La influencia del Proceso de Bolonia en el sistema universitario argentino así como en sus componentes, las universidades, ha sido escasa. Sin embargo, las dinámicas que dieron origen a Bolonia también están presentes en países de desarrollo intermedio como el nuestro, por lo que algunas de las estrategias implementadas en Europa, también han servido de punto de referencia de nuestras iniciativas nacionales.

Los resultados del mismo demuestran que entre los factores más significativos en el éxito y el fracaso de cada estudiante figuran su situación laboral y las condiciones de acceso a los estudios universitarios; tener preparación académica previa; el rendimiento en la universidad; y la dedicación y la motivación académica.

Dentro del ámbito de las ciencias de la salud, hay estudios que analizan si los cambios metodológicos y estructurales de contenido, han tenido impacto sobre los estudiantes concentrándose en sus aspectos contextuales (Lana, Juarros, López, López y García, 2014). Los autores hacen referencia a que el impacto del cambio ha sido limitado en relación a los factores de aprendizaje que se han estudiado. En algunas instituciones, la enseñanza sigue todavía siendo una enseñanza tradicional, centrada en el docente y con estudiantes pasivos, cuyos métodos principales de instrucción se basan en las clases magistrales, con poco espacio para la colaboración y participación en el aula (Popkess y McDaniel, 2011). Los estudiantes deben afrontar un contexto diferente a las aulas universitarias, y en las prácticas clínicas, que desencadenan reacciones emocionales que influyen en el profesionalismo, siendo experiencias que determinan los procesos de aprendizaje durante los estudios de grado (Arielli, 2013).

Es importante que los estudiantes universitarios sean participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, además de conocer y usar estrategias para el estudio, las sepan transferir en todas las circunstancias, que sean capaces de estar en contextos favorables para su aprendizaje y controlar sus emociones automotivándose.

Lo que se pretende con la presente investigación en cuanto a la resolución de problemas de la vida real, es identificar e incrementar la motivación en los alumnos, así como el aumento de las estrategias de aprendizaje en su vida académica para generar un aprendizaje autorregulado que les permita un aprendizaje significativo y duradero a lo largo de la vida.

Es sustancial mencionar que la relación entre las variables de la presente investigación (enfoques, motivaciones y estrategias) se podrán conocer mejor a partir de este estudio. Un mayor conocimiento de la correlación entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la motivación y el enfoque serán los productos finales de esta investigación.

Marco Teórico

El aprendizaje en la Universidad es un tema cada vez más investigado, donde puede evidenciarse el fracaso académico y el abandono de los estudios, como el promover el “aprender a aprender” del estudiante, el aprendizaje es una actividad compartida, entre el profesor y los alumnos.

Los alumnos ingresan a la Universidad, con distintos niveles de conocimiento, provenientes de los contextos en los que viven. Uno de los principales problemas radica en qué hacer con tanta información existente, como producto de la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y el mundo globalizado. Un diálogo significativo para que los estudiantes puedan comenzar a construir sus significados personales (Terell y Venn, 1997).

Diferentes autores identifican el aprendizaje de los estudiantes y sobre todo los resultados del mismo, como uno de los pilares que sostiene a la institución universitaria, lo que a su vez es determinante en la calidad de la institución en todos los niveles educativos.

El desarrollo del aprendizaje a partir de la experiencia personal, es complejo si no existe la participación de alguien que facilite el proceso de formación de los estudiantes. Debemos recordar que el conocimiento, ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, esencialmente se debe a su capacidad para adquirir conocimientos permitiendo anticipar, explicar y controlar muchos fenómenos. La forma como se define el aprendizaje y como ocurre tiene importantes implicaciones.

Diversas teorías nos ayudan a poder comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, elaborando a su vez estrategias de aprendizaje y tratando de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

El interés por el aprendizaje surge en el siglo pasado y se extiende hasta nuestros días (Sepúlveda, 2013) pasando a ser un cambio estable en

lo que a capacidad del individuo se refiere y que de alguna forma viene condicionado por la experiencia. Se comienza esta primera aproximación a la concepción del aprendizaje partiendo de las dos grandes corrientes, el conductismo y el cognitismo. La definición de aprendizaje se acentúa en tres elementos: experiencia, cambio y permanencia, a esto se llega por medio de un proceso en el cual antes de definir qué es el aprendizaje determinamos qué no es (Hill,1971).Biggs (1985) considera que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo, Evans (1982), considera que el aprendizaje es una experiencia personal intransferible, donde cada sujeto se organiza construyendo su propia lógica de acción y su comprensión lógica del mundo donde interactúa con las perspectivas de sus compañeros, para Daros (2009), es la adquisición del dominio de sí mismo por parte del que aprende, mediante la autorregulación de sí mismo y de su interacción con el medio, en un proceso constructivo de asimilación y adaptación al medio ambiente social, físico y cultural. Es decir que el aprendizaje se va adquiriendo según las experiencias que el individuo tiene, es un proceso mediante el cual el alumno va construyendo su realidad, dándole respuesta a los problemas de su entorno. El aprendizaje no se limita al aula, trasciende la idea de lo correcto, por cuanto existe un aprendizaje, no tiene que ser deliberado o consciente.

El individuo al aplicar su conocimiento va construyendo su aprendizaje. Según Von Glaserfeld (Ciccioli, 2009), el conocimiento no es pasivo, es adaptativo, y sirve para organizar el mundo experiencial. A partir de los conocimientos previos y adquiridos se construye la realidad.

Teorías del Aprendizaje

Podemos encontrar varias corrientes filosóficas, entre ellas podemos citar:

- ❖ Teorías asociativas, asociacionistas o del condicionamiento (Basadas en el esquema estímulo-respuesta y refuerzo-contiguidad).
- ❖ Teorías funcionalistas (Conciben el aprendizaje como el proceso adaptativo del organismo al medio mediante una serie de actividades psíquicas o funciones dinámicas).
- ❖ Teorías estructuralistas (Explican el aprendizaje como una cadena de procesos interrelacionados dirigidos a las formaciones de estructuras mentales).
- ❖ Teorías psicoanalíticas (Basadas en la psicología freudiana, han influido en las teorías de aprendizaje elaboradas por algunos conductistas como la teoría de las presiones innatas)
- ❖ Teorías no directivas (Centran el aprendizaje en el propio yo y en las experiencias que el individuo posee).
- ❖ Teorías matemáticas, estocásticas, (se basan fundamentalmente en la utilización de la estadística para el análisis de los diferentes estímulos principalmente sociales que intervienen en el aprendizaje).
- ❖ Teorías centradas en los fenómenos en áreas y clases particulares de comportamiento (tales como curiosidades, refuerzo, castigo, procesos verbales, etc.); las más destacadas son las teorías conductistas o behavioristas, las teorías Cognitivas y las Teorías Constructivistas.

El Conductismo

Es una corriente de la psicología que consiste en usar procedimientos experimentales para analizar la conducta, concretamente los comportamientos observables, y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección. Se basa en el hecho que ante un estímulo suceda una respuesta, es decir, el organismo reacciona ante un estímulo del medio ambiente y emite una respuesta. Considera como único medio de estudio la observación externa, y tiene su origen en el socialismo inglés, el funcionalismo estadounidense y en la teoría de la evolución de

Darwin, ya que estas corrientes se fijan en la concepción del individuo como un organismo que se adapta al ambiente.

Watson propuso un método para el análisis y modificación de la conducta ya que para él, el único objeto de estudio válido para la psicología era la conducta observable, por eso únicamente utilizó procedimientos objetivos como las ciencias naturales, para el estudio de los comportamientos humanos, de esta manera sentó las bases del "conductismo metodológico".

A partir de la década del '30, se desarrolla en Estados Unidos el "condicionamiento operante", como resultado de los trabajos realizados por Skinner, B.F., y colaboradores. Este enfoque es semejante al de Watson, según el cual debe estudiarse el comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea.

El aprendizaje consistía en un cambio conductual, logrado a través del condicionamiento de una conducta operante, la que tenía efectos sobre el medio ambiente, que a su vez operaba sobre el individuo, lo modificaba y hacía surgir a la conducta espontáneamente en ausencia de cualquier estímulo, es decir que, a diferencia del condicionamiento clásico, Skinner no consideraba que la mayoría de las respuestas eran provocadas por estímulos. Estos principios conductistas o asociacionistas aluden que solo existe una única manera de aprender mediante la asociación, por ende, el aprendizaje es mecánico porque los nuevos conceptos no se integran a la estructura cognitiva previa de los estudiantes en tanto que los docentes, tienen como tarea el organizar las condiciones ambientales de forma tal que los aprendices respondan apropiadamente al estímulo presentado.

El aprendizaje exige una interacción y construcción del individuo como un todo, con sus características personales y con las influencias del medio en que este vive, tomando conciencia de su manera de ser y hacer sobre las cosas. Es decir que las teorías conductistas no explican lo que sucede con el sujeto a la hora de aprender, ni consideran la acción del individuo, como una respuesta previa a cualquier sensación pertinente.

“La experiencia no es recepción, sino acción y reconstrucción progresivas. He aquí el hecho fundamental” (Piaget, 1978a, p.342).

El Cognitismo

Aparece como una alternativa al conductivismo, se desarrolla a partir de investigaciones sobre la memoria y de acuerdo con los modelos de procesamiento de la información que se ocupan de la consistencia y funcionamiento de la realidad mental del hombre (imaginación, memoria, inteligencia); destaca los temas de conocimiento e instructivos, la lógica, la gramática y el lenguaje. Se centra en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, además de los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende, es decir, como ingresa la información a aprender y como se transforma en el individuo. Considera al aprendizaje como un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas, debido a su interacción con los factores del medio ambiente.

Desde esta perspectiva, los aspectos críticos del diseño de instrucción se centran en como estructurar mejor la nueva información para facilitar la codificación de la misma por parte del estudiante, así como también el recuerdo o evocación de lo que ya se ha aprendido.

Los cognitivos a diferencia de los conductistas generalmente tienden a centrarse en sus investigaciones en cómo tienen lugar los aprendizajes en los seres humanos, o sea trascienden los estudios de las conductas de los animales en busca de leyes generales de aprendizaje y toman en consideración aspectos relevantes, como son la edad o las diferentes capacidades de los sujetos.

Otra de las teorías relativas al aprendizaje dentro de la perspectiva cognitivista es la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer, la misma afirma que el individuo aprende de forma más profunda y significativa a partir de palabras que se hayan combinadas con imágenes que a partir de palabras únicamente.

Asunciones principales respecto al aprendizaje multimedia:

- A) Hay dos canales separados (auditivo y visual) para procesar la información.
- B) Cada canal tiene una capacidad limitada.

C) El aprendizaje es un proceso activo de filtro, selección, organización e integración de la información basado en el conocimiento previo.

Los seres humanos podemos procesar una cantidad limitada de información a través de un canal en un determinado momento, le damos sentido a la información que recibimos creando de forma activa representaciones mentales.

Es importante destacar al investigador, David Ausubel, su línea de estudio se encuadra dentro de la Teoría del Aprendizaje Significativo donde este autor considera que el aprendizaje se integra en esquemas de conocimiento preexistentes en el individuo de manera que cuanto mayor sea el grado de claridad, estabilidad y organización del nuevo conocimiento, más difícilmente se podrá acomodar y retener a través de los puntos de referencia y se podrá transferir más a situaciones nuevas de aprendizaje (Fernández Martín, 1998).

Comparado con la memorización mecánica, el aprendizaje significativo será retenido por más tiempo e integrado de manera más óptima con otro conocimiento donde estará disponible con más facilidad para su aplicación.

La estructura cognoscitiva de cada estudiante es única y por ello los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978), por ello es necesario que conozcamos los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, estimulándolos a conocer su propio conocimiento.

Ausubel propone dos diferentes dimensiones de aprendizaje, orientadas hacia una visión cognitiva del mismo, las que dan lugar a cuatro clases fundamentales de aprendizaje: la que diferencia entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento y la que distingue el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo.

- El aprendizaje receptivo es el más frecuente en la enseñanza escolar en la que el alumno recibe el contenido que debe aprender en su forma final no necesitando realizar ningún esfuerzo de descubrimiento, donde solo deberá comprender y asimilar los conceptos para poder reproducirlos cuando sea necesario.

- El aprendizaje por descubrimiento, propuesto también por Bruner, destaca que el alumno debe descubrir y reorganizar el material por sí mismo, antes de integrarlo a su estructura cognitiva previa hasta descubrir las relaciones, que posteriormente asimile.
- El aprendizaje mecánico se produce cuando la tarea del aprendizaje está compuesto a asociaciones puramente arbitrarias.

El aprendizaje significativo se distingue por dos características fundamentales:

- Que su contenido puede ser relacionado no arbitrariamente, o sea que el sujeto tiene una disposición para aprender significativamente
- Que el material a aprender es potencialmente significativo, relacionado con su estructura de conocimiento.

La otra característica es que el aprendizaje significativo puede ser:

Representacional: que el alumno pueda aprender significados de símbolos o de palabras

Conceptual: que el alumno pueda aprender conceptos

Proposicional: que es el aprendizaje de ideas.

En la enseñanza universitaria, la estimulación de la reflexión y del pensamiento es fundamental para desembocar en un aprendizaje más significativo para la construcción del conocimiento, la importancia de hacer sensible al profesor para que practique una enseñanza más significativa. Esto admite una reconstrucción del aprendizaje, una concepción del papel de educador como agente facilitador o mediador (como señala Vygotsky) y, el papel del alumno será considerado como agente activo.

El Constructivismo

Surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (2001), se encuentran elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. Tanto en estos autores, como en los actuales, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, esto les permite anticipar, explicar, anticipar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura.

Carretero (1993, 2009) afirma que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano y que esa construcción la realiza con los esquemas que ya posee. Coll (1990) menciona que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1- El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es quien construye o reconstruye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea.

2- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, o sea, que el alumno no tiene en todo momento que descubrir todo el conocimiento, debido a que el conocimiento que se enseña es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

3- En tercer lugar la función del docente es acoplar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, es decir que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar dicha actividad.

El alumno tiene que saber buscar, seleccionar, analizar, integrar en sus esquemas cognitivos y saber utilizar la información necesaria para poder afrontar con éxito las situaciones sociales en las que se vea inmerso, para lo cual necesita tener asimiladas un conjunto de estrategias de aprendizaje y

su puesta en práctica. Esta teoría enfatiza que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo está determinado por las expectativas del sujeto.

Concibiéndose que el alumno edifica su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, se convierte en un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje y éste, depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. El conocimiento, es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme obtiene información e interactúa con su entorno. Los estudiantes son reconocidos como transformadores activos del conocimiento y como constructores de esquemas conceptuales alternativos. El sujeto que aprende es quien construye el conocimiento, por lo que la labor del docente debe ser la de propiciar al alumno experiencias y situaciones problemas que faciliten y orienten este proceso de construcción. Esta corriente centrada en la persona, en sus experiencias previas, de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce ya sea cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky); o bien, cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). La contribución de Vigotsky ha significado que el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social; es decir, se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. El estudiante aprende eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa.

Si cada alumno trabaja con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. Se plantea también que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras "operaciones mentales" (Piaget) 34. Por tal motivo, una adecuada formación profesional se logra

mediante un aprendizaje activo y consciente que estimule el desarrollo de habilidades cognitivas, orientando el proceso de enseñanza desde una perspectiva experiencial, en el cual se recomienda menos mensajes verbales del profesor y mayor actividad del alumno quien participa de una manera dinámica en la construcción de sus aprendizajes.

Implica el reconocimiento que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que además propician un sujeto que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver dificultades y comunicarse. Se trata de una tendencia hacia un saber más crítico y reflexivo, donde se privilegian vías de transmisión de mensajes plenos de información significativa y de fácil decodificación. El modelo constructivista estimula la búsqueda de respuestas o soluciones a través del descubrimiento personal guiado por la motivación del estudiante, quién a través de procesos mentales de razonamiento, el tratamiento de la información y la toma de decisiones desarrolla un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus hábitos de trabajo, la curiosidad, el interés por investigar y resolver problemas.

Siguiendo esta línea, se destacan los desarrollos de David Kolb consistentes en explorar los procesos cognitivos asociados al abordaje y procesamiento de las experiencias y en identificar y describir los diferentes modos en que se realiza dicho proceso, esto es los diferentes estilos individuales de aprendizaje. Sus trabajos se basan en desarrollos y trabajos teóricos previos de autores como Jean Piaget, John Dewey y Kurt Lewin.

Para que se produzca un aprendizaje efectivo, Kolb sostiene que idealmente se debería atravesar por las cuatro etapas de un proceso cíclico que esquematiza por medio de un Modelo en forma de rueda llamado "Ciclo del Aprendizaje" (o también conocido como "Ciclo de Kolb"). Estas etapas se presentan en un orden específico, en realidad el aprendizaje puede comenzar en cualquier etapa del ciclo, pero para maximizar las oportunidades de aprendizaje es ideal completar las cuatro etapas. Este enfoque de educación tiene beneficios para los participantes siendo un

equilibrio entre aprendizaje afectivo (emocional), conductual y cognitivo (basado en el conocimiento). El aprendizaje es inductivo, es decir que los participantes llegan a sus propias conclusiones sobre la experiencia y contenido, lo que les da la facilidad de aplicar directamente su aprendizaje a situaciones del mundo real.

Las cuatro etapas deben estar presentes en un taller o diseño de capacitación para completar el ciclo de aprendizaje: Experiencia Concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación Activa. Es importante señalar que diferentes tipos de aprendizaje pueden comenzar el ciclo de aprendizaje en distintos lugares, Kolb argumenta que el aprendizaje más completo involucra todas las fases de aprendizaje, que amplía el potencial del participante para poder participar plenamente en un proceso de aprendizaje.

1) Experiencia Concreta: Se refiere a poder aprender experimentando, las personas aprenden cuando se involucran en una actividad pudiendo servir esto como base de todas las otras etapas en el ciclo de aprendizaje.

2) Observación Reflexiva: se utiliza una experiencia concreta como base, el estudiante reflexiona sobre la experiencia para poder obtener más información o profundizar su comprensión de la experiencia

3) Conceptualización Abstracta: se basa en el reflejo de una experiencia, el estudiante consciente o inconscientemente teoriza y clasifica su experiencia en un esfuerzo para poder generar nueva información.

Esta etapa sirve para organizar el conocimiento y permite a los estudiantes ver e identificar el panorama, patrones y normas.

4) Experimentación activa: Aprender haciendo. En esta etapa el estudiante aplica sus conocimientos recién adquiridos en el mundo real. La aplicación de aprendizaje, es una nueva experiencia desde la cual el ciclo comienza nuevamente.

Estas capacidades se construyen alrededor de dos ejes, en un extremo del primer eje, encontramos la experiencia concreta de los eventos, y en el otro extremo, encontramos la conceptualización abstracta; el segundo eje ubica la experimentación activa en un extremo, y la observación reflexiva en

el otro. Los conflictos se irán resolviendo a través de la elección de uno de esos modelos adaptables y a medida que pasa el tiempo, crearemos nuestras formas de elegir.

Según Kolb argumenta que los estudiantes no son capaces de realizar dos acciones en un solo eje al mismo tiempo (pensar y sentir) por esto tenemos una tendencia a percibir y procesar el aprendizaje de una manera particular y es lo que llama una preferencia de aprendizaje o estilo de aprendizaje, que puede variar según el contenido y el contexto. El aprendizaje es considerado un cambio entre los estados del conocimiento o etapas de procesamiento, que cambian de un modo cuantitativo o cualitativo (Greeno, 1980).

-La orientación cuantitativa del aprendizaje intenta identificar los componentes del estudio que se enseñan o someten a entrenamiento, sus investigaciones están centradas en las estrategias que utilizan los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

-La orientación cualitativa hace hincapié en la importancia de las experiencias dentro del aula o la percepción del estudiante entre otras cosas, es decir su atención está dada por las variables situacionales que envuelven todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje han surgido nuevas tendencias que se sostienen en herramientas tecnológicas y medios informáticos, que ayudan en los procesos de formación. Estas tecnologías presentan nuevas formas de aprender ofreciendo una educación personalizada y de calidad. Saber los tipos de aprendizaje existentes orienta a los docentes en su forma de enseñar, personalizando cada proceso, adaptado a las necesidades de los alumnos siendo también útil para los estudiantes que deseen adoptar nuevas técnicas de estudio. Conocer cuál es el tipo de aprendizaje que utilizamos, nos permite generar destrezas para aprender de forma efectiva ante cualquier situación.

La forma de estudiar ha cambiado desde comienzos de los años ochenta, esto ha dado lugar a variables tan importantes como las relacionadas con el contexto educativo en el que se produce el aprendizaje.

Teorías de las Inteligencias Múltiples

La inteligencia (del latín *intellegentia*) es la capacidad de pensar, razonar, asimilar, entender, elaborar información empleando el uso de la lógica. Sin embargo, para muchos especialistas no existe una definición aceptada de qué es inteligencia, por lo que no resulta fácil su estudio. Para Jiménez (2006), la inteligencia es la capacidad de relacionar los conocimientos para poder resolver una determinada situación en el ámbito personal o en el educativo, en el que se involucran los diferentes procesos cognitivos en interacción con el ambiente. Gardner (1994, p. 10) define la inteligencia como la “capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Este concepto da paso a lo que se conocía: “que la brillantez académica no lo es todo”. O sea una persona que egresa brillantemente de una institución académica puede no ser exitosa en su función laboral o personal a la hora de tomar decisiones sin embargo, un individuo que egreso con bajo promedio puede tener éxito en el contexto de los negocios, vida personal, o diferentes actividades que desarrolle. Esto se debe a que utiliza en cada actividad un cierto tipo de inteligencia. Gardner percibe a esta potencialidad como algo que se va a desarrollar de una determinada forma de acuerdo al contexto individual, experiencias y formación educativa, y considera que esta capacidad de inteligencia es una consecuencia genética y que todos los individuos tienen la posibilidad de desarrollar su inteligencia según sus motivaciones y aptitudes.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2004, p. 217) rompe con el paradigma de que solo hay una inteligencia y para ello expone que la vida humana para poder desarrollarse y así trascender necesita varios tipos de inteligencia, constituyendo ocho tipos que no entran en contradicción con la definición científica de la inteligencia, como la “capacidad de solucionar problemas o elaborar bienes valiosos”. En este sentido, De Luca (2004, p. 2) explica que lo sustantivo de esta teoría consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes que pueden interactuar y potenciarse entre sí.

Inteligencias citadas por Gardner:

-Inteligencia Lógico-Matemática: es la capacidad de entender las relaciones abstractas. Se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que poseen los científicos. Cuando se utiliza esta inteligencia se pone en práctica el pensamiento ubicado en el hemisferio izquierdo donde se localiza la lógica, lo analítico, lo numérico, el razonamiento y lo científico.

-Inteligencia Lingüística: es la capacidad de entender y utilizar el propio idioma, como los poetas, o escritores, donde se usan los dos hemisferios. Este tipo de inteligencia se expresa a través de la comunicación oral, en forma escrita o la transmite el cuerpo. Entre las personas que dominan mejor esta capacidad de comunicar, citamos a los periodistas, escritores o políticos.

-Inteligencia Espacial: es la capacidad de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio y de orientarse. Crea un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Citamos con esta característica de inteligencia a los arquitectos, ingenieros, cirujanos y ajedrecistas. Este tipo de personas tienen la capacidad intelectual de poder percibir los objetos y el mundo desde diferentes perspectivas, cuentan con un sentido personal por lo estético.

-Inteligencia Corporal-Kinestésica: es la capacidad de reproducir y percibir el movimiento utilizando el propio cuerpo para realizar actividades. Las personas con esta inteligencia son deportistas, bailarines y artesanos. Las habilidades corporales se expresan a través de las emociones y las motrices o kinestésicas para el manejo de herramientas. Las dos son importantes para el desarrollo de las personas como deportistas, actores e innovadores plásticos ya que los mismos emplean de forma racional habilidades físicas.

-Inteligencia Musical: es la capacidad de percibir y reproducir la música. La tienen aquellos que son capaces de tocar ciertos instrumentos, leen y redactan música con facilidad. Este tipo de inteligencia la tienen los músicos,

compositores y cantantes. Las personas con este tipo de inteligencia musical se conectan con la parte de su hemisferio derecho que contempla la parte artística, espacial, musical, y creativa.

-Inteligencia Intrapersonal: es la capacidad de entenderse a sí mismo y controlarse. Es aquella inteligencia que nos faculta para comprender y controlar el ámbito interno de uno mismo. Aquí se destaca la autoconfianza, la autoestima y el control emocional.

-Inteligencia Interpersonal: es aquella con la capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo y así mejorar la relación con los otros (habilidades sociales). Permite entender a los demás, por ejemplo los profesores, terapeutas, psicólogos y aquellas personas que ofrecen un servicio a otros. Al combinar la inteligencia intrapersonal y la interpersonal se desarrolla lo que llamamos: Inteligencia Emocional y las dos fijan la capacidad de dirigir nuestra propia vida de modo placentera. Este tipo de inteligencia permite el crecimiento personal del individuo ya que hay una química con sus pares que le permiten un alto sentido del entendimiento y comprensión.

-Inteligencia Naturalista: es aquella capacidad para poder desenvolverse en la naturaleza. Es la que se utiliza cuando se observa y estudia la naturaleza, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima o la geografía. Este tipo de capacidad la tienen los ecologistas, biólogos y naturistas. Gardner (1995) consideró necesario incluir esta categoría de inteligencia por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano u otra especie y que ha causado una evolución. También afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia, aunque cada cual se destaca más en unas que en otras, no siendo ninguna de las ocho más importantes que las demás.

Según Gardner, teniendo conocimiento que los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias aún se insiste en estilos de enseñanza-aprendizaje de docentes que aplican estrategias didácticas iguales para todos los estudiantes. O sea que se necesitan aplicar estrategias de enseñanza diferente porque los alumnos cuentan con inteligencias y capacidades múltiples lo que permite aprovechar sus fortalezas. Lo antes mencionado, nos permite reflexionar en la educación actual, la misma está orientada a solo dos tipos de inteligencia y preguntarnos si es la más apropiada para que los estudiantes se enfrenten en este mundo globalizado. Por ello, es necesario considerar que en los sistemas educativos se promueva y se capacite a los docentes a realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje en virtud de que los alumnos poseen diferente nivel de desarrollo de las mismas, no todos los individuos aprenden de la misma manera, ni nadie llega a aprender todo lo que hay que aprender. Considerando lo antes mencionado, tener en cuenta que los aprendizajes de los estudiantes son diferentes desde un punto de vista de sus habilidades cognitivas, potenciará el crecimiento de los mismos.

Enfoques de Aprendizaje

Ference Marton y Noel Entwistle fueron unos de los primeros autores que han recurrido a esta nomenclatura para hacer referencia a las diferentes formas que existen para abordar el aprendizaje. Como lo expone el grupo de Lozano (1997), los estudios sobre enfoques de aprendizaje se encuentran enmarcados dentro de una concepción de aprendizaje que parte de la perspectiva del propio alumno, es decir que el objetivo de la educación, pasará a ser el estudiante (aprendiz) y no el profesor o el contenido.

Marton y Säljö (1976), iniciaron la investigación sobre los enfoques de aprendizaje desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica y analizaron cómo un mismo contenido de aprendizaje era comprendido de diferente manera por varios estudiantes. Los mismos describen dos principales tipos de procesamiento cualitativamente dispares, que denominan enfoque profundo (dirigido a comprender el significado del material que debe aprenderse) y enfoque superficial (orientado al aprendizaje del texto en sí mismo, utilizando estrategias memorísticas).

Marton y otros autores señalan que el camino para el aprendizaje está relacionado con los niveles de comprensión, enfatizando sobre la importancia del contenido y del contexto en la variabilidad del aprendizaje; este modelo demuestra la interacción del estudiante con la demanda de la tarea, teniendo en cuenta las características intrínsecas del alumno.

Los enfoques de aprendizaje han sido abordados por una gran cantidad de modelos teóricos que tienen en común la consideración de estos dos enfoques (e.g., Biggs, 1987; Biggs, Kember, & Leung, 2001; Entwistle, 1997; Ramsden, 1987; Speth & Brown, 1988; Watkins, 1983). Entre todos los modelos destaca, debido a su gran difusión, el formulado por Biggs.

Modelo de Biggs

El concepto enfoques de aprendizaje fue retomado por Biggs (1988), quien le agrega aspectos motivacionales y estratégicos, con estatus de cualidades constitutivas de cada tipo de enfoque. Los primeros se vinculan con los motivos y metas que el sujeto se plantea. Los segundos, indican las estrategias que aquel está en condiciones de utilizar para incorporar tal información requerida.

Biggs (1987; 1993) resalta la eficacia de las combinaciones de las motivaciones con las estrategias, tomando como eje de análisis la conveniencia entre las mismas. Posteriormente Biggs (1993), concluyó que una estrategia se encuentra íntimamente relacionada con las intenciones que subyace a esa estrategia, y que el aprendizaje que resulta de ambas dependerá de las intenciones y estrategias que se hayan seleccionado. Este autor hace referencia a lo importante que es el contexto, el mismo debe ser favorable en el proceso enseñanza-aprendizaje y enfatiza la importancia del aula, ya que esto favorece la calidad de aprendizaje.

Según Biggs los procesos de aprendizaje se clasifican en: profundo, superficial y de logro.

El enfoque profundo, corresponde a los estudiantes que manifiestan una elevada motivación intrínseca. Demuestran la intención de comprender significativamente el conocimiento que pretenden incorporar y desarrollan estrategias que están dirigidas a descubrir su significado y a establecer relaciones con la información previa que consideran más relevante. Las estrategias son maximizar la comprensión, leer con profundidad y reflexionar sobre el tema. Los alumnos que adoptan este enfoque son: el mantiene una concepción cualitativa del aprendizaje, integran los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas, relacionando la tarea con el conocimiento previo, formando hipótesis sobre ella, relacionándola con otros sucesos de conocimiento, encontrando el aprendizaje satisfactorio.

El enfoque superficial, describe a aquellos estudiantes que tienden a cumplir con los requisitos mínimos para lograr aprobar las evaluaciones con mínimo esfuerzo o interés por las actividades académicas, utilizan estrategias dirigidas a aprender en una forma repetitiva y memorística con el fin de reproducir la información. La preferencia por uno de los enfoques deriva de la interacción entre algunas características personales (motivación y estrategias) y de las diferentes actividades que la situación de aprendizaje plantea. Este enfoque está relacionado con la motivación extrínseca y el miedo al fracaso. Sus estrategias se centran en la selección de detalles y en la reproducción.

El estudiante mantiene una concepción cuantitativa del aprendizaje, considerando la tarea como una demanda, la que debe ser cumplida, confían en la memorización de los componentes sin llegar a relacionarlos.

Es importante destacar que en ocasiones, un estudiante pueda utilizar un enfoque diferente del habitual, ya que dependiendo de las circunstancias pueden estimular o bloquear la adopción de alguno de ellos (Biggs, 1991).

Para Biggs (1987) el aprendizaje eficaz ocurre cuando prevalece el enfoque profundo sobre el superficial, y depende de una serie de acciones específicas que contemplan la relación docente-alumno. El profesor puede estimular el enfoque profundo en sus alumnos, implementando una modalidad de enseñanza basada en el planteamiento de problemas, promoviendo de esta manera la participación activa en la resolución de los problemas. Además, se puede tomar el conocimiento que los estudiantes ya poseen, despertando en ellos la curiosidad (motivar) para profundizar en una temática en particular, mejorando de esta manera su capacidad para la articulación conceptual.

El tipo de enfoque superficial, puede deberse muchas veces a las diferentes prácticas docentes al brindar a los educandos resúmenes o sinopsis, de esta manera evitan la consulta de fuentes primarias de lectura o, invierten poco tiempo para la conclusión de las tareas; esto podría llevar a los alumnos a que estudien memorísticamente y den prioridad a las actividades extraacadémicas sobre las académicas (Biggs & Tang, 2011).

El Enfoque de Logro: (Biggs, 1988a) o enfoque estratégico (Entwistle, 1988). Según Entwistle (1988), este enfoque implica una intención definida, lograr el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del tiempo disponible y del esfuerzo este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades cuyo objetivo es obtener logros académicos lo más altos posibles .

En un estudio realizado por Biggs en 1987, respecto a la correlación entre las motivaciones y las estrategias, concluyó que ésta es mayor entre las motivaciones y estrategias del mismo enfoque de aprendizaje, que entre enfoques de Aprendizaje diferentes (Biggs, 1987, 1993; Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Sarzoza, 2007).

De acuerdo a lo mencionado, nos preguntamos si en un estudiante se puede dar ambos tipos de enfoques.

La respuesta es que la adquisición de aprendizajes significativos, se ha asociado a la utilización de un enfoque.

El enfoque profundo, dado por la extensión y el superficial, dado por la repetición. Las investigaciones realizadas, afirman que no se puede dar en una misma tarea, los dos aprendizajes, y que cada uno de los mismos están relacionados con un tipo de enfoque.

Otros autores, coinciden en la aparición de un nuevo enfoque de aprendizaje, formado por la combinación del enfoque profundo y superficial, que combina la intención de comprender con la de memorizar.

Estos estudios se han realizado con estudiantes asiáticos, en los que prevalece un aprendizaje reproductivo (Medrich y Griffith, 1992).

Características de este enfoque según Kember y Gow (1990):

- El conocimiento se obtiene a través de una sistemática aproximación, donde las tareas de aprendizaje son definidas por el docente.
- Se intentan memorizar los detalles luego de comprendida la tare.

Watkins (1994) explica la aparición de este enfoque en base a un proceso de desarrollo que pasa por 3 ó 4 etapas.

En un principio la intención del estudiante es aprender y obtener un alto rendimiento a través de la reproducción, pero este progreso requiere una

selección de los contenidos por la imposibilidad de aprender los mismos literalmente, ingresando a la etapa de aprendizaje memorístico.

La siguiente etapa es la de intentar comprender el material antes de la memorización lo que facilitaría una mejor memorización denominada memorización comprensiva.

También cita una cuarta etapa, donde la intención es comprender y obtener buenos rendimientos combinando la comprensión y la memorización, conjugando ambas cosas.

Continuando por este camino, Tang (1993) distingue sub-categorías dentro del enfoque superficial, estableciendo que algunos estudiantes utilizan el enfoque superficial restrictivo, donde memoriza material sin intención de comprenderlo y otros adoptan un enfoque superficial elaborativo, en el que se intenta la organización o interrelación de conceptos antes de su memorización.

Asímismo, Marton, Dall'Alba y Tse (1992) encontraron evidencia de dos variantes de memorización con comprensión:

- 1) Lo comprendido es posteriormente memorizado lo que parece corresponderse con la descrita por Kember y Gow, en donde el conocimiento precede a la memorización.
- 2) La memorización es utilizada como una estrategia para poder conseguir o aumentar el conocimiento.

Kember (1996) describe posiciones intermedias dentro de los enfoques.

En la dirección del enfoque profundo, la posición intermedia es adoptada por el estudiante que tiene la intención de comprender los materiales de aprendizaje, pero también se interesa por retener información "importante" para poder superar con satisfactoriamente sus exámenes, correspondiendo con el enfoque de memorización profunda de Tang.

En la dirección hacia el enfoque superficial, la posición intermedia se encuentra en aquel estudiante que considera la memorización como su primer objetivo. Esta posición intermedia estaría representada por el enfoque superficial elaborativo de Tang y la segunda y tercer etapa de Watkins.

Estas investigaciones parecen reflejar, un intento de ajuste del enfoque a las demandas del contexto de enseñanza, más que a la aparición de un nuevo enfoque lo que hace que el estudiante, utilice estrategias que le permitan obtener el éxito y poder modificarlas cuando le sea necesario. En esta línea, mencionamos la aportación de Tang (1991), quien afirma que si bien la intención del estudiante puede ser utilizar un enfoque profundo y por ello la comprensión, los procedimientos de evaluación del aula pueden demandar la reproducción de cuerpos definidos de conocimiento, lo que implica una variación en su enfoque, para obtener buenos resultados.

Siguiendo esta línea, mencionamos los trabajos que ponen en manifiesto el incremento de enfoques superficiales a medida que se avanza en los estudios (Watkins y Hattie, 1985, 1990) o los que realzan un incremento de los enfoques profundos cuando se cambia el procedimiento de evaluación ante la exigencia de un mayor grado de comprensión (Newble y Jaeger, 1983).

Teoría de Meyer

Meyer (1991). Este autor no considera que los enfoques sean mutuamente excluyentes (como lo propone Biggs), sino que afirma que se necesita una combinación específica de ambos para cada contexto de aprendizaje en particular. Hablamos entonces de consonancia o de disonancia conceptual, dependiendo si existe o no coherencia entre la combinación de los enfoques que emplea el estudiante y el que exige el contexto educativo en el que se desenvuelve (Berbén, Pichardo, & De la Fuente, 2007).

Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han establecido entre los estudiosos, un corpus terminológico que dio lugar a un área nueva de investigación, denominada modelo SAL (Student Approachesto Learning).

Con metodologías inicialmente cualitativas (Marton y Säljö, 1976a, 1976b) y luego cuantitativas basadas en cuestionarios, la teoría SAL investiga el aprendizaje a partir de la propia experiencia de aprendizaje del

estudiante, o sea de la autopercepción que tiene de sus habilidades y de sus estrategias de aprendizaje en su propio contexto.

En el modelo SAL se prefiriere utilizar el término “enfoque” en vez de “procesos” lo que indica dos cosas:

1- Una naturaleza psicológica compleja, incluyendo factores intencionales, motivacionales o conductuales (Speth, Lee y Hain, 2005)

2- La relación con el contexto (Speth, Namuth y Lee, 2007), es decir que los enfoques se consideren muy modificables o se adaptan al contexto, mayormente a las exigencias académicas (Kember, Leung y McNaught, 2008), ya que los contenidos, métodos empleados por los docentes y la evaluación en las diferentes asignaturas obligan al estudiante a estudiar de diferentes modos influyendo en los Enfoques de aprendizaje, los que pueden considerarse una medida indirecta de la calidad de la intervención Enfoques de aprendizaje ASSIST y R-SPQ-2F 377 RIE, vol. 31-2 (2013) y también relacionarse con el rendimiento académico (Abalde, Barca, Muñoz y Ziemer, 2009; Richardson, Abraham y Bond, 2012).

La teoría SAL ha propuesto tres enfoques principales de aprendizaje y estudio: el enfoque superficial (surface), profundo (deep) y estratégico (strategic).

En la universidad, el enfoque profundo consistiría en estudiar comprendiendo los contenidos que se quieren aprender y por ende busca relaciones entre las ideas, reflexión de los conceptos obtenidos en el aula, y crítico de lo que se lee, examinando los detalles.

El Enfoque Profundo: se basa en el interés por las tareas, y las estrategias surgen de ese interés y son utilizadas para que la comprensión sea la máxima.

Un estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- Demostrar interés por la tarea.
- Integrar los componentes de la tarea con otras tareas y entre sí.
- Mantener el aprendizaje como una concepción cualitativa.
- Se centrará en la comprensión.

- Verá la tarea como un medio para enriquecer su persona y como algo satisfactorio.

Saber los tipos de aprendizaje existentes orienta a los docentes en su forma de enseñar, personalizando cada proceso, adaptado a las necesidades de los alumnos siendo también útil para los estudiantes que deseen adoptar nuevas técnicas de estudio. Conocer cuál es la forma de aprender, nos permite generar destrezas para hacerlo de una forma efectiva ante cualquier situación.

El Enfoque Superficial: supondría estudiar lo mínimo y reproducir los contenidos con el objeto de superar la evaluación académica (Richardson, 1994, p. 463), lo que a veces lleva consecuencias negativas como sentir que se “pierden” en los contenidos, sin llegar a relacionarlas. El enfoque superficial se basa en una motivación extrínseca, es decir que los estudiantes ven el aprendizaje como un medio para poder lograr su fin, por ejemplo conseguir trabajo.

Las estrategias más apropiadas para poder llegar a lograr estas intenciones se limitan a lo esencial y a reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

Es decir que un estudiante que adopta este enfoque tendrá ciertas tendencias como:

- Ver la tarea como algo que debe resolver.
- Ver como partes aisladas a los componentes no relacionados entre sí o con otras tareas.
- Mantiene el aprendizaje como una concepción cuantitativa.
- Se centra en la memorización de los componentes.
- Se preocupa por la posibilidad del fracaso.
- Se lamenta del tiempo que emplea en su trabajo.

Los enfoques superficial y profundo tienen su base en el aprendizaje superficial y significativo (Ausubel, 1968) o asociativo y constructivo (Pozo, 2008; Romero, 2011) aunque se han propuesto otros: un enfoque estratégico o de logro (Biggs, 1976; Tait et al., 1998) y otro de motivación no académica o apática (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984), aunque éstos han sido cuestionados por ser una mezcla de los dos primeros (González-Cabanach, 1997; Richardson, 1994).

El enfoque estratégico: es considerado una dimensión de control procedimental, lo que lleva al estudiante a organizar su tiempo, mantenerse motivado, orientado al esfuerzo en su trabajo y aplicando enfoques profundos o superficiales según el contexto.

Modelo de Entwistle

En el modelo desarrollado por Entwistle, una estrategia radica en describir la forma en que los estudiantes optan para afrontar una tarea específica de aprendizaje y la estrategia es menos fija que un estilo, siendo éste una caracterización que nos demuestra cómo los estudiantes prefieren abordar una tarea de aprendizaje. Los investigadores que concuerdan con esta idea hacen referencia a diferencias en la personalidad y a diferentes características cognitivas fijas. Esto trae como consecuencia que se establezca una diferencia entre los enfoques, estilos y estrategias.

Según Entwistle tanto las intenciones y los objetivos de los estudiantes son las que determinan cuatro orientaciones educativas: la orientación académica, personal, vocacional y social, las mismas están relacionadas con las motivaciones extrínsecas e intrínsecas.

Las orientaciones y las concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje están influenciados por ellos, dando lugar a los enfoques de aprendizaje. Se cree que la concepción que los estudiantes tienen del aprendizaje mejora con el tiempo.

Entwistle (1998) se inspira en Perry para verificar que las concepciones que mantienen los estudiantes están relacionadas con la mejora que realizan en estas diferentes etapas en las que se reflexiona sobre el conocimiento.

Este autor distingue tres tipos de enfoques de aprendizaje: profundo, superficial y estratégico.

El enfoque profundo: es aquel que predomina el aprendizaje constructivo, donde el individuo que aprende tiene la intención de comprender, dando lugar a una fuerte interacción con el contenido, relacionando nuevas ideas con el conocimiento anterior estableciendo la relación de los conceptos.

El enfoque superficial: es aquel donde predominan las formas de aprendizaje asociativo, es decir que el sujeto que aprende, tiene la intención de cumplir con los requisitos de la tarea, de memorizar la información necesaria para las evaluaciones, de no reflexionar acerca de los propósitos o estrategias y de tener su atención en elementos dispersos tendiendo a realizar descripciones (Marton y Säljö).

El enfoque estratégico: este enfoque está destinado al rendimiento.

El que aprende tiene la intención de obtener las mejores calificaciones posibles, tendrá en cuenta los exámenes previos para prepararse ante las preguntas que se puedan efectuar. Entwistle sostiene que los alumnos, son consecuentes según las asignaturas y tareas y por ello incorpora también el enfoque estratégico. Este enfoque confirma la necesidad de orientar el aprendizaje académico desde el alumno, porque teniendo en cuenta sus conocimientos previos, sus enfoques y estilos, el profesor tendrá la oportunidad de poder planear, organizar y desarrollar su práctica pedagógica hasta un aprendizaje eficaz y coherente con las demandas del alumno y del programa de aprendizaje.

Este autor, también destaca que lo más importante en la educación superior es el desarrollo del “pensamiento crítico”. Su estudio está determinado por el énfasis relativo al factor situación, basándose en descripciones cualitativas, las mismas son obtenidas de las percepciones que tienen los sujetos sobre el aprendizaje.

Su objetivo en la educación, es ayudar a los alumnos a utilizar de manera efectiva, sus propios enfoques de aprendizaje, aminorando las limitaciones que estos enfoques comportan.

La psicología cognitiva, ha contribuido al desarrollo de la investigación sobre enfoques de aprendizaje, al entender que el estudiante un ser activo del aprendizaje, que no almacena información y que construye nuevos conocimientos a partir de lo que conoce.

Para Kember (1996) la forma en que el alumno combina la comprensión con la memorización, es a partir de las concepciones de aprendizaje, estrategias y el acopio de los enfoques de aprendizaje, y propone un modelo donde señala que todos los estudiantes tienen una predisposición hacia el estudio que se encuentra influida por uno de los enfoques de aprendizaje, adoptándolo posteriormente en coherencia entre intenciones y estrategias, pero igualmente, podrá actuar de acuerdo a las demandas contextuales si la situación lo requiere. Sin embargo la posibilidad de adaptarse ante las exigencias del medio, transitando de un enfoque a otro, será más fácil en aquellos alumnos con predominio motivo- profundo, que en aquellos con predominio superficial (Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca, 2005; Biggs, 2005).

Cabe destacar la importancia que ha tenido el estudio sobre el aprendizaje humano, en un principio desde una perspectiva centrada en la descripción de las acciones que realiza el sujeto, en función de aspectos teóricos definidos previamente y posteriormente desde la perspectiva del sujeto que aprende y por ello de las concepciones que éste tiene de su propio aprendizaje (Carmona, 1997).

Corrientes en el estudio del aprendizaje

Esta línea de investigación mezcla el contexto del estudio educativo, metodología de la psicología cognitiva y la percepción de los estudiantes. Las corrientes en el estudio del aprendizaje se han agrupado en dos orientaciones:

1-La orientación cuantitativa:

- perspectiva cognitivista
- perspectiva conductiva

2-La orientación cualitativa:

- estilos de aprendizaje
- enfoques de aprendizaje

Podemos diferenciar dos líneas de investigación dentro de la orientación cualitativa: los estilos y los enfoques de aprendizaje, éstos se sitúan dentro del paradigma del procesamiento de la información, pero con un planteamiento fenomenológico distinto.

Según Biggs (1985) se forma un sistema en estado de equilibrio: Modelo 3P (modelo de aprendizaje) el cual contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza(Presagio), los enfoques de aprendizaje(Proces) y los resultados del aprendizaje(Producto).

El modelo contempló como variables intervinientes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tres factores: Presagio, Proceso y Producto.

- Presagio: se constituye a partir de la relación de variables propias del estudiante y variables contextuales de enseñanza
- Proceso: se constituye a partir de las variables mediadoras entre el estudiante y el resultado de aprendizaje
- Producto: se construye desde la relación de las variables propias del estudiante contextuales y mediadoras (Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005).

El Modelo 3P centra su atención en el factor Proceso, y reconoce en él la existencia de los enfoques de aprendizaje a los que Biggs (1988) define como “procesos de aprendizaje que surgen de las apreciaciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas mediadas por sus características personales” (p. 185) y Biggs, Kemberg y Leug (en De La Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008) establecen que los Enfoques de

Aprendizaje “se caracterizan por la influencia del proceso metacognitivo como elemento mediador entre la intención o motivo del estudiante y la estrategia utilizada para estudiar” (p.706) .

También es importante destacar tres concepciones de enseñanza: cualitativa, cuantitativa y estratégica.

-Cualitativa: el docente interacciona con el alumno logrando una construcción activa de los estudiantes

-Cuantitativa: donde el profesor debe saber comunicar sus conocimientos de manera fluida, para que no sea solo una trasmisión de los mismos.

-Estratégica: el docente adaptará sus técnicas de enseñanza en el aula, y observará las diferentes necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Un enfoque se basa en una intención o motivo, que marca la dirección seguirá el aprendizaje y una estrategia impulsará dicha dirección.

No todos los individuos tenemos una forma de aprender fija y única, existen ciertas inclinaciones por unas u otras dependiendo de lo que se quiera aprender. Los alumnos son todos diferentes, su personalidad, motivaciones, enfoques y estrategias, son también diversas, aprendiendo con diferentes modalidades. Al decir esto, nos remitimos a lo que cita Fariña G ,1995 se debe aceptar “el carácter irreplicable de la persona” que cada uno de nuestros alumnos tiene una forma propia de aprender, un potencial singular de desarrollo, de naturaleza motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales.

Motivación

Entendemos por motivación a la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada, pudiendo ser extrínseca (ubica el estímulo fuera del individuo) o intrínseca (ubica el estímulo desde el interior del individuo), pudiendo considerar una tercera forma de motivación: motivación internalizada (Alvarez y otros, 1998), la misma se caracteriza por ser adaptativa al contexto, donde el alumnado se implica en aquellas tareas que no eran motivadoras en sí mismas. Este tipo de motivación depende principalmente del profesorado, la clase, el clima organizacional (Seyhan, 2009), pudiendo variar en tres dimensiones: dirección u orientación, intensidad o fuerza, y perseverancia o persistencia (Frías y Narváez, 2010).

La motivación dirigida con esfuerzo y persistencia, liga eventos que parten desde la conciencia de la necesidad hasta la satisfacción de la misma, para lograr un proceso de estudio satisfactorio y eficaz, orientado al aprendizaje. La mayoría de las concepciones teóricas establecen que el proceso motivacional está constituido por dos dimensiones importantes: la dirección y la intensidad. Decimos que la dirección es la tendencia a acercarse o también a evitar una meta u objetivo y la intensidad es la magnitud de la conducta de evitación o acercamiento.

En función de estas dos variables implicadas, se clasifican en el proceso de la motivación como variables direccionales (expectativas o valores) energéticas (impulso o activación) y variables vectoriales (necesidad o refuerzos).

Cada teoría de la motivación ha construido su modelo basándose en alguna de estas variables (Chóliz, 2003) y en base a la concepción tradicional de Atkinson (1957) existen dos factores principales que debemos tener en cuenta cuando hablamos de motivación, como la necesidad del organismo que nos lleva a la acción y el incentivo como el objetivo o la meta que el organismo intenta alcanzar (Chóliz, 2003).

Para poder organizar las distintas teorías, Weiner (1990) realiza una extensa revisión de las investigaciones sobre motivación comprendidas entre los años 1941 y 1990.

Aproximadamente en el año 1960, este autor establece la diferencia existente entre dos paradigmas que giran alrededor del constructo motivacional, uno de corte cognitivo y otro de corte no cognitivo.

Desde el punto de vista no cognitivo, podemos distinguir dos tipos de estudios:

- los que hacen referencia al instinto y
- los que hacen referencia al impulso

Freud en un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. 48 (1905) explicó la conducta motivacional a través de dos instintos básicos:

- el instinto de vida y
- el instinto de muerte.

Por otro lado, Mc Dougall (1932) estableció muchos instintos en el hombre, ya que la necesidad es un estado transitorio que surge de la interacción entre múltiples variables ambientales, fisiológicas y personales y prácticamente cada conducta podría tendría su correspondiente instinto.

En cuanto a los estudios referidos al impulso como una energía interna que guía la conducta, Hull (1943) hacía referencia que aquella conducta que permite la disminución de una necesidad sería reforzada y por ello aparecerá en condiciones semejantes, siendo el hábito una combinación entre el estímulo y la respuesta que reducirá la necesidad.

En un segundo planteamiento, Hull (1952) estableció que la motivación también estaba guiada por factores externos y el facilitar los incentivos actuaba de una manera igual a los impulsos sobre la disminución de la necesidad, aunque éstos viniesen del medio externo al individuo.

A partir de los años 60, se comenzó a tener en cuenta procesos mentales como expectativas, metas o propósitos, factores estudiados según planteamientos de corte cognitivo. Durante este período, las teorías más importantes son la teoría de Expectativa-valor de Atkinson (1964), y Mc Clelland (1965), la teoría de Auto eficacia Percibida (Bandura, 1977), teoría de Metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984) la teoría de Autovalía de Covington (1984) y la teoría Atribucional de Weiner (1985), entre otras.

Estas teorías se organizaban según la importancia que le atribuían a las variables cognitivas o motivacionales, unas consideraban los problemas de aprendizaje como los errores cognitivos y otras más de corte motivacional. Posteriormente en los años 80, comenzaron a encontrar teorías que combinan los aspectos cognitivos y motivacionales aunque en los 90 cuando los aspectos del medio o contexto del que se aprende comienzan a tenerse en cuenta.

La literatura ofrece una amplia variedad de conceptos referente al tema motivación y teorías, relacionándola con la ansiedad y la angustia, Alonso Tapia (1995) destaca que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje, siendo la misma un concepto central en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Cid,2008;Miñano y Castejón, 2009; Paolini y Rimauldo, 2009; Seyhan, 2009; Frías y Narváez, 2010), entendida como la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada, que puede ser extrínseca o intrínseca, afectando directamente a las estrategias de estudio.

El debate de la palabra motivación, gira en torno aquellos factores que pueden influir y la diferencia existente que se presenta por una tarea, lógicamente las atribuciones del éxito o fracaso son factores que determinan la motivación de los educandos aunque su estudio es complicado, existiendo muchas teorías para analizar, e investigaciones dispares sobre el tema.

Entre los distintos autores, parece haber coincidencia en vincular lo que denominamos motivación intrínseca, hacia experiencias estimulantes.

Opera cuando alguien realiza una acción a fin de experimentar sensaciones (placer sensorial, experiencias estéticas, diversión y excitación) con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad , en cambio la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción ,para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad , sino con otras metas como por ejemplo en obtener buenas calificaciones, lograr reconocimiento de los demás, evitar el fracaso, etc.

Existe la posibilidad que el estudiante motivado intrínsecamente, realice actividades por el interés y la curiosidad que esté dispuesto a esforzarse de manera significativa en sus actividades, empleando estrategias de aprendizaje más efectivas (Lepper, 1988). En cambio, un estudiante motivado extrínsecamente, se compromete en sus tareas cuando ofrecen cierto beneficio, generalmente optan por tareas más fáciles aquellas que les asegure el beneficio buscado.

La motivación en educación se ha relacionado siempre con el rendimiento donde puede influir en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca. Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso lo motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Meece, 1991). El reconocimiento en el aula es una motivación para que el alumno aprenda.

La motivación influye en el aprendizaje, siendo uno de los principales objetivos de los profesores: motivar a sus estudiantes, pero la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los estudiantes, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los actuantes del proceso. Santos (1990), define la motivación como "*el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas*", esto significa desde el punto de vista docente "motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización" (Campanario, 2002) "*Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas*".

La motivación es tanto causa como efecto del aprendizaje. Por tal motivo, el docente no debe necesariamente esperar que la motivación surja antes de iniciar la clase. El secreto radica en fijar metas que sean comprendidas por los alumnos, que sean realistas, susceptibles de ser alcanzadas por ellos por tener un grado de dificultad que se ajusta a su nivel de habilidad.

La motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco.

Cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca, su motivación es la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados del mismo esto provoca que estudie por el interés que le genera la materia, aquí la autorregulación cognitiva, autodeterminación y la independencia son cualidades evidentes del sujeto.

Así según Raffini (1998,p. 13), la motivación intrínseca es elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que nos obligue, cuando nada exterior nos empuja a hacerlo. Lo opuesto busca obtener una recompensa, lo que permite visualizar el logro como una experiencia que podría terminar en frustración y hacia una tarea, persona o área específica del conocimiento que no le genera premios o recompensa.

A diferencia, Campanario (2002) comenta que la motivación extrínseca es la que se produce cuando el estímulo no tiene relación directa con la materia desarrollada, el motivo para estudiar solamente la necesidad de aprobar la materia. El educador debe crear estrategias que faciliten esa necesidad que tiene el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje ya que, si el objeto de estudio es interesante para él, esto aumentará su necesidad de buscar su propia gratificación personal, sin necesidad de exámenes.

Otros de los conceptos que se estudian en relación con la motivación, es la angustia, un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos en su desempeño.

Tanto la ansiedad, como la angustia, tienen una relación negativa con el uso de estrategias de aprendizaje (Pintrich y García, 1993).

Planteamientos generales para la Motivación

Aquellos adeptos a los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como recompensa e incentivo. Una recompensa es un algo atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o no la conducta.

Planteamientos humanistas de la motivación

La perspectiva humanista en ocasiones se conoce como psicología de tercera fuerza, ya que se desarrolló en la década de 1940 como una reacción contra las dos fuerzas que dominaban como la perspectiva conductual y el psicoanálisis de Freud.

Los proponentes de la psicología humanista como Abraham Maslow y Carl Rogers pensaban que ni la perspectiva conductual ni el psicoanálisis de Freud explicaban de una manera correcta el porqué las personas actúan de la manera que lo hacen. Las interpretaciones humanistas de la motivación enfatizan esas fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorrealización” (Maslow, 1970, 1968), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg, 1994), o la necesidad de “autodeterminación” Según Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991) citado por Woolfolk (1998) “Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial” (pg. 334).

Planteamientos cognoscitivos para la motivación

Los mismos hacen referencia a que la conducta se determina por nuestro pensamiento, no solo de si se nos recompensa o se nos otorga un castigo por la conducta en el pasado (Schunk, 1991a, Stipek, 1993).

La conducta se inicia y se regula a través de planes (Miller, Galanter y Pribram, 1960), metas (Locke y Latham, 1990), esquemas (Ortony, Clore y Collins, 1988), expectativas (Vroom, 1964) y atributos (Weiner, 1992). En estos planteamientos el individuo no responde a eventos externos o condiciones como el hambre, sino a sus interpretaciones de estos eventos.

Si alguien experimentó el estar tan inmerso en su proyecto que olvidó su alimento, sin darse cuenta que tenía hambre hasta que en un momento notó el horario. La privación de alimentos no motivó a la persona en forma automática a buscar los mismos. Los teóricos cognoscitivistas enfatizan la motivación intrínseca.

Planteamientos de aprendizaje social para la motivación

Las teorías de este aprendizaje son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo y consideran el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados de la conducta, y el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y las expectativas individuales. La motivación se considera como el producto de dos fuerzas como la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para el mismo

Teorías de la Motivación

Teoría de Maslow: Ordenamiento de las Necesidades Motivacionales

Maslow (1943) propone su “Teoría de la Motivación Humana” la cual tiene sus raíces en las ciencias sociales y fue utilizada en el campo de la psicología clínica y se ha convertido en una de las principales teorías en el campo de la motivación, la gestión empresarial y el desarrollo y comportamiento organizacional (Reid 2008). La Teoría de la Motivación Humana, según Maslow citado por Salvador identifica cinco categorías de necesidades, en orden ascendente según su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación.

A medida que el hombre satisface sus necesidades surgen otras necesidades que modifican el comportamiento del mismo, y considera que solo cuando una necesidad está satisfecha, aparecerá una nueva necesidad (Colvin y Rutland 2008).

- Necesidades fisiológicas

De origen biológico, orientadas hacia la supervivencia del hombre. Son aquellas necesidades básicas como: necesidad de dormir, respirar o comer.

- Necesidades de seguridad

Surgen cuando las necesidades fisiológicas se encuentran satisfechas, se orientan hacia la seguridad personal, la estabilidad, la protección y el orden.

- Necesidades de amor, afecto y pertenencia:

Surgen al estar satisfechas las necesidades de seguridad. Están orientadas a superar los sentimientos de soledad (asistir a un club social).

- Necesidades de estima:

Maslow señaló dos necesidades: una inferior que incluye el respeto de los demás, el reconocimiento, la reputación y la dignidad y otra superior, que determina la necesidad de respeto de sí mismo, y que incluye diversos sentimientos como logro, confianza, competencia, independencia y libertad.

- Necesidades de auto-realización:

La misma se encuentra en la cima de la jerarquía.

Según Maslow la auto-realización es la necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona "nació para hacer", o sea, es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica.

Maslow también identificó otras tres categorías de necesidades: las estéticas, las cognitivas y las de auto-trascendencia (Feist y Feist 2006), lo que originó una rectificación de la jerarquía de necesidades.

Categorías de Necesidades:

- Necesidades estéticas

En todas las culturas ciertas personas parecen estar motivadas por la necesidad de belleza exterior y de experiencias estéticas que le resultan gratificantes.

- Necesidades cognitivas

Están asociadas al deseo de conocer como ser curioso o investigar diferentes actividades, fueron llamadas por Maslow como necesidades cognitivas.

- Necesidades de auto-trascendencia

Su objetivo es promover una causa más allá de sí mismo y experimentar fuera de los límites del yo pudiendo involucrar el servicio hacia otras

personas o grupos. La “Teoría de la Motivación Humana”, con su jerarquía de necesidades y factores motivacionales es parte del paradigma educativo humanista, donde el logro máximo de la auto-realización de los estudiantes es fundamental y procura proporcionar una educación con formación y crecimiento personal.

Los tres Factores de McClelland

Este autor describió en su libro *The Achieving Society* (“La Sociedad Realizadora”) su teoría de las tres necesidades, en la que define tres tipos de motivaciones compartidas por todas las personas. Según este autor las motivaciones deben ser entendidas como aquellos procesos inconscientes, de modo similar a los planteamientos psicoanalíticos.

Su atención se centra sobre tres tipos de motivación:

1- Logro: se refiere al impulso de obtener éxito y destacar, por tanto la motivación surge de establecer aquellos objetivos importantes, apuntando a la excelencia, con un enfoque en el trabajo bien realizado y la responsabilidad. McClelland como otros autores afirman que la necesidad de logro está influida por las habilidades del individuo para proponerse metas, por la presencia de la percepción de autorresponsabilidad sobre los eventos de la vida y por la promoción de independencia por parte de los padres durante la infancia

2-Poder: se refiere al impulso de generar influencia y poder conseguir reconocimiento de gran importancia. Se desea el prestigio y el estatus.

Quienes tienen una alta necesidad de poder valoran mucho el reconocimiento social buscando controlar a otras personas e influir en su comportamiento, frecuentemente por motivos egoístas.

McClelland distingue dos tipos de necesidad de poder:

- La de poder socializado y
- La de poder personal.

El primer tipo, tiende a preocuparse más por los demás, mientras que quienes tienen una alta motivación de poder personal quieren sobre todo por obtener poder para su propio beneficio

3-Afiliación: se refiere al impulso de mantener relaciones personales que resulten satisfactorias, amistosas y cercanas, sintiéndose parte de un grupo. Lo que se busca es la popularidad, el contacto con los demás y ser útil a otras personas. Las personas con una elevada motivación de afiliación tienen fuertes deseos de pertenecer a grupos sociales. También buscan gustar a las demás, por lo que tienden a aceptar las opiniones y preferencias del resto. Prefieren la colaboración a la competición, y les incomodan las situaciones que implican riesgos y falta de certidumbre.

Teoría del Factor Dual de Herzberg

Según esta teoría el individuo está influenciado por dos factores: la satisfacción y la insatisfacción.

1) La satisfacción: es principalmente el resultado de los factores de motivación. Estos factores ayudan a aumentar la satisfacción del individuo pero tienen poco efecto sobre la insatisfacción.

2) La insatisfacción: es principalmente el resultado de los factores de higiene. Si estos factores faltan o son inadecuados, causan insatisfacción, pero su presencia tiene muy poco efecto en la satisfacción a largo plazo.

Según este autor, el bienestar del trabajador está relacionado con:

Factores higiénicos: son externos a la tarea que se realizan en condiciones laborales o las relaciones personales. Estos factores se refieren a las necesidades primarias de Maslow: necesidades fisiológicas y de seguridad, incluyendo algún tipo social.

Factores motivadores: tienen relación directa con el trabajo propiamente dicho, como incentivos o reconocimiento. Estos factores motivacionales se refieren a necesidades secundarias: de estigma y autorrealización.

Teoría X y Teoría Y de Mc Gregor

Es una teoría que se utiliza en el mundo empresarial, en la que aparecen dos estilos de dirección contrapuestos.

La Teoría X: sostiene que los seres humanos son perezosos, y tienden a eludir responsabilidades, por lo que deben ser estimulados a través del castigo.

La Teoría Y: sostiene que lo natural es el esfuerzo en el trabajo, y por tanto los seres humanos tienden a buscar responsabilidades.

Desde el punto de vista educativo y específicamente dentro de las distintas teorías del aprendizaje, se entiende, tal y como señala Graciela Caldeiro, que “desde una perspectiva cognitiva, en los propósitos del aprendizaje no sólo se consideran los contenidos específicos sobre determinado tema, sino también la consideración de las técnicas o estrategias que mejorarán el aprendizaje de tales contenidos”; es decir, las decisiones y estrategias empleadas por el docente respecto a la práctica del proceso de enseñanza, inciden de un modo directo sobre el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula y están centradas, tanto en las intenciones educativas como en la selección y organización de los contenidos curriculares, la concepción subyacente del aprendizaje y el tiempo disponible.

Teoría de las Expectativas

Se basa en determinar qué es lo que busca conseguir una persona dentro de una organización, y el modo en el que intentará alcanzarlo, o sea que se basa en la determinación de las expectativas para poder ser efectivo en suministrar los mecanismos a través de los que conseguirá cumplirlas.

El modelo motivacional de Víctor Vroom explica que la motivación del ser humano, es el resultado de multiplicar tres factores:

1) Valencia: es el nivel de deseo de una persona por alcanzar una meta u objetivo, varía en el transcurso del tiempo, ya que está condicionada por la experiencia del individuo.

2) Expectativa: es la convicción que posee la persona de que el esfuerzo con que trabaje producirá el efecto deseado. Las expectativas dependen en gran medida de la percepción que tenga la persona de sí misma: Si la persona considera que posee la capacidad para lograr el objetivo le asignará al mismo una expectativa alta; en caso contrario, le asignará una expectativa baja.

Esta teoría establece que las personas toman sus decisiones y actúan según lo que esperan como recompensa, al esfuerzo realizado, en el contexto laboral. Esto significa que este esfuerzo sea suficiente para que produzca el mayor beneficio posible. La importancia de lo deseado depende del valor psicológico que la persona le concede al resultado (Valencia) y de su fuerza motivadora, todo individuo inconscientemente espera determinado premio al finalizar una acción, y a partir de que tengan conocimiento de cual será esa recompensa generará una mayor motivación que impulsará el aumento en el desempeño laboral, si la recompensa que recibirá el individuo no es lo que él espera, se desmotivará, y por consecuencia se percibirá el bajo nivel de su desempeño.

3) Instrumental: este factor está representado por el juicio que realiza la persona de en su lugar laboral lo valorarán y recompensarán por su trabajo realizado.

Esta teoría explica de que manera un individuo es motivado por los factores objetivos pero más aún la percepción que ellos tienen sobre estos factores y la valoración subjetiva que haga de éstos.

Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como aquellas conductas, procedimientos o acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que intentan facilitar el aprendizaje siendo éstas desde simples habilidades de estudio, hasta el proceso de relacionar conocimientos previos, con la misma información facilitando el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963).

El interés por las estrategias de aprendizaje, remonta desde las coordenadas constructivistas actuales, mediante un proceso de interiorización próximo al concepto vygotskyano de zona de desarrollo próximo (Flavell, 1985), o sea que el sujeto va desarrollando el proceso de aprendizaje basándose en estrategias que cada vez son más específicas conforme a la tarea que se esté desarrollando. Siguiendo el orden fundado por Flavell, podemos decir que el uso de una estrategia, requiere que el alumno sea jugador antes que entrenador y que practique y aplique, una técnica para reflexionar sobre ella, adquiriendo un control creciente sobre su uso.

En las estrategias de aprendizaje, es el estudiante quien lleva a cabo las acciones para poder lograr su meta, y el docente debe tener conocimiento de las mismas para llegar a un aprendizaje significativo en el aula.

Pozo Muncio (2000) destaca las diferencias entre técnicas y estrategias.

Describe que las técnicas, son procedimientos que se aplican de un modo no planificado ni controlado, en cambio las estrategias, requieren planificación y control de la ejecución, como sucede con el sujeto que aprende, quien debe comprender lo que está haciendo y por qué lo hace. Es decir que las técnicas, son el conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje, dentro de un plan diseñado, con el fin de conseguir una meta.

Según Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) es el modo en que “un estudiante *elige* abordar una tarea específica considerando las exigencias percibidas”.

El primer estudio sobre estrategias de aprendizaje fue realizado en 1976 por Marton y Säljö, quienes observaron frente a una misma tarea de

aprendizaje que los estudiantes adoptaron dos formas diferentes de abordaje: El primer grupo, orientó su aprendizaje hacia la comprensión general de la materia y el segundo grupo se concentró en el recuerdo de los hechos pertenecientes al tema, dirigiendo su atención en aquellos datos que suponían iban a ser utilizados en su evaluación. Los autores denominaron estrategia de aprendizaje profundo a la primera y estrategia de aprendizaje superficial a la segunda. A partir de entonces numerosos autores continúan desarrollando el tema, destacando los aportes de Entwistle (1981), Ramsdem (1992) y Biggs (1993). (Rev. Educ. Cienc. Salud 2007; 4 (1): 7-8)

Diversas investigaciones, han dado lugar a diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje:

Según Pozo Muncio (1990) las estrategias de aprendizaje se clasifican en:

a) Repaso: es una estrategia simple, se apoya en un aprendizaje asociativo y sirve para reproducir más eficazmente un material, generalmente información verbal o técnicas rutinarias

b) Elaboración: es una estrategia destinada a la construcción del significado. El uso de metáforas y analogías es pertinente porque alteran el significado de lo aprendido

c) Organización: es aquella que genera estructuras conceptuales desde las cuales se construyen esas relaciones de significados.

Para Pask (1976) existen diferencias de fácil reconocimientos entre las estrategias utilizadas entre los estudiantes: holística y serialista.

a) Holística: buscan obtener una visión amplia de la tarea para poder relacionarla con otros temas, experiencias personales y a la vida real.

b) Serialista: a partir de los detalles de las actividades, resultados, hechos, tratan de edificar su entendimiento. Siguen un proceso de aprendizaje que consta de etapas, centrándose en hipótesis limitadas que se relacionan con una característica a la vez.

La “escuela tradicional”, ha sido abandonada paulatinamente y las estrategias de aprendizaje son las que promueven y desarrollan los procesos de pensamiento y acción en el alumno. Estas estrategias llevan a que el

estudiante se convierta en “*autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender*” (Díaz-Barriga y Hernández, 2007:233).

El trabajo y el estudio autónomos –independientes y autorregulados– del individuo se logra a través de su propia organización del trabajo y con la adquisición de competencias, las que implementará en el tiempo que les dedique su atención, según la planificación, la realización y la evaluación de las experiencias propias de aprendizaje. (Lobato, 2006).

El individuo seguirá construyendo el conocimiento, privilegiará los procesos de codificación, de organización, de elaboración, de transformación y de interpretación de la información recogida (Pozo y Monereo), empleando los recursos necesarios de acuerdo con las condiciones de los temas que se hayan abordado, lo que significa que el alumno se proponga metas y organice el conocimiento empleando estrategias adecuadas y eligiendo los momentos que considere necesarios para la adquisición, el desarrollo y la divulgación de lo aprendido (Lobato, 2006).

El modelo educativo que permite que el estudiante se forme, para poder convertirse en un sujeto comprometido de su propio aprendizaje, es el constructivismo, el mismo fundamenta que el ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimiento y para poder reflexionar acerca de él, lo que le da la posibilidad de explicar, anticipar y controlar la naturaleza para hacer cultura, destacando que el conocimiento se establece activamente. (Delval, 1997).

Según Beltrán (1995) se presentan dos criterios para clasificar las estrategias de aprendizaje: por su naturaleza y por su función.

- 1) Según su naturaleza: de apoyo, cognitivas y metacognitivas.
- 2) Según su función: según los procesos que sirven, como adquisición, sensibilización, personalización, recuperación, evaluación, y atención.

Complementando lo antes mencionado por el autor y su postura, Serra y Bonet (2004) y Vargas&Arbeláez (2002) plantean desde un modelo asociacionista-conductista, constructivista y cognitivista cuatro estrategias: de apoyo, de procesamiento, de personalización y metacognitivas.

- 1) Estrategias de Apoyo: son aquellas que se relacionan con la sensibilidad del estudiante hacia las tareas de aprendizaje, orientado hacia la motivación, la actitud y el afecto.
- 2) Estrategias de Procesamiento: es donde se evidencia el aprendizaje significativo. Están dirigidas a la comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Son estrategias de elaboración y organización.
- 3) Estrategias de Personalización: son aquellas que están relacionadas con la creatividad el transfer y el pensamiento crítico.
- 4) Estrategias Metacognitivas: estas estrategias planifican y supervisan la acción de las cognitivas, que tienen la función de ejecutar.

Las estrategias de aprendizaje y la metacognición, están fuertemente relacionadas con el concepto de las habilidades metacognitivas, donde Vargas y Arbelaez entienden a estas habilidades como una tendencia de analizar las tareas y las respuestas y a su vez reflexionar sobre las consecuencias de las mismas.

A partir de lo antes mencionado, podemos decir que las estrategias de aprendizaje facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje y se encuentran relacionadas con el pensamiento metacognitivo, donde el estudiante dirige y controla su proceso de aprendizaje, donde se espera que en la etapa universitaria pueda utilizar las diferentes estrategias para aplicar y mejorar los conocimientos que el estudiante posee con los conocimientos nuevos que adquirirá en su proceso de formación. Las estrategias, son actividades propositivas, que se reflejan en las cuatro fases del procesamiento de la información (adquisición, codificación, recuperación y apoyo).

Otro autor destacado es Gordon Pask (1972), quien expone que el sujeto, debe ser instruido mediante procedimientos experimentales como cuestionarios o test durante el proceso de aprendizaje; de esta forma, será capaz de entender los contenidos y no se limitará a la memorización.

Este autor llevó a cabo investigaciones sobre las diferencias existentes entre estudiantes universitarios, refiriéndose a las estrategias de aprendizaje utilizadas en aquellas situaciones que exigían descubrir los principios de

clasificación inherentes a diversos ítems, enseñando y explicando esos principios al investigador.

Las estrategias de aprendizaje propuestas por Pask (1976), primero fueron la comprensión y la operación.

El sujeto que adopta la estrategia de aprendizaje de comprensión usará estrategias holísticas: tendrá una visión más amplia de la tarea, construirá la tarea con sus propias palabras, desarrollará la construcción del mapa cognitivo, establecerá relaciones y, utilizará experiencias personales.

El estudiante que utiliza la estrategia de aprendizaje holista, se caracteriza por intentar construir una amplia visión de la tarea de aprendizaje, utilizando la imagen visual y la experiencia personal para poder elaborar la comprensión, por buscar relaciones entre.

Si el sujeto utiliza demasiado esta estrategia puede estar ocasionándose en él una patología llamada “trotamundismo” (globetrotting), basada en la producción de conclusiones con pocas evidencias, en la utilización de analogías inapropiadas y en el uso de generalizaciones sin substancia. El alumno percibe el mundo en su globalidad, olvidándose de los detalles.

La estrategia de aprendizaje de operación, consiste en adoptar estrategias serialistas: el aprendizaje académico acontece paso a paso, otorgando valor a los detalles, sin dar importancia a la visión de totalidad, no es improbable que utilice experiencias personales para cuestiones académicas.

El alumno que utiliza la estrategia de aprendizaje serialista realizará el aprendizaje paso a paso y se concentrará en cada paso del argumento de forma ordenada y aislada, intentando construir la comprensión de los detalles, dando pasos organizados en una secuencia lineal, su centro de atención será limitado, el estudiante requerirá muy poco a la imaginación visual o a la experiencia, dará explicaciones estructuradas, aunque puedan ser aburridas. Pask es reiterativo en todos sus estudios en cuanto a la idea de que el alumno debe entender los contenidos y no memorizarlos. El estudiante más competente será el que utilice una estrategia de aprendizaje

versátil, o sea el que use una estrategia metacognitiva basada tanto en la estrategia serialista como en la estrategia holística.

Las estrategias específicas que un alumno utiliza en una situación de aprendizaje, están influenciadas por la predisposición al uso de una de las estrategias de aprendizaje más generales, la estrategia de comprensión u operativa. Se trata de una estrategia holística, donde el estudiante intenta construir, desde el principio, una visión amplia y global de la tarea de aprendizaje. Esta estrategia de aprendizaje reside en la construcción de una amplia descripción de la materia a aprender. Hay estudiantes que utilizan ambas estrategias de aprendizaje, holística y serialista, dependiendo de la tarea que estén llevando a cabo. Según Pask (1976), estos alumnos se caracterizan por utilizar una estrategia de aprendizaje versátil.

Weistein y Mayer (1986,p. 315) definen a las estrategias como “...conductas y pensamientos, que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación “

Estos autores diferencian cinco tipos: repetición, organización, elaboración, control de la comprensión y estrategias afectivas

De igual modo los autores como Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) las conciben en términos de secuencias integradas de actividad o procedimiento, que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y / o utilización de la información.

Puede afirmarse, acordando con Valle, Barca, Gonzalez y Nuñez (1999), que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos de este campo.

Los estudiantes utilizan diferentes medios para poder alcanzar sus aprendizajes. Estos medios son las que llamamos “estrategias de aprendizaje” las cuales, en la concepción de Weinstein y Mayer, corresponden a “secuencias integradas de procedimientos o actividades que son escogidas por el aprendiz para facilitar la adquisición, almacenamiento y recuerdo de la información”, estos autores, hablan de ellas como “competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su aplicación posterior”.

Algo más de veinte años después de esta definición Mayer (2010) las define de una manera más general como aquel “proceso cognitivo realizado por el alumno durante el aprendizaje que se orienta a mejorar el aprendizaje”, es un tipo de conocimiento, como los hechos, las actitudes o los procedimientos y diferencia tres tipos de estrategias:

- 1) Mnemotécnicas: cuyo fin es recordar los contenidos (codificación, organización y asociación),
- 2) Estructurales: cuyo objetivo es el de organizar los contenidos (seleccionar gráficos, esquemas escritos, mapas mentales)
- 3) Generativas: su meta es integrar contenidos nuevos con los conocimientos previos (resúmenes, preguntas, toma de notas).

Las estrategias son una serie de actividades dirigidas, para lograr las metas de aprendizaje, y tienen un carácter consciente, que supone proceso de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

La problemática de las estrategias de estudio y aprendizaje que construyen y ponen en juego los estudiantes adquiere especial relevancia en los momentos en los que tiene lugar, en la estructura del sistema educativo, el pasaje de un nivel a otro.

Para el estudiante ingresante, la universidad constituye ese universo institucional desconocido, al que se refiere Coulon (1993) al caracterizar el tiempo de extrañamiento y del aprendizaje.

Cuando hablamos de las estrategias de estudio y su adaptación, nos referimos al “enfoque”, aquel que llevan los alumnos para afrontar diferentes tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Los mismos, están formados por las motivaciones (intenciones que mueven al estudiante a estudiar) y estrategias (coherentes con dichas intenciones).

Actualmente los estudios sobre estrategias de aprendizaje manifiestan el gran abanico de posibilidades de los estudiantes para afrontar sus estudios universitarios, estando íntimamente relacionadas con algunas variables, tales como la motivación, la dedicación, las estrategias de estudio y los recursos disponibles (Hernández Pina, 2001, 2003; Gargallo y otros, 2007).

Gargallo y otros (2009), en consecuencia de una investigación realizada, establecen un conjunto de estrategias fundamentales correspondientes a dos grandes ámbitos:

- 1) Estrategias afectivas, de apoyo y control: motivacionales, afectivos, de interacción social, metacognitivas y de recursos
- 2) Estrategias cognitivas: estrategias de procesamiento de búsqueda, recogida, uso de la información y selección.

Las estrategias afectivas y cognitivas de aprendizaje de los estudiantes varían notablemente sus formas de trabajo, ya que van adaptándose a las diferentes situaciones.

La investigación ha demostrado que el estudio tiene un gran componente de actividad autorregulada que varía de acuerdo a la motivación y los recursos disponibles, dando lugar esto a varias tipologías (González-Pienda y otros, 2002):

- Estrategias destinadas a la gestión personal de los procesos (estrategias de autorregulación).
- Estrategias cognitivas: son las encargadas de almacenar, codificar y recuperar la información involucrada en el material de estudio.
- Estrategias motivacionales: son aquellas que permiten mantener un clima emocional y afectivo positivo en diferentes situaciones de estudio.
- Estrategias de gestión de recursos: son las utilizadas para optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los diferentes recursos disponibles, tanto materiales como personales.

La dedicación y la ayuda recibida por el estudiante, tanto recursos materiales, tutorías y otros, es un elemento importante desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje.

La naturaleza de las estrategias de aprendizaje sigue siendo debatida, a pesar de la extensa investigación. Se han definido como como conductas, procedimientos, proceso o como un tipo específico de conocimiento, pero podemos encontrar similitudes en las diferentes definiciones:

- 1) Son intencionales, es decir que se dirigen a una meta. La intención, es definida como elegir una acción, corregir los errores y detenerse cuando la meta se consigue. (Beltrán, 1996, p.396)
- 2) Son realizadas de manera autónoma, es decir que el alumno tiene que ser capaz de realizarla por sí mismo.
- 3) Son controladas por el estudiante. Es decir que el alumno es consciente de su realización
- 4) Involucran la selección de las tareas o procedimientos.
- 5) Intervienen en el momento del aprendizaje, no son ejecutables sin un contenido.
- 6) Son educables, es decir susceptibles de cambio y modificación.
- 7) Los recursos disponibles en función son utilizados de acuerdo a las demandas del contexto.

De acuerdo a lo mencionado podríamos definir las estrategias de aprendizaje como aquellos procedimientos aplicados de manera autónoma, dirigidos a una meta y controlados por el estudiante que mejoran la calidad del aprendizaje

En razón de esto, pretendemos analizar el aprendizaje de los alumnos durante el primer año de la Universidad, cuáles son sus motivaciones, estrategias y enfoques empleadas para el mismo.

Fundamentación

Esta investigación tiene la finalidad de poder identificar cuáles son las motivaciones, enfoques y estrategias, utilizadas en el aprendizaje por los alumnos que cursan el primer año de estudios universitarios de la Facultad de Odontología de la ciudad de La Plata.

Siempre ha despertado interés en los educadores de educación formal universitaria, la enseñanza y el rendimiento, pero luego de la revolución cognitiva de los años 60, ha tomado mayor importancia los procesos de aprendizaje, de qué manera los estudiantes procesan la información y diversos contenidos durante el primer año de la carrera.

La Unesco plantea que es un deber que tienen las instituciones de reaccionar, basándose en un modelo educativo que se adapte a las necesidades de cada estudiante para favorecer su permanencia en la universidad. Esto nos lleva a realizar una investigación que permita conocer las características del aprendizaje, su relación con las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, sus enfoques y estrategias predominantes, utilizadas durante el primer año de la carrera presentando preeminencias significativas y elementos que podrán ser utilizados por el docente universitario en el aula.

Mi labor como docente en la Universidad, ha despertado el interés sobre las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, observando que muchos de los que acceden a la educación superior, deben alejarse de sus afectos y trasladarse a otras regiones, lo que significa que tienen que aprender a adaptarse a un nuevo medio (donde quizás son más vulnerables), y enfrentarse a la integración académica y social.

Las exigencias académicas aumentan en la universidad, pudiendo afectar notablemente la motivación y por ende el aprendizaje del estudiante. De ahí se podrían derivar investigaciones relacionadas a las estrategias, la importancia de la motivación como factor de rendimiento.

Los resultados esperados no podrán garantizar el aumento del rendimiento académico del alumno, pero al identificar las variables predominantes, el cuerpo académico tendrá resultados confiables y válidos que podrían incrementar su propia motivación al enseñar de cierta manera, solicitar ciertas estrategias o utilizar diversas formas de motivación.

Es posible realizar un estudio descriptivo de los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, e identificar las variables motivacionales, enfoques y estrategias de aprendizaje. Estas variables, son un componente esencial de los estudiantes universitarios en el mundo del conocimiento, profesionales que son capaces de aprender a lo largo de la vida, y que dan respuesta a las exigencias de un contexto global (García, 2012).

Objetivos

Objetivo General:

- Identificar los diferentes enfoques, motivaciones y estrategias de aprendizaje predominantes en los alumnos de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Objetivos Específicos:

- Conocer la relación entre el aprendizaje, los enfoques, motivaciones y estrategias de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera.
- Analizar los enfoques, motivaciones y estrategias predominantes.
- Relacionar los enfoques, motivaciones y estrategias.

Hipótesis

Hipótesis General

(HG) No se encuentra un único patrón de enfoques de aprendizaje, existiendo gran relación entre éste, las motivaciones y estrategias en los estudiantes que cursan el primer año de la carrera.

Hipótesis Específica

(H1) Hay relación entre los enfoques de aprendizaje y las motivaciones de los estudiantes.

(H2) Hay una relación entre las estrategias de aprendizaje y las motivaciones de los estudiantes.

2-1 Cuando aumenta la motivación intrínseca se favorecen las estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo.

2-2 Cuando aumenta la motivación extrínseca se favorecen las estrategias de aprendizaje superficial.

(H3) Los estudiantes utilizan preferentemente estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo.

Diseño Metodológico

Tipo de Investigación: Descriptiva – retrospectiva.

Diseño de la Investigación: Descriptivo- correlacional.

El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo y correlacional, es no experimental porque no se utilizará un pretest o prostest, sino que se describirán los resultados obtenidos luego de la recolección de datos de los cuestionarios realizados a una población determinada.

Es correlacional porque se hallarán las diferentes correlaciones entre las variables de estudio: enfoques, motivaciones y estrategias del aprendizaje de los alumnos de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Fuentes de Investigación

Fuentes Primarias

Para la presente investigación se vio conveniente utilizar un cuestionario como instrumento, el que nos permitirá identificar los diferentes enfoques de aprendizaje, motivaciones y estrategias empleadas. Los materiales utilizados para este estudio será el Study Process Questionnaire-2 Factores (SPQ) (Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE) en versión española) de J.B. Biggs de 1999.

Este cuestionario consta de 20 items respectivamente, cada una de ellas acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles: **a-** nunca o casi nunca, **b-** a veces, **c-** la mitad de las veces, **d-**frecuentemente, **e-** siempre o casi siempre, impresos a los estudiantes, que de forma voluntaria y anónima llenaron y entregaron en el aula donde habitualmente reciben sus clases.

Cuestionario

Este cuestionario que tiene que ver con las actitudes que los alumnos tienen hacia el estudio y su manera habitual de estudiar, recordando que no hay una única manera de hacerlo, dependiendo de lo que se adapta a su propio estilo y al curso que está estudiando. Es importante que responda a cada pregunta de manera sincera, si cree que la respuesta a una pregunta depende de lo que se trate de estudiar, entonces responda como si se tratara de la asignatura o asignaturas más importantes para usted.

Señale la respuesta que mejor lo identifique:

a- Nunca o casi nunca es verdad en mi caso. **b-** Es cierto a veces. **c-** Esta afirmación es cierta en la mitad de las ocasiones. **d-** Con frecuencia es cierto en mi caso. **e-** Siempre o casi siempre es verdad.

Elija por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción. No emplee mucho tiempo con cada pregunta; su primera reacción es la que mejor lo identifica. Responda por favor a todas las preguntas. No se preocupe por dar una buena imagen ya que sus respuestas son anónimas y confidenciales.

	Nunca Casi nunca	A veces	La mitad de las veces	Frecuen- temente	Siempre o casi siempre
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que he formado mis propias conclusiones sobre él					

3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.					
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.					
5. Me parece que cualquier tema puede ser altamente interesante una vez que te metes en él.					
6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.					
7. Dado que no encuentro el curso muy interesante voy en mi trabajo a lo mínimo.					
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.					
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.					
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.					

11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.					
12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.					
13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.					
14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.					
15. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.					
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.					
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta					

18. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.					
19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.					
20. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas de las posibles preguntas.					

Fuentes Secundarias

A partir de búsquedas bibliográficas, se obtuvieron antecedentes para realizar la comparación de los datos obtenidos.

La presente investigación pretendió por medio del cuestionario obtener un mayor conocimiento de la correlación entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la motivación y el enfoque serán los productos finales de esta investigación. El cuerpo académico tendrá resultados confiables y válidos que podrían incrementar su propia motivación al enseñar de cierta forma, solicitar ciertas estrategias o utilizar diferentes formas de motivación.

Fuentes de obtención de datos

Unidad de Análisis

Con la finalidad de contrastar la hipótesis planteada, se utilizó como unidad de análisis a los alumnos de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata del año 2017.

Población

La población comprendió a los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata y del año 2017.

Las distintas variables, serán presentadas en diferentes cuadros que organizarán la información y gráficos tipo barras y torta, donde estarán representados los valores estadísticos absolutos y porcentuales con sus totales correspondientes. Los resultados de la investigación serán analizados y vertidos en una tabla.

Se aplicó la prueba de Chi cuadrado ($p < 0.05$) como bondad de ajuste, y se consideró como probable una misma proporción de respuestas según la escala (a) nunca o casi nunca, (b) a veces, (c) la mitad de las veces, (d) frecuentemente, (e) siempre o casi siempre.

Procedimiento. Descripción del trabajo de campo

Los cuestionarios fueron realizados durante el comienzo del horario de cursada de las diferentes asignaturas, con autorización de los profesores titulares y docentes a cargo. Los mismos tuvieron una duración aproximada de 20 minutos.

Plan de Tabulación de los datos obtenidos

El procesamiento de la información tiene como objetivo dar respuesta a las hipótesis planteadas, siendo necesario su clasificación para lo cual cada cuestionario se tabuló en Microsoft Office Excel siguiendo una secuencia metodológica, sistemática y ordenada.

Para alcanzar este propósito, fue necesario analizar si existe algún factor determinante que defina para cada sujeto un enfoque de aprendizaje, motivación o estrategia particular, estableciendo cuáles son en efecto los enfoques, motivaciones y estrategias predominantes en los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la UNLP.

Identificación y Medición de variables

-Variables Independientes: Enfoques- Motivación –Estrategias

-Variable Dependiente: Aprendizaje

-Variable Interviniente: Sexo (femenino / masculino) - Edad (17 +- 4-5 años)

Posteriormente a la recolección de los datos, se procedió a la tabulación y análisis de éstos, los mismos serán presentados en forma de categorías clasificadas por variables plasmados en gráficos con una breve explicación de los valores.

Resultados

Análisis de los datos

Se analizaron 362 cuestionarios, conformados por 20 ítems impresos, realizados de forma anónima a los alumnos de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2017. El análisis de la investigación consistió en:

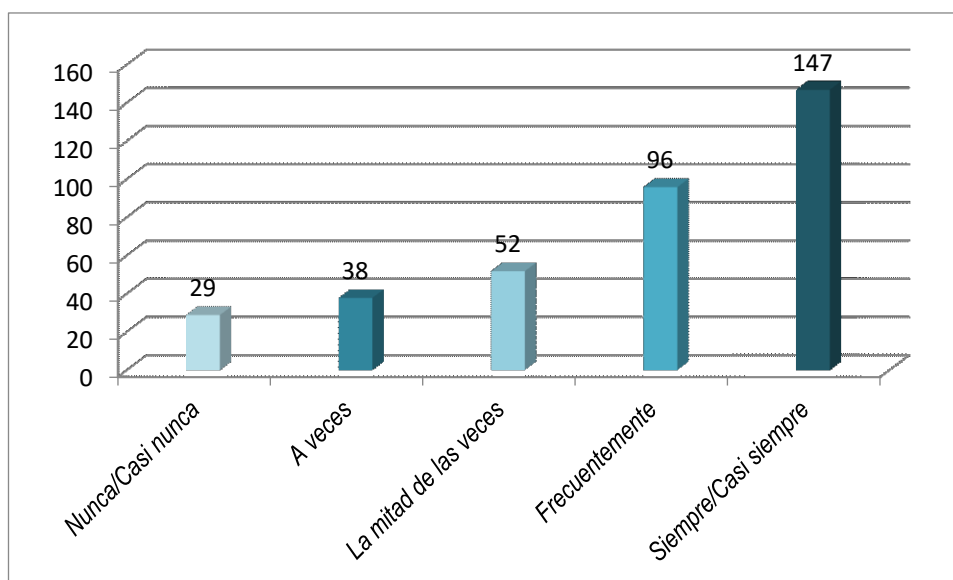
- ❖ Un estudio descriptivo, correlacional exploratorio con enfoque cuali- cuantitativo calculando frecuencias de respuestas en cada ítem del cuestionario.
- ❖ La búsqueda de diferencias significativas entre las respuestas de cada ítem para poder analizar influencias del azar del mismo. Se aplicó la prueba de chi cuadrado ($p < 0.05$) en su instancia de bondad de ajuste, teniendo en cuenta la misma posibilidad de elección de las respuestas (a) nunca/casi nunca, (b) a veces, (c) la mitad de las veces, (d) frecuentemente y (e) siempre/casi siempre; para cada ítem
- ❖ Se analizaron las coincidencias de las respuestas entre las preguntas de los diferentes enfoques (superficial y profundo), indicando que existe una congruencia entre motivos y estrategias, especialmente en el enfoque profundo.
- ❖ Se realizó un registro con las respuestas obtenidas, teniendo en cuenta el enfoque y la categoría a la cual pertenezcan (motivación, estrategia).
- ❖ Se presentará la frecuencia de la toma de decisiones frente a los diferentes enunciados mencionados anteriormente. Las respuestas se agruparon con una perspectiva a favor (frecuentemente, siempre/casi siempre), neutra (la mitad de las veces) y con carencia (nunca/casi nunca, a veces) respecto al tema tratado en el momento.

Análisis de cada Ítem

Enfoque Profundo-Motivación

1-Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	29	8%
A veces	38	10%
La mitad de las veces	52	14%
Frecuentemente	96	27%
Siempre/Casi siempre	147	41%
Total	362	100%

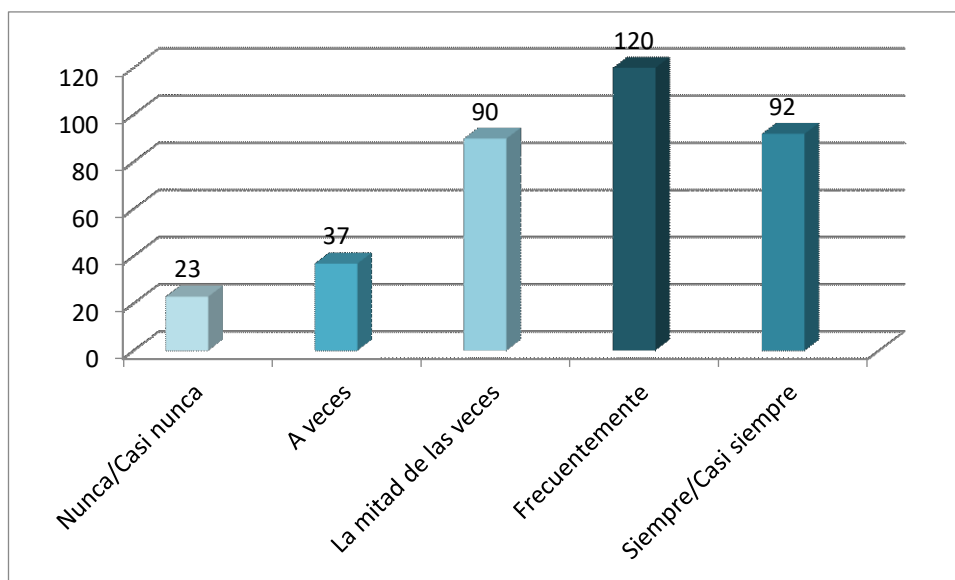


(Tabla 1, Figura 1)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **e** (siempre/casi siempre), lo que representa el predominio del enfoque profundo y motivación intrínseca del 68% (**d+e**) de los estudiantes.

5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	23	6%
A Veces	37	10%
La Mitad de las veces	90	25%
Frecuentemente	120	34%
Siempre/Casi siempre	92	25%
Total	362	100%

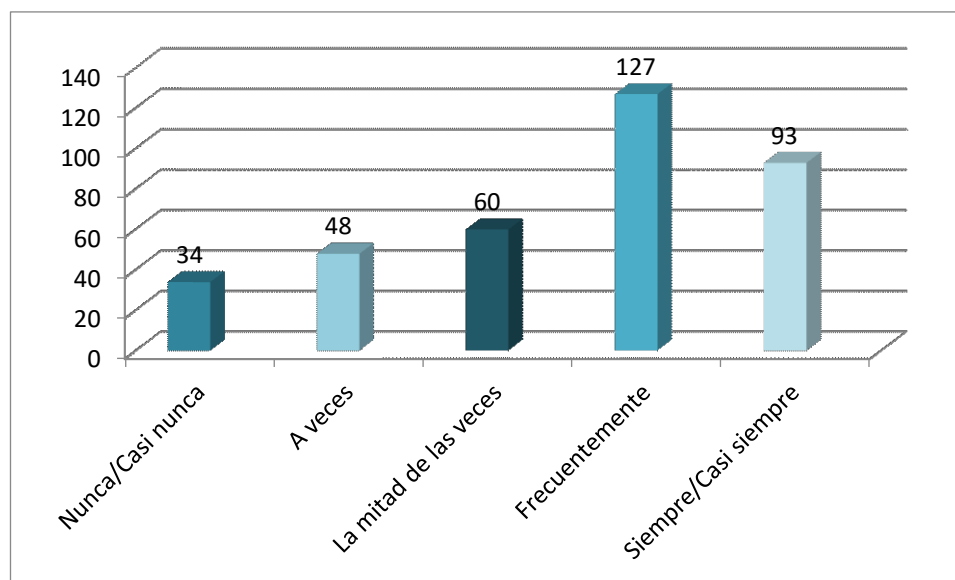


(Tabla 2, Figura 2)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (frecuentemente), demostrando el predominio del enfoque profundo y la motivación intrínseca del 59% (**d+e**) de los estudiantes.

9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	34	9%
A Veces	48	13%
La Mitad de las veces	60	17%
Frecuentemente	127	35%
Siempre/Casi siempre	93	26%
Total	362	100%

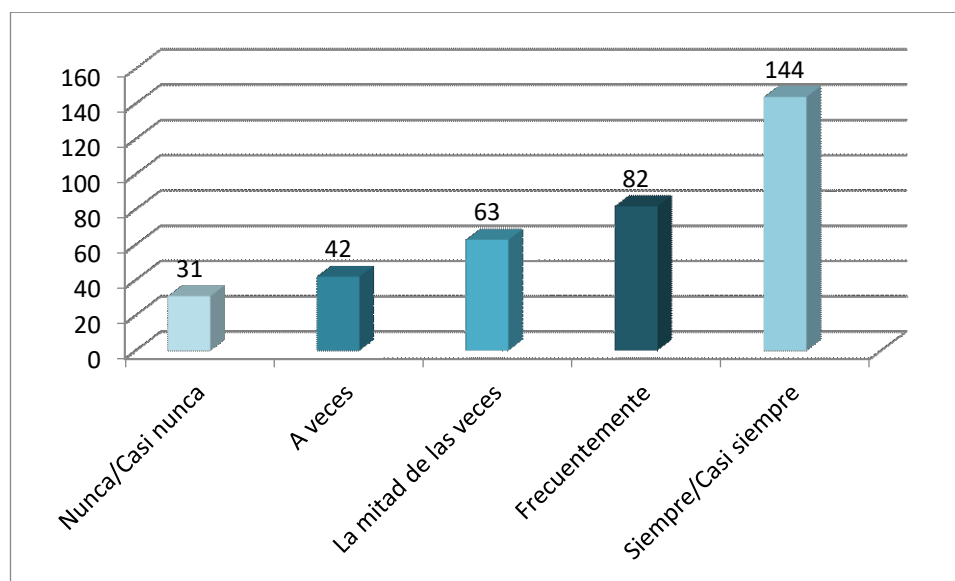


(Tabla3, Figura 3)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (siempre/casi siempre), el enfoque de aprendizaje es el profundo y la motivación intrínseca prevalece en el 61% (**d+e**) de los estudiantes.

13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	31	9%
A Veces	42	12%
La Mitad de las veces	63	17%
Frecuentemente	82	23%
Siempre/Casi siempre	144	40%
Total	362	100%

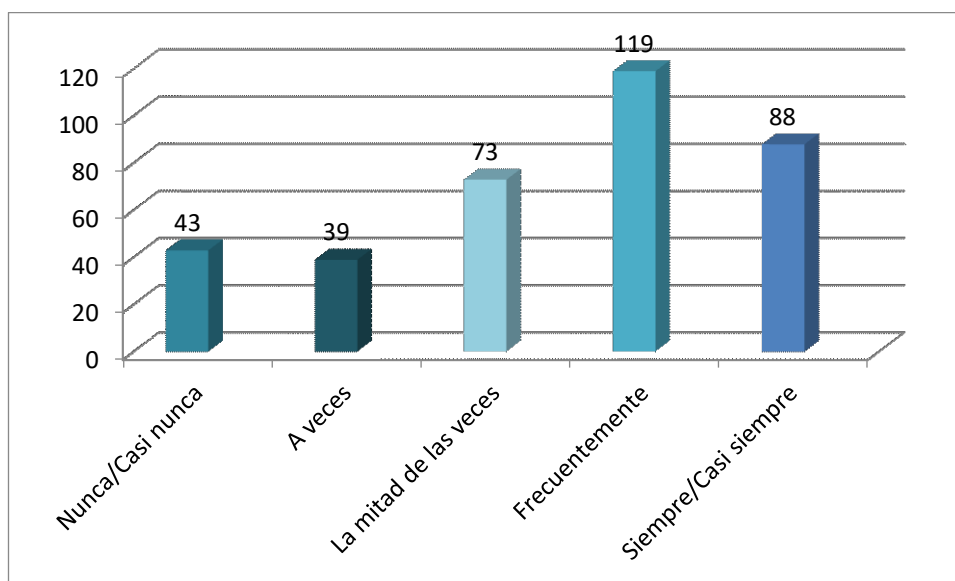


(Tabla4, Figura 4)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **e** (siempre/casi siempre). En este ítem queda demostrado el enfoque profundo y la motivación intrínseca de los estudiantes es del 63% (**d+e**).

17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	43	12%
A Veces	39	11%
La Mitad de las veces	73	20%
Frecuentemente	119	33%
Siempre/Casi siempre	88	24%
Total	362	100%



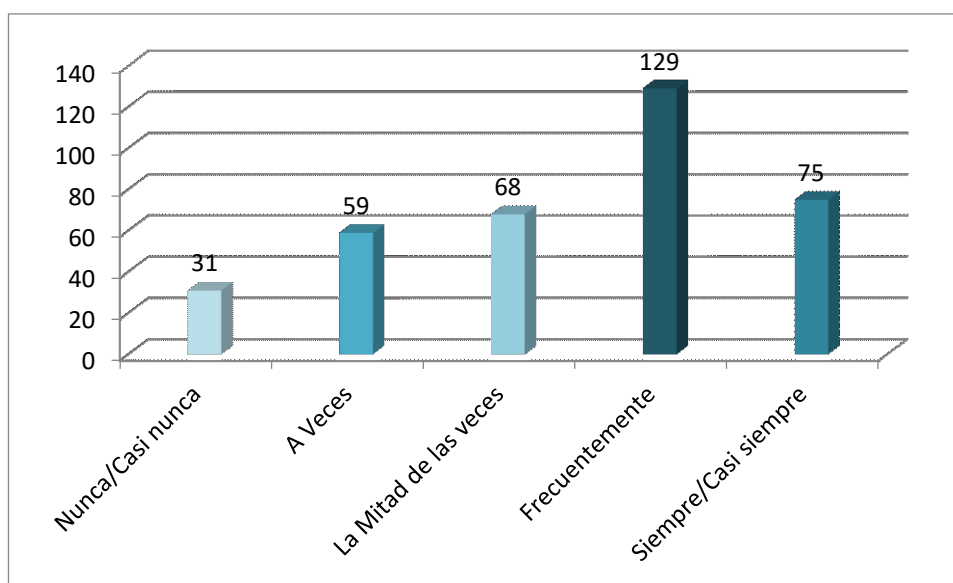
(Tabla 5, Figura 5)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (frecuentemente). En este ítem el enfoque que prevalece es el profundo y la motivación intrínseca es del 57% (**d+e**) de los estudiantes.

Enfoque Profundo-estratégico

2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	31	9%
A Veces	59	16%
La Mitad de las veces	68	19%
Frecuentemente	129	36%
Siempre/Casi siempre	75	22%
Total	362	100%

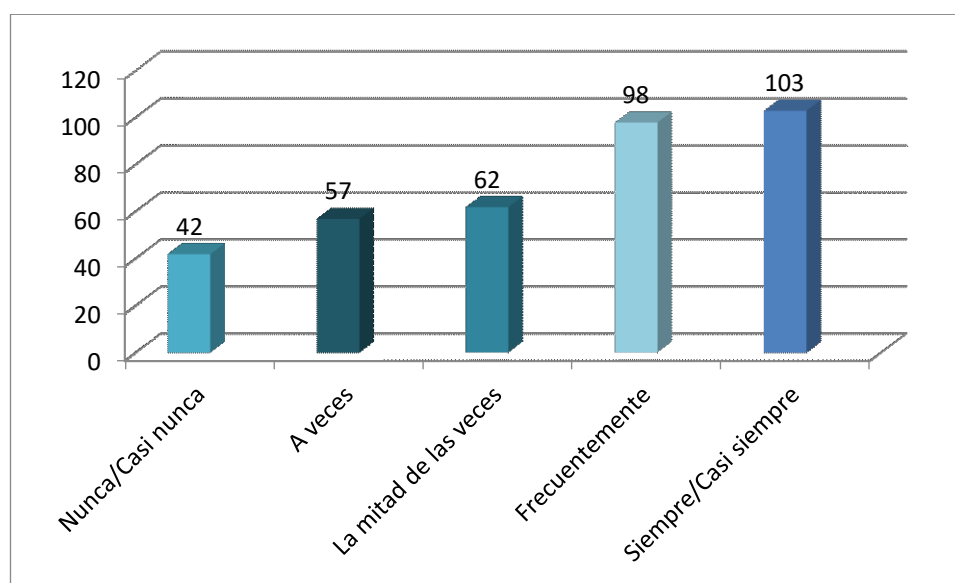


(Tabla 6, Figura 6)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (frecuentemente), demostrando un predominio de enfoque profundo estratégico del 58% (**d+e**) de los estudiantes.

6. Encuentro interesante la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	42	12%
A Veces	57	16%
La Mitad de las veces	62	17%
Frecuentemente	98	27%
Siempre/Casi siempre	103	28%
Total	362	100%

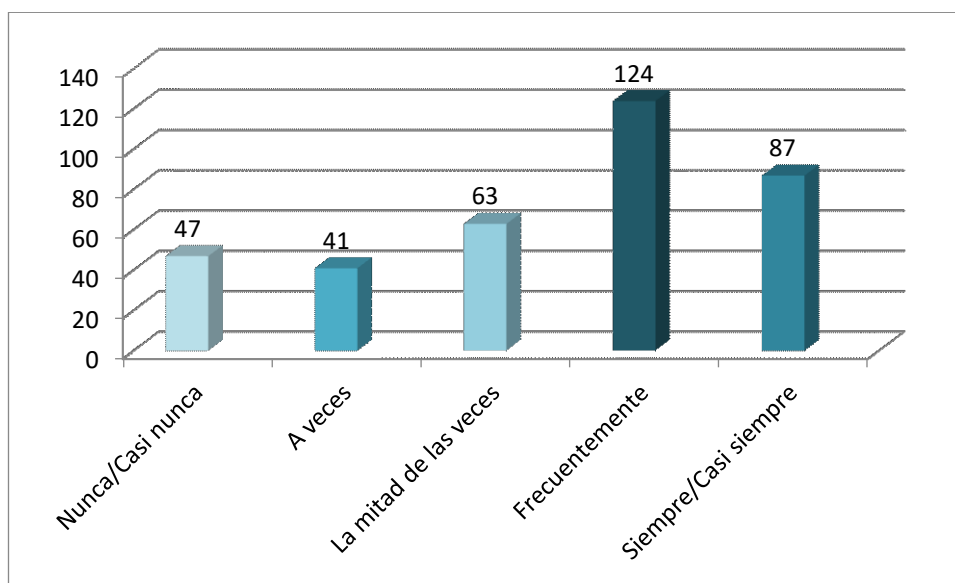


(Tabla 7, Figura7)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (frecuentemente) y **e** (siempre/casi siempre) ante **a** (nunca/casi nunca) **b** (a veces) y **c** (la mitad de las veces), quedando demostrado un predominio de enfoque profundo estratégico del 55% (**d+e**) de los estudiantes.

10. Me hago preguntas a mi mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	47	13%
A Veces	41	11%
La Mitad de las veces	63	17%
Frecuentemente	124	35%
Siempre/Casi siempre	87	24%
Total	362	100%

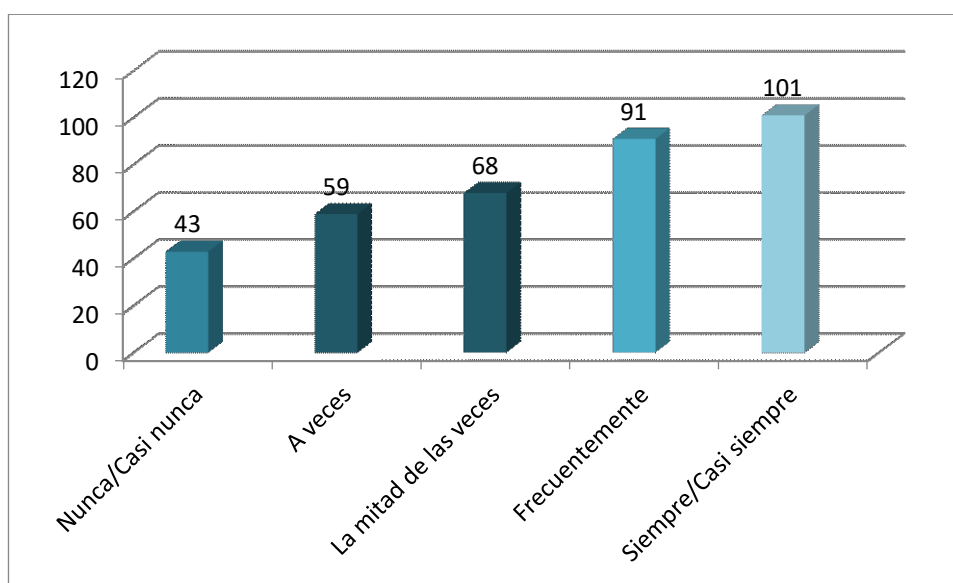


(Tabla 8, Figura 8)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **d** (frecuentemente), demostrando un enfoque profundo estratégico del 59% (**d+e**) en los estudiantes.

14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscas más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	43	12%
A Veces	59	16%
La Mitad de las veces	68	19%
Frecuentemente	91	25%
Siempre/Casi siempre	101	28%
Total	362	100%

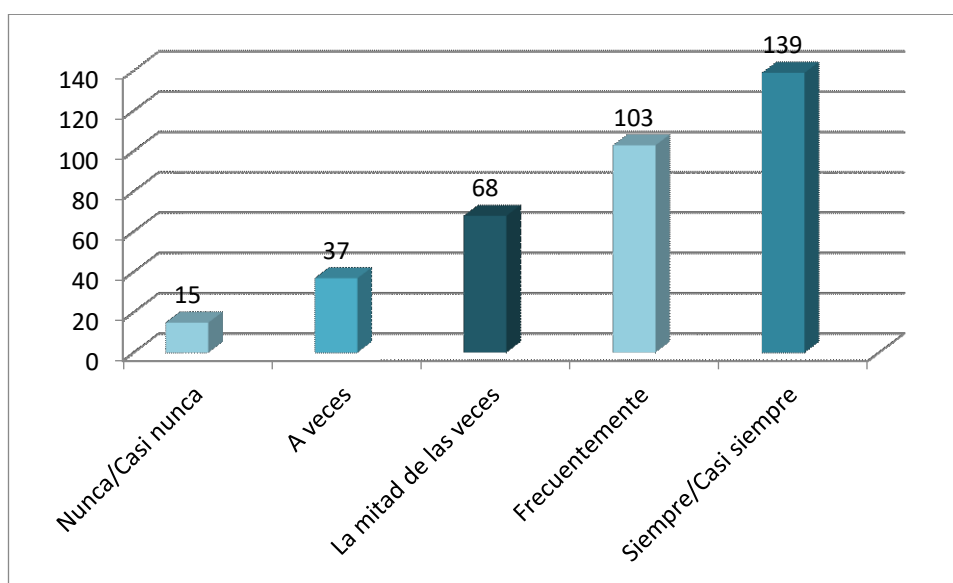


(Tabla 9, Figura 9)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **e** (siempre/casi siempre) y **d** (frecuentemente), demostrando de esta manera que prevalece el enfoque profundo estratégico del 53% (**d+e**) de los estudiantes.

18. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	15	4%
A Veces	37	10%
La Mitad de las veces	68	19%
Frecuentemente	103	29%
Siempre/Casi siempre	139	38%
Total	362	100%



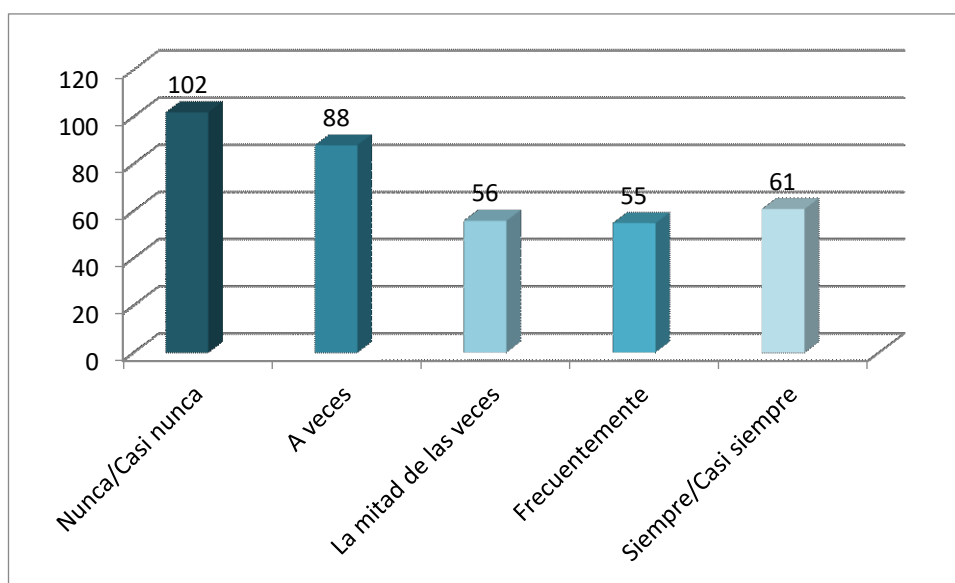
(Tabla 10, Figura 10)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **e** (siempre/casi siempre). El análisis demuestra el predominio del enfoque profundo estratégico del 67% (**d+e**) de los estudiantes.

Enfoque Superficial-motivación:

3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	102	28%
A Veces	88	25%
La Mitad de las veces	56	15%
Frecuentemente	55	15%
Siempre/Casi siempre	61	17%
Total	362	100%

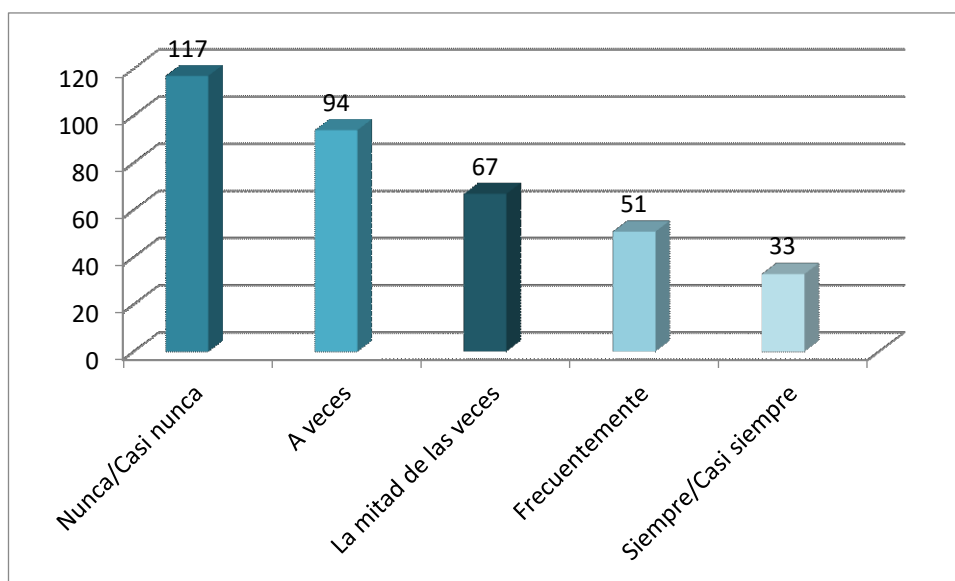


(Tabla 11, Figura 11)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **a** (nunca/casi nunca) y **b** (a veces), demostrando que el 53% (**a+b**) de los estudiantes presentan en este ítem el enfoque profundo-motivación

7. Dado que no encuentro el curso muy interesante, trabajo lo mínimo.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	117	32%
A Veces	94	26%
La Mitad de las veces	67	19%
Frecuentemente	51	14%
Siempre/Casi siempre	33	9%
Total	362	100%

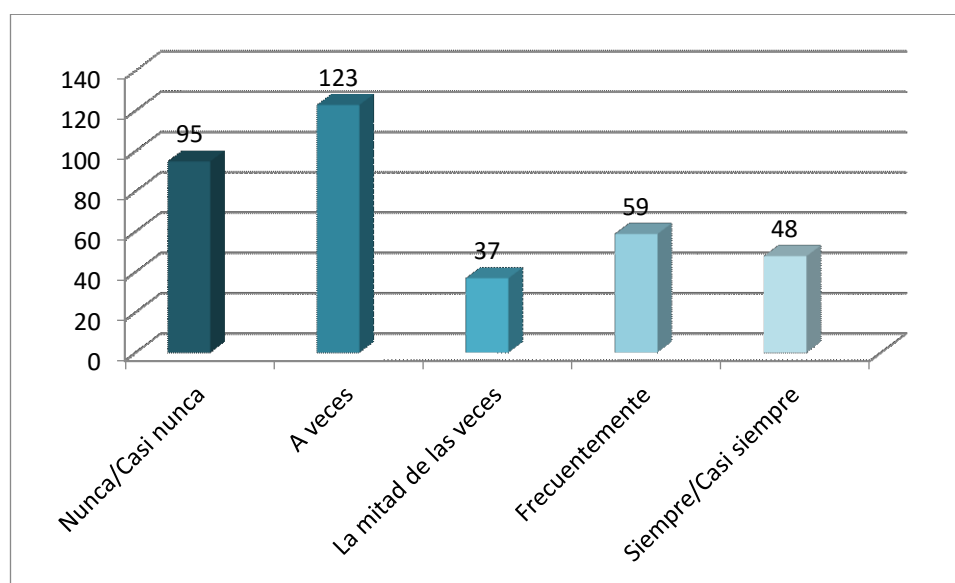


(Tabla 12, Figura 12)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **a** (nunca/casi nunca). El resultado de este ítem demuestra que el 58% (**a+b**) de los estudiantes, no concuerdan con esta afirmación.

11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	95	26%
A Veces	123	35%
La Mitad de las veces	37	10%
Frecuentemente	59	16%
Siempre/Casi siempre	48	13%
Total	362	100%

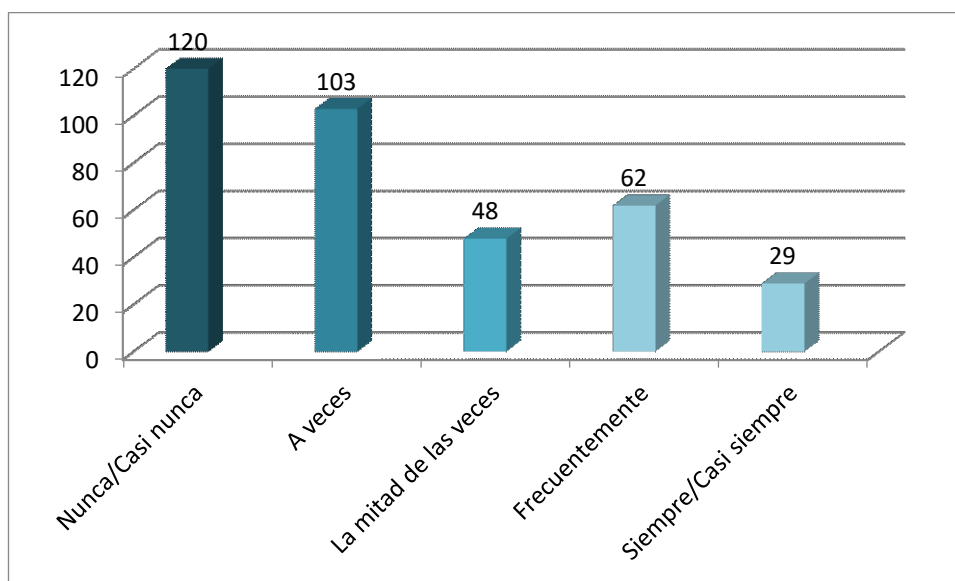


(Tabla 13, Figura 13)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (a veces), dejando como resultado que únicamente un 29% (**d+e**) emplean esta estrategia.

15. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	120	33%
A Veces	103	28%
La Mitad de las veces	48	13%
Frecuentemente	62	17%
Siempre/Casi siempre	29	9%
Total	362	100%

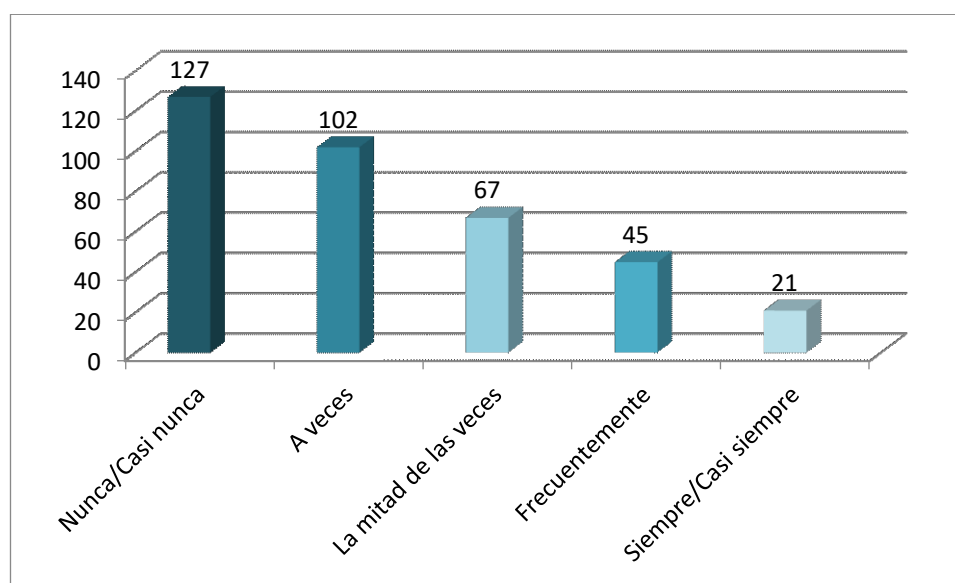


(Tabla 14, Figura 14)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **a** (nunca/casi nunca). En este ítem se puede visualizar la tendencia hacia un enfoque profundo, siendo el 33% de los estudiantes los que seleccionaron la opción **a** y el 28% la opción **b**.

19. No le encuentro sentido a aprender contenido que probablemente no caerán en el examen.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	127	35%
A Veces	102	28%
La Mitad de las veces	67	19%
Frecuentemente	45	12%
Siempre/Casi siempre	21	6%
Total	362	100%



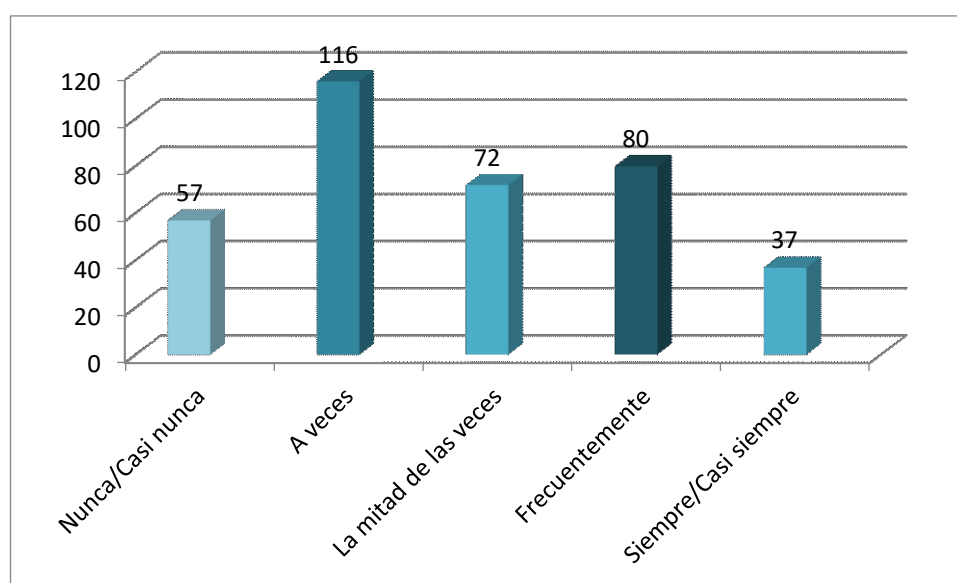
(Tabla 15, Figura 15)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **a** (nunca/casi nunca). Teniendo en cuenta el enfoque superficial motivación, el 18% (**d+e**) de los estudiantes, se interesa exclusivamente en el contenido del examen.

Enfoque superficial-estrategia:

4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	57	16%
A Veces	116	32%
La Mitad de las veces	72	20%
Frecuentemente	80	22%
Siempre/Casi siempre	37	10%
Total	362	100%

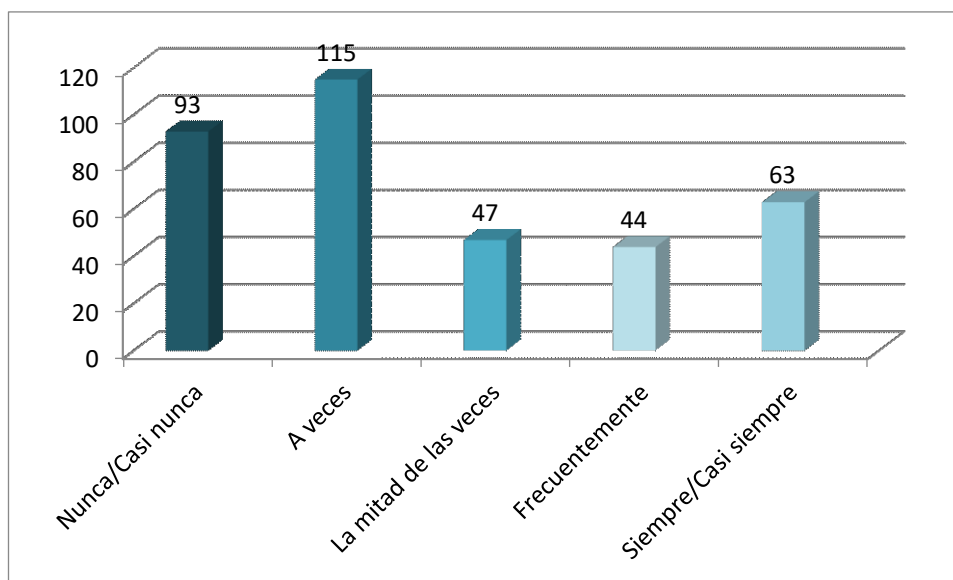


(Tabla 16, Figura 16)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (a veces). Este ítem nos permite observar que los estudiantes (48%) están interesados en estudiar más allá de la tarea académica.

8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	93	26%
A Veces	115	32%
La Mitad de las veces	47	13%
Frecuentemente	44	12%
Siempre/Casi siempre	63	17%
Total	362	100%

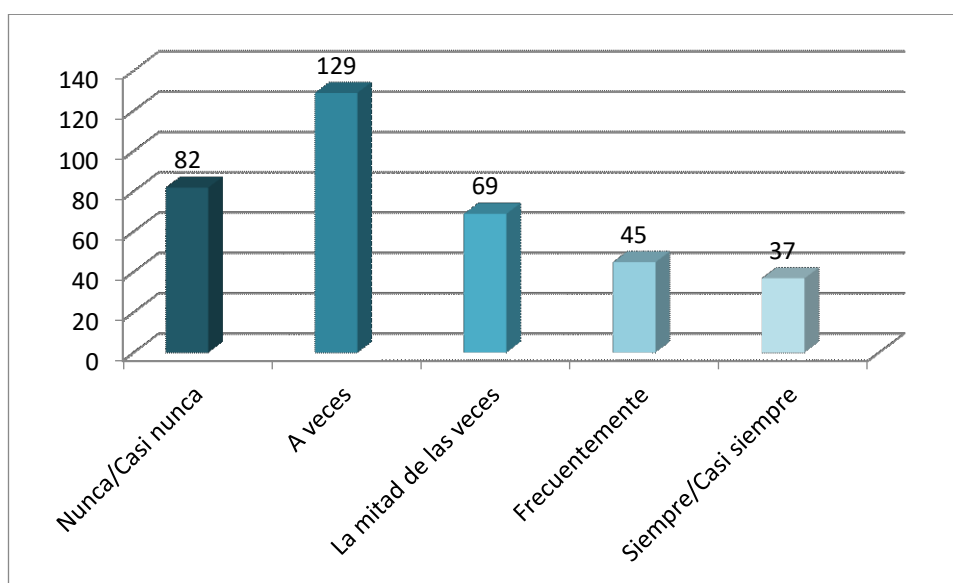


(Tabla 17, Figura 17)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (nunca/casi nunca). El análisis de este ítem nos permite observar la prevalencia a la comprensión de las tareas, en un 58% (**a+b**) de los estudiantes.

12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	82	23%
A Veces	129	36%
La Mitad de las veces	69	19%
Frecuentemente	45	12%
Siempre/Casi siempre	37	10%
Total	362	100%

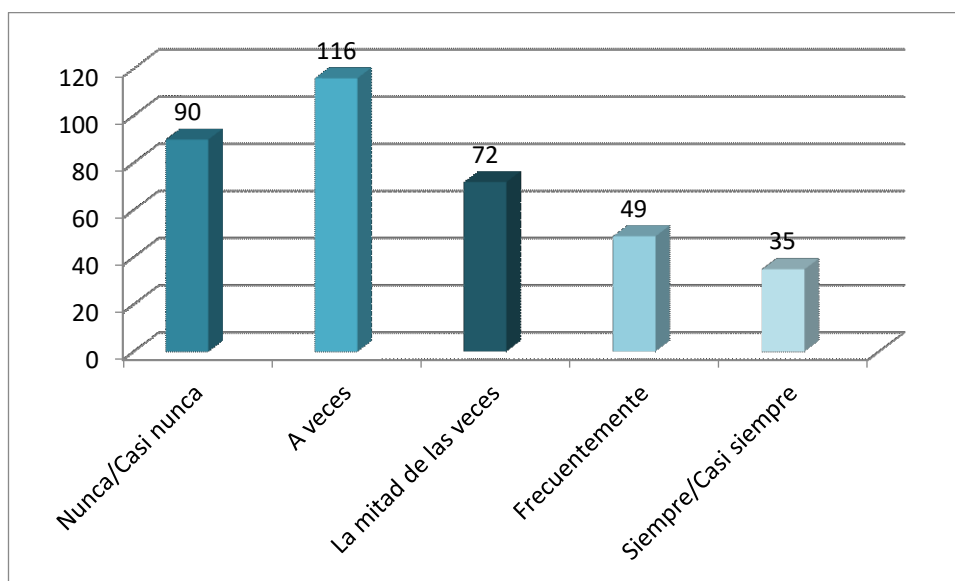


(Tabla 18, Figura 18)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (a veces). Un 22% (**d+e**) de los estudiantes, aplican esta estrategia.

16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	90	25%
A Veces	116	31%
La Mitad de las veces	72	20%
Frecuentemente	49	14%
Siempre/Casi siempre	35	10%
Total	362	100%

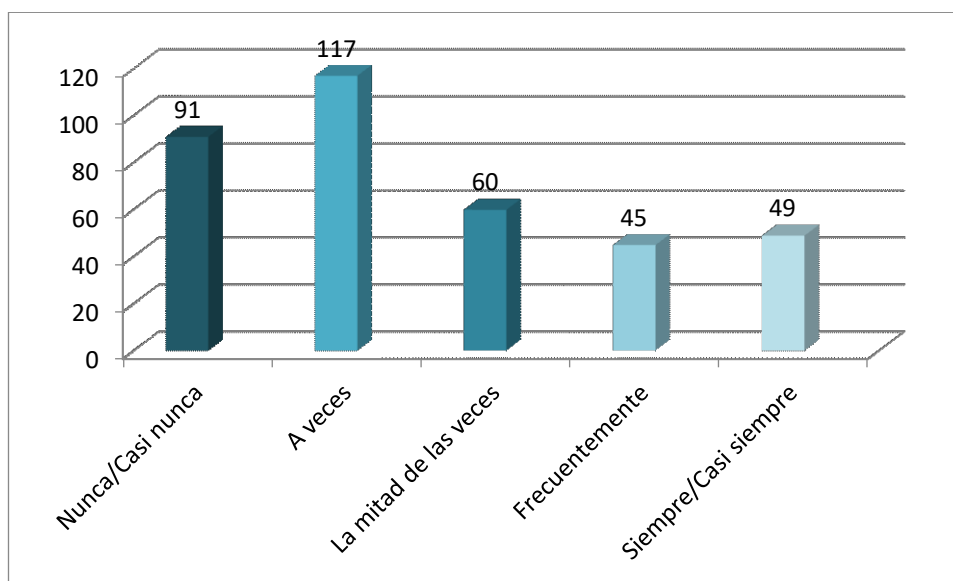


(Tabla 19, Figura 19)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (a veces). En este caso, el 56% (**a+b**) de los estudiantes no coinciden con la afirmación, demostrando ausencia del enfoque superficial.

20. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas de las posibles preguntas.

Respuesta	Frecuencia absoluta	%
Nunca/Casi nunca	91	25%
A Veces	117	32%
La Mitad de las veces	60	17%
Frecuentemente	45	12%
Siempre/Casi siempre	49	14%
Total	362	100%

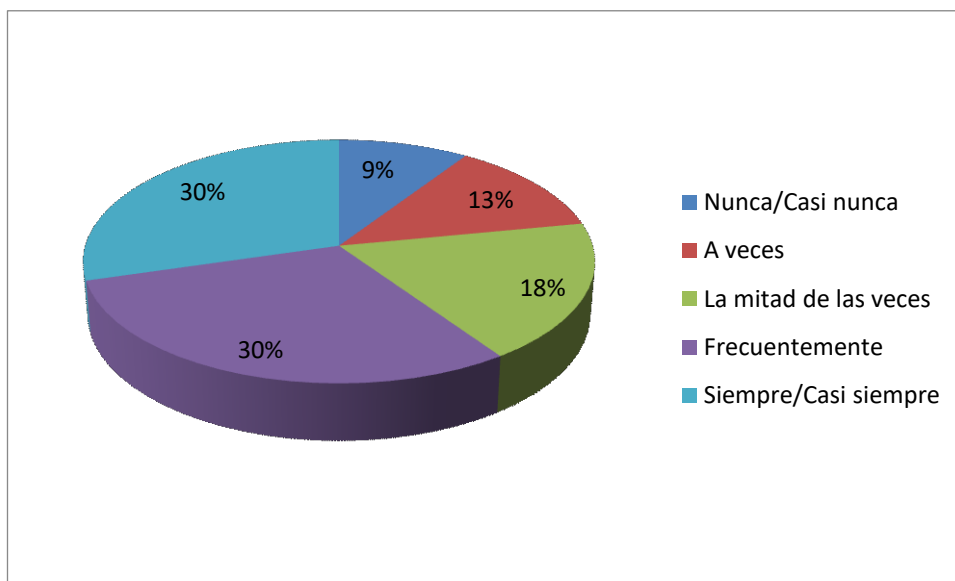


(Tabla 20, Figura 20)

Aplicando la prueba de chi cuadrado, considerando como hipótesis que las cinco respuestas tendrían la misma oportunidad de ser seleccionadas, se observan diferencias significativas ($p < 0.05$), a favor de la opción **b** (a veces). Coincidiendo con el resultado anteriormente planteado, el 57% (**a+b**) de los estudiantes, demuestra prevalencia del enfoque profundo.

Análisis de los resultados en frecuencia relativa porcentual

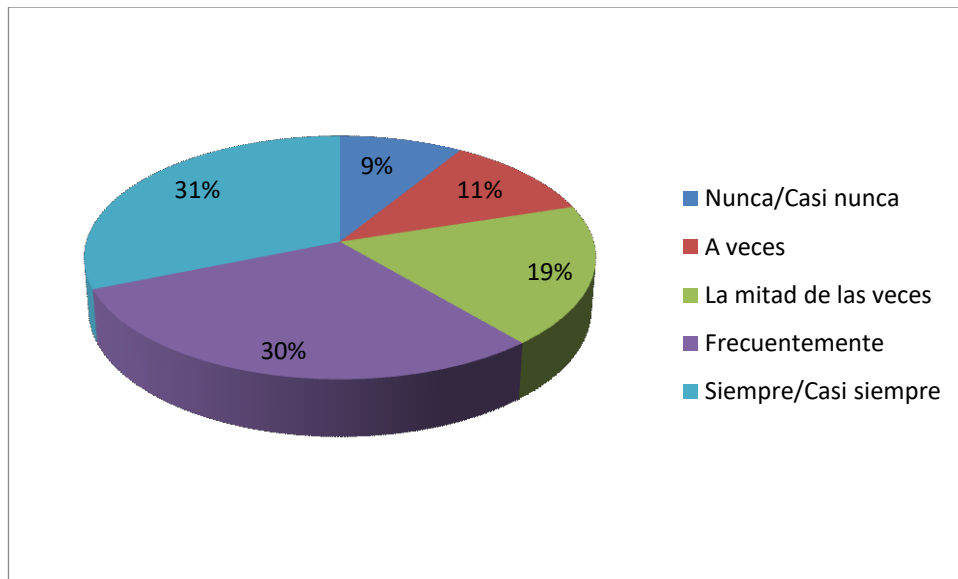
Enfoque Profundo (Ítems 1-2-5-6-9-10-13-14-17-18)



(Gráfico 1)

El gráfico representa los resultados de los ítems pertenecientes al enfoque profundo (1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 18). En los mismos, se obtuvo una resolución de la frecuencia con la cual los estudiantes de primer año eligen sus respuestas frente a diversas situaciones académicas. Dentro de las mismas, cabe resaltar que hay una frecuencia del 60% en las respuestas de inclinación positiva, un 18% de respuestas neutras y un 22% de frecuencia en la carencia de dicho enfoque. Estos resultados ponen de manifiesto que los alumnos de primer año, presentan una prevalencia respecto al enfoque profundo, por lo que podríamos decir que es algo positivo respecto a lo que a intereses académicos se refiere.

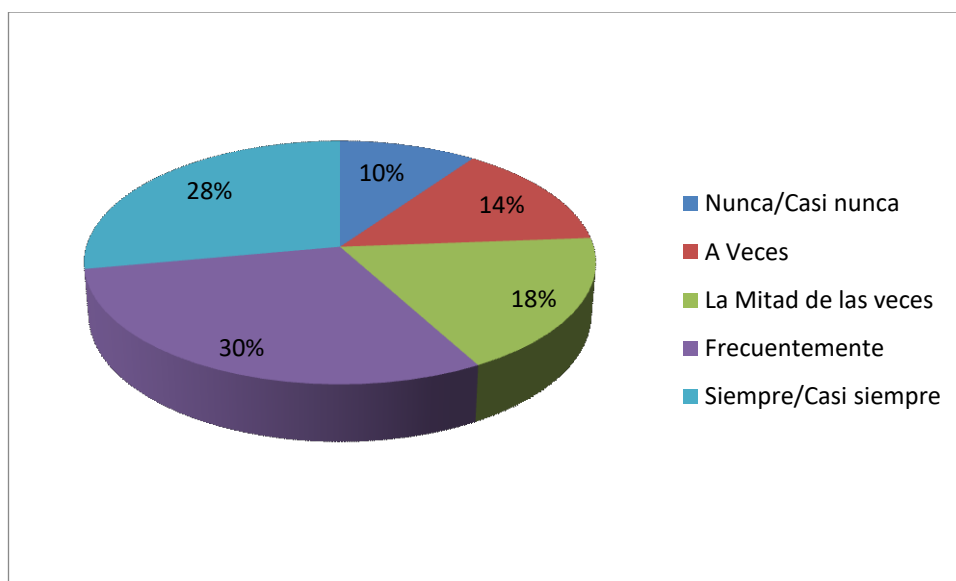
Enfoque profundo motivacional (Ítems 1-5-9-13-17)



(Gráfico 2)

El gráfico representa los resultados de los ítems 1, 5, 9, 13, 17. Se puede observar que los alumnos de primer año, presentan una motivación elevada, siendo el 61% de elecciones con inclinación hacia la misma, mientras que un 19% se muestra de manera neutral y un 20% presentan ausencia de motivación.

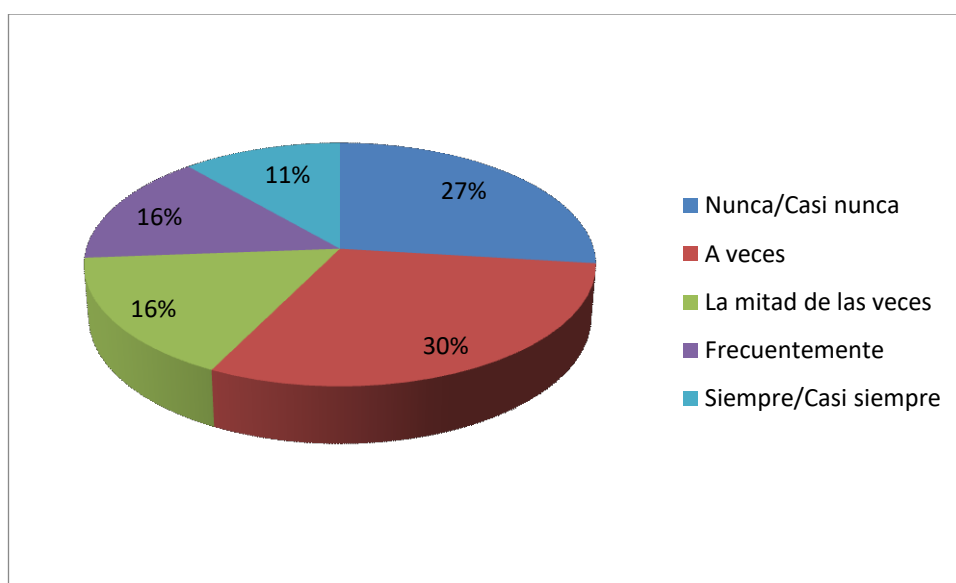
Enfoque profundo estratégico (Ítems 2-6-10-14-18)



(Gráfico 3)

El gráfico representa la estrategia que presenta el alumno al momento de enfrentarse a diversas situaciones como estudiantes universitarios de primer año. Se puede observar que un 58% de los alumnos presentan un alto nivel de estrategia, respondiendo “siempre/casi siempre” o “frecuentemente”; un 18% escogen “la mitad de las veces” y un 24% no destacan en este aspecto, marcando “nunca/casi nunca” o “a veces”.

Enfoque superficial (Ítems 3-4-7-8-11-12-15-16-19-20)

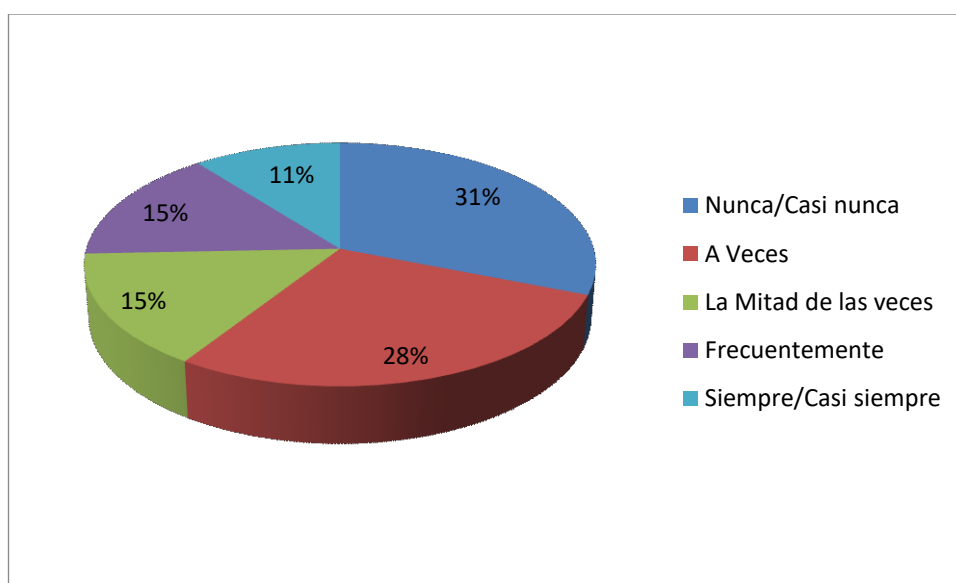


(Gráfico 4)

El gráfico representa los resultados de los ítems pertenecientes al enfoque superficial (3-4-7-8-11-12-15-16-19-20).

Teniendo en cuenta el total (100%), un 57% (nunca/casi nunca, a veces) no presenta inclinación hacia un enfoque superficial, mientras que un 16% (la mitad de las veces) se muestra neutral y un 27% (frecuentemente, siempre/casi siempre) adoptan el mismo.

Enfoque superficial motivacional (3-7-11-15-19)

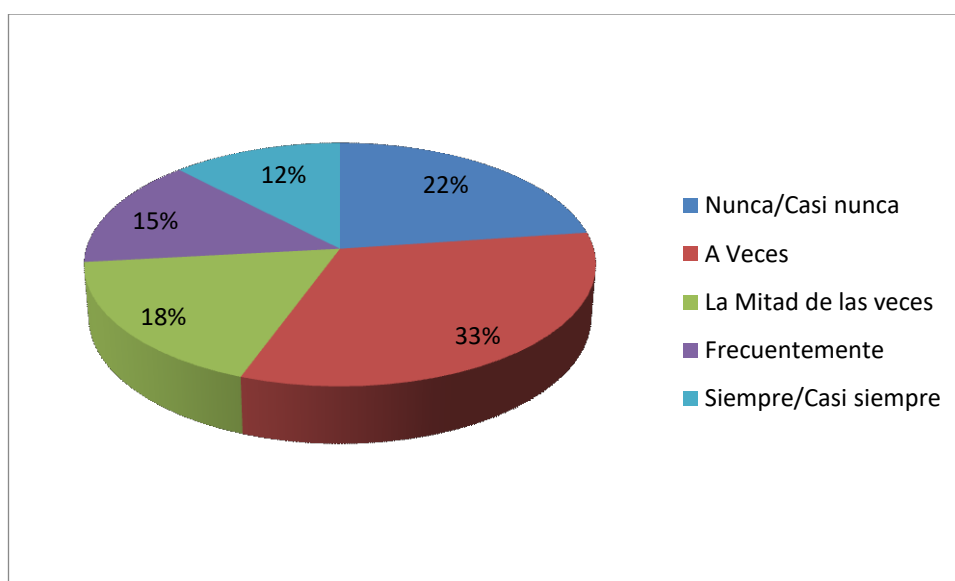


(Gráfico 5)

El gráfico representa el tipo de motivación presente en el alumno.

En este caso, aquellos que han contestado “siempre/casi siempre” o “frecuentemente” (26%), presentan una estrategia superficial, mientras que un 15% se encuentra neutral y un 59% no adopta, es decir decir que la mayoría de los estudiantes de primer año, no se identifican con el enfoque superficial motivacional.

Enfoque superficial estratégico (Ítems 4-8-12-16-20)



(Gráfico 6)

El gráfico representa la frecuencia con la cual los alumnos de primer año emplean estrategias para solucionar sus problemas de manera superficial. Podemos observar que tan solo un 27% de encuestados, comparten este enfoque. Un 18% tienen opiniones divididas, y la gran mayoría, con un 55%, no adoptan la estrategia en cuestión.

Observando los resultados aportados por los gráficos de ambos enfoques (profundo y superficial), se deduce que existe una relación entre los mismos junto a la motivación y la estrategia. Es decir que el resultado de cada enfoque es la resolución y recuento de la estrategia y motivación correspondiente. Teniendo esto en cuenta, junto al análisis de los resultados, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes de primer año que presentaron inclinación en las respuestas motivacionales pertenecientes a un determinado enfoque, han seleccionado las estrategias del mismo y viceversa.

Discusión

Es fundamental destacar la importancia y el auge que tiene el estudio sobre el aprendizaje humano, desde una perspectiva que se centra en la descripción de las acciones del sujeto con respecto a los aspectos teóricos previamente definidos y a la perspectiva que posee el individuo que aprende y por ende a las concepciones que el mismo tiene de su propio aprendizaje (Carmona, 1997). Cuando los estudiantes sienten la necesidad de saber, procuran centrarse en las ideas principales, temas o aplicaciones satisfactorias y por ello adoptan estrategias que probablemente les ayudarán a satisfacer su necesidad buscando el significado inherente a la tarea.

Es de gran importancia conocer la forma en que los estudiantes de educación superior abordan su aprendizaje a partir de sus propias experiencias, las que se ven influidas, por sus características personales, su contexto y relaciones ya que permitirá diseñar políticas educacionales centradas en el alumno.

Remitiéndonos a lo que cita Fariña G ,1995 se debe aceptar “el carácter irrepetible de la persona” que cada uno de nuestros alumnos tiene una forma propia de aprender, un potencial singular de desarrollo, de naturaleza motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales.

Cada individuo posee una organización de conceptos y conocimientos organizados en la estructura cognitiva, donde también están presentes elementos sociales, culturales y afectivos (Peñalva 2014)

Existe una correlación entre la forma de aprender y la causa de la motivación en los estudiantes, el tipo de motivación está influida por la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, en consecuencia, con el enfoque usado por el mismo (Salim, 2006), en concordancia con la autora, entendemos que es difícil encontrar formas de aprendizaje puras, es decir, un mismo individuo emplea diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje según la tarea a desarrollar.

Según investigaciones realizadas por Entwistle y Ramsden (1983) y en concordancia con nuestra investigación, la orientación que tienen los

estudiantes hacia el aprendizaje se relaciona con los enfoques del mismo y por ende con la motivación y estrategias que utilizan.

De lo observado en este estudio el enfoque del aprendizaje está relacionado con la motivación y estrategia empleada por el estudiante ante una tarea académica.

Coincidiendo con estudios realizados por Fransson (1977) sobre las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y la motivación para aprender donde confirma que la motivación intrínseca, la ausencia de amenaza (motivación extrínseca) y la ausencia de ansiedad, se asocian con el enfoque profundo y la motivación extrínseca, la ansiedad y la ausencia de una motivación intrínseca se relaciona igualmente con un enfoque superficial.

En cuanto al perfil de los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, con respecto al uso de estrategias, tienden a utilizar estrategias de elaboración y de organización, en tanto que el uso de estrategias de repaso se da en menor medida, esta situación podría considerarse como positiva, ya que mientras que las primeras permiten procesamientos más profundos del material de estudio, las segundas resultan en procesamientos más bien superficiales (Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993).

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1988a; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander 1988), De lo analizado enfatizando en la influencia que tienen los factores intervinientes en él, centrando su atención en los procesos metacognitivos y en la predisposición de los estudiantes hacia el mismo: enfoques de aprendizaje, estableciéndose a partir de las motivaciones y estrategias que utilizan los alumnos.

La presente investigación arroja resultados que concuerdan con estudios realizados por Fransson (1977) sobre las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y la motivación para aprender, el mismo confirma que la motivación intrínseca, la ausencia de amenaza (motivación extrínseca) y la

ausencia de ansiedad, se asocian con el enfoque profundo y la motivación extrínseca, la ansiedad y la ausencia de una motivación intrínseca se relaciona igualmente con un enfoque superficial.

La enseñanza de las estrategias supone enseñar cuándo y por qué debe utilizarse un procedimiento, un concepto o una actitud determinados, es decir, cuáles son sus “recomendaciones de uso” (Coll, 1990). El interés de la enseñanza de estrategias, señala el autor, reside en la potencialidad que da al alumno para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que habrá de permitirle mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos. De ahí que, en cualquier ámbito educacional y mayormente en la enseñanza superior, debiera dotarse a los alumnos de una gama amplia de estrategias de aprendizaje y habilidades, que les permitan aprender significativamente en cada curso escolar, en vinculación con las diferentes áreas de contenido o dominios conceptuales específicos, enseñando las estrategias a través de cada asignatura del currículo (Pérez Cabaní 1997) pero considerando la existencia de estrategias generales o ejes procedimentales (Monereo et al.,1994; Pérez Cabaní, 1997; Pozo & Postigo, 1994). Además, las habilidades y estrategias que se enseñan al margen de la asignaturas difícilmente se transfieren a éstas (Monereo, 1995).

Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos se caracterizan por estar motivados intrínsecamente ante la tarea, disfrutando con el desarrollo de ésta y siendo su fin la comprensión. Éstos utilizan no sólo las estrategias típicas del enfoque profundo (que les posibilitan conocer el significado de la tarea, relacionar los contenidos con la experiencia y conocimientos previos); sino también estrategias superficiales (limitándose a lo esencial, buscando la comprensión del material de estudio).

Uno de los supuestos de la teoría SAL es la influencia que ejerce el contexto sobre los procesos de estudio del alumno, lo que nos permite establecer que el mismo utiliza estrategias que dependen en gran medida de las características del proceso de enseñanza, es decir que éstas características pueden provocar que el alumno posea una mayor motivación

profunda y utilice estrategias superficiales, es decir que desde el punto de vista de la enseñanza, a través de su regulación podemos propiciar la autorregulación del aprendizaje.

Biggs (1987,1993, 2002, 2005) y otros autores (Hernández Pina, 1993; García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Kember, 1996, 2000; Dobson y Riesbeck, 1998; Buendía y Olmedo, 2002; Sarzoza, 2007) estudiaron la congruencia entre la motivación y las estrategias. Marton y Säljö (1976a) concluyeron que las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de enfrentarse a una determinada situación de aprendizaje, influirá en el proceso y en el resultado del mismo.

Coincidiendo con lo expuesto por Entwistle (1988), sostiene que si los alumnos son más conscientes de sus propios métodos de estudio, podrán controlar más conscientemente sus actividades académicas, logrando así su meta máxima, es decir que podrán aprender a aprender. Para esto, el docente deberá ayudarlos a que consideren para qué es la tarea que están realizando, considerando las estrategias empleadas y supervisando sus éxitos, tomando más conscientemente sus procesos de estudio.

Conclusiones

El resultado de esta investigación, permitió formular sobre las diferentes motivaciones, estrategias y enfoques en el proceso de aprendizaje del alumno en el primer año de estudios universitarios de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata

Se realizó un estudio descriptivo-correlacional no experimental, basándonos en el cuestionario de John Biggs a los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

- Los resultados de esta investigación confirman las hipótesis mencionadas en este trabajo, destacando la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y la influencia del contexto en determinar los enfoques de aprendizaje empleados.
- La primera información a destacar a partir de los resultados obtenidos es que no se hallan formas de aprendizaje puras, es decir, un mismo individuo emplea diferentes estrategias cognitivas. Estos datos son coherentes con los existentes en la literatura en la que se hace referencia a los diferentes enfoques de aprendizaje.
- Es de fundamental importancia conocer las características del perfil del alumno que cursa el primer año de estudios universitarios, saber cuáles son sus procesos de aprendizaje al momento de implementar estrategias de enseñanza, y cuáles son sus motivaciones, lo que ayudará a entender las dificultades más comunes en los primeros trayectos de la carrera previniendo el fracaso académico
- El alumno del primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, presenta un predominio de aprendizaje profundo de acuerdo a lo estudiado, es decir que tiene la intención de desarrollar la comprensión personal asociando ideas, aplicando principios integradores de los contenidos, elaborando sus propias conclusiones de acuerdo a lo estudiado, y sobre todo relacionando nuevas ideas con conocimientos y experiencias ya adquiridos.

- Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación, especialmente en metas cognitivas y de tarea. Se destaca especialmente que sus metas cognitivas son saber, comprender y desarrollar su creatividad intelectual.
- Entre las actitudes ante el estudio, predomina la orientación al esfuerzo sobre la evitación del fracaso, destacando la valoración del estudio frente a su interés y la expectativa de éxito frente a la expectativa de fracaso.
- Las diferencias se evidencian en la presencia de conocimientos previos, la selección de fuentes adecuadas, el uso de diferentes recursos, la distinción de contenidos relevantes, la obtención de nueva información de contenidos y el estudio en profundidad del tema.

Como conclusión final se determina que el aprendizaje significativo depende de la habilidad y deseos que tenga el estudiante por aprender. La utilización de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, se puede entender claramente en relación con la dinámica motivacional.

El interés por aprender del estudiante y la capacidad que se requiere por aprender junto con la capacidad pedagógica del docente, conllevan a la utilización de estrategias de procesamiento profundo y estudio metódico por parte del estudiante para lograr un aprendizaje significativo, donde puede observarse que la causal de la motivación de logro dependerá de los deseos que el alumno presente al momento de aprender.

Conservar el interés y motivación en el estudiante, que conozca el objetivo o propósito de las tareas académicas a realizar, hará que el mismo adopte un enfoque más del tipo profundo en el desarrollo de la misma.

Junto a estas confirmaciones el presente estudio aporta nuevas miradas a la compleja trama de variables que inciden en los procesos de aprendizaje en la educación superior, así como una mejor comprensión del papel del estudiante universitario.

Se hace sumamente necesario para conservar el entusiasmo, interés y motivación en el estudiante que éste conozca ¿qué se pretende?, ¿cuál es el objetivo o propósito en la realización de las tareas académicas? y sentir que ello cubre alguna necesidad (de conocimiento, de hacer, de informarse,

de relacionar, de integrar, etc.). Si un estudiante no conoce el objetivo de una tarea y no puede relacionar éste con la comprensión que la misma involucra y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder lograr lo que presume un estudio en profundidad.

Ausubel, citado por Peñalva (2014, p. 73) dice:

El aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Este proceso posibilita que el sujeto se integre gradualmente a determinada sociedad o cultura (...)

Recomendaciones

Es fundamental promover en las aulas universitarias las estrategias de aprendizaje y la promoción de aquellas que favorezcan el rendimiento del alumno, esto permitirá que aquellos estudiantes que aplican las mismas de manera efectiva, mejoren su estudio y rendimiento académico. El fin de cualquier actividad universitaria carece de sentido si no se dirige principalmente a formar mejor y con el mayor éxito a todos sus estudiantes.

Se hace necesario que los docentes utilicen metodologías participativas, adoptando una conducta “andragógica”(participando como guía y facilitador) en vez de estar centrada en la entrega de información teniendo en cuenta las actividades motivacionales de los estudiantes, ya que de ellas depende el logro del proceso de aprendizaje significativo.

Conocer la forma como los estudiantes abordan su aprendizaje permitirá diseñar políticas educacionales centradas en el alumno, contribuyendo a su formación profesional, para convertirla en agente de cambio y valoración social.

Continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables que puedan estar relacionadas con las motivaciones, estrategias y enfoques de los alumnos en la Universidad.

Verificar mediante seguimiento que los docentes universitarios, apliquen dinámicas motivadoras, acorde a las actividades en proceso, logrando aprendizajes significativos.

En lo referente a las instituciones, es fundamental promover desde las mismas y desde los docentes, el manejo de estrategias que favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco en los temas, utilizando estrategias eficaces que se empleen activamente en el aprendizaje.

Difundir los resultados de ésta y otras investigaciones relacionadas con este estudio a fin de que los docentes promuevan el conocimiento y la aplicación de las estrategias de aprendizaje para mejorar la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico

Bibliografía

- 1-AonsoC.M; GallegoD. J. (2000)"Aprendizaje y ordenador" Ed. Dykinson, Madrid.277 págs.
- 2-Álvarez, J.; Rodríguez, C., & Lorenzo, O. *Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles*. Un estudio comparado. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2007, vol. 17 (1), pp. 31-41.
- 3-Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., y Santorum, R. (2013). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 1138-1663.
- 4-Barca, A.; Porto, A.; Vicente, F.; Brenlla, J.C. y Morán, H. (2008). *La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico*. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez. *Psicología y educación: un lugar de encuentro*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- 5-Barone,S Y Mella, P(2003) *Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy*. En *Revista Iberoamericana de Educación* (31):26
- 6-Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., y Ryan, J. J. (2010). *Dispositional Approach Avoidance Achievement Motivation and cognitive self-regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals*. *Individual Differences Research*, 8(2), 97-110.
- 7--Benner, D. (1998), *La pedagogía como ciencia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- 8-Biggs,J.B.(1988).*Assessing study approaches to learning*. *Australian Psychologist*; 23:197-206.

9-Biggs, J (1993) "What inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and classification". *British Journal of Education Psychology*, 63.1-17.

10-Biggs, J (2006) "Calidad del aprendizaje universitario". 2ª. ed. Narcea S.A. Madrid España. Cap 1-2

11-Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). *Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior*. Revista de Investigación Educativa. 21(2), 371-386.

12-Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2002). *Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. En J. A. González-Pienda, J. C. Nuñez, L. Álvarez, y E. Soler. (Eds.), *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.

13-Camarero, F., Martín, F., Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*, vol. 12, núm. 4, pp. 615-622.

14-Campanario, (2002). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* .Volumen 5, Número 2, Año 2005 4

15-Cardozo, A. (2008) *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario*. Revista de educación Laurus, 4 (28),209-237.

16-Carrillo, Mariana, y Jaime Padilla, y Tatiana Rosero, y María Sol Villagómez. "La motivación y el aprendizaje". *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 4, no. 2, 2009, pp. 20-32. Editorial Universidad Politécnica Salesiana.

17- Castejón, J.L.; Gilar, R., & Pérez, AM. *Complex learning: The role of know ledge, intelligence, motivation and learning strategies*. *Psicothema*, 2006, vol. 18, pp. 679-685.

- 18-Domínguez, E.; Cañamero, P. y Cabaco, A. S. (2008). *Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios*. Relación con estrés ansiedad y depresión. Papeles salmantinos de educación 10, 33-56.
- 19-Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula* (Trad. I. Menéndez). Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia (Trabajo original publicado en 1988)
- 20-Escorcía, RE.; Gutierrez, AV., &Henriquez, HJ. *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto*. Educación y Educadores, 2007, vol. 10 (1), pp. 63-77.
- 21-Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., y Rosàrio, P. (2013). *Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior*. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.
- 22-Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M. (2016). *Enfoques de aprendizaje en universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: análisis de sus propiedades psicométricas*. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), xx-xx. doi: 10.15446/rcp. v25n2.51874
- 23- Gardner, h. (2005). k. *Revista de psicología y Educación*, (I), 27-34
- 24-Guilford JP (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. New York: McGraw-Hill.
- 25- Guilford JP (1980). *Cognitive Styles: what are they? Educational and Psychological o Measurement*, 40, 715–735.
- 26-Hernández, F.; García, MP., &Maquilón, JJ. *Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial)*. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 2001, vol. 12 (22), pp. 303-318.

- 27-Jiménez, M. P. (2003). *Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control*. En E. E. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 797-827). Madrid: Editorial Centro Ramón Areces.
- 28-Kolb DA (1984). *Aprendizaje Experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- 29- López-Aguado, M. (2009). *Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias*. *Revista Estilos de aprendizaje* 4 (4), 1-21.
- 30- López, A.I.; López-Aguado, M.; González-Millán, I. y Fernández, M.E. (2012). *El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 1, 53-70.
- 31-López, O., García, J. A., y Ballester, P. (2003). *Estrategias de aprendizaje* En M. E. González-Herrero, O.
- 32-López, y M. D. Prieto (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 147-163). Murcia: Universidad ICE.
- 33-Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.
- 34-Mas Tous, C. y Medinas Amorós, M. (2007) *Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- 35-Monereo, C; Castello, M (1997) *Las estrategias de aprendizaje*
Cómo incorporarlas a la práctica educativa, Barcelona, E debé.

- 36-Monereo, C; Barbera, E (2000) "Diseño institucional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales". En Monereo et al. Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- 37-Morales Ramírez, A., Rojas, L., Cortés, C., García Lozano, R., Molinar Solís, J. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. Revista Estilos de Aprendizaje, vol. 11, núm. 12.
- 38- Morán, H.; Barca, A.; Vicente, F. y Porto, A. (2008). *Afinidades y líneas comunes entre determinados enfoques de aprendizaje y metas académicas*. In Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- 39-Nassif, R. (1982) *Teoría de la educación*, Madrid: Cincel-Kapelusz, Introd. y cap. 14.
- 40-Novak J.D. (1988) "*Constructivismo humano: un consenso emergente*". Rev Enseñanzas de las Ciencias. 6 (3), 213-223.
- 41-Novak J. & Gowin, B. (1998), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- 42-Pask G (1976). *Estilos y Estrategias de Aprendizaje*. British Journal of Educational Psychology, 46, 128–148.
- 43- Peñalva M (2014). *Interacciones Entre Sujetos en el Aula Universitaria* 1ª ed-La Plata: Universitaria de La Plata 2014, Argentina
- 44-Peuckert, H. (1994) "Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente", en *Revista de Educación*, Madrid, Vol. 49/50.

- 45-Pintrich, P.R.; Schunk, D.H. (2006) *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. 2° ed. Editorial Pearson Educación. 441 pág.
- 46-Pozo, J. (1989 a) “*Aprendizaje de la Ciencias y pensamiento casual*” Ed. Visor, España.
- 47-Pozo, J. (1989 b) “*Teorías cognitivas del aprendizaje*” Ed. Morata, España.
- 48-Pozo, J.I., Monoreo, C. y Castelló, M. (2001): “El uso estratégico del conocimiento”, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 211-233.
- 49-Pozo, J.I., Scheuer, N. (2006) “*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*”. Serie teórica y sociológica de la educación. Ed. Grao.
- 50-Pozo, J.I; del Puy Pérez Echeverría (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Cap II, Cap X y Cap XI. Por David Duran UA Barcelona. Ed Morata. Madrid. 232 pp.
- 51-Revel, A. & González, L. (2007). *Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación. Manizales* (Colombia), 3 (2): 87 - 98, julio – diciembre de 2007
- 52-Rinaudo M., Chiecher A., Donolo, D. (2003) *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Annales de Psicología*. Vol. 19 N° 1(junio) 107- 119.
- 53-Rinaudo M., De la Barrera, M., Danolo, D. (1997). *Motivación para el aprendizaje en los alumnos universitarios*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 4. N° 22.

- 54-Roces, M. Tourón G. & González, C. (2004). *Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad de Oviedo: España.
- 55- Román, J.M., Carbonero, M.A. y Martín Antón, L.J. (2002). *Las actitudes del alumno ante el aprendizaje académico*. En J.C. Nuñez Pérez. *Psicología de la Educación*. (pp. 187-198). Madrid: Pirámide
- 56-Salim, R. (2006). *Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,8(1). Consultado el 26 del 2 de 2017 en:<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- 57-SilbermanM. (1998) *“Aprendizaje activo”*. Ed. Pax. México.
- 58- Tesouro, M. (2005). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con tipos y factores de personalidad. Aportación a la innovación del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior. En Actas del XII Congreso nacional de modelos de investigación educativa: investigación e innovación educativa (pp.1139-1146).La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna
- 59-Torre Puente, J.C. (2007) *“Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad”* Ed. Univ. P.I.I, Comilla. Gráfica Ormag, Madrid-España.
- 60-Valle Arias, Antonio, y Ramón Gonzáles Cabanach y Pilar Vieiro Iglesias, y Lino Manuel Cuevas Gonzáles, y Susana Rodríguez Martínez, y María Baspino Fernández. 1997. *“Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”*. *Revista de Psicodidáctica* (4): 41-

61-Valle, A., Cabanach,R., Cuevas, L. y Fernandez, A.

(1998).*Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Revista de Psicodidáctica, 6,53-68.

62-Wilfred Carr, Stephen Kemmis (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5 pp. 140-166.

63-Woolfolk, A. (2006) "*Psicología educativa*". 9ª edición Ed. Pearson Educación. México. 669 págs.

64-Zubiría Remy H.D., (2004) "*El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*". Ed. Plaza y Valdes.