

Análisis de las motivaciones, estrategias y metas académicas

Tomas, L.; Medina, M.; Irigoyen, S.; Mosconi, E.; Rueda, L.; Papel, G.; Coscarelli, N.; Albarracin, S.; Seara, S.; Lezcano, D.

Facultad de Odontología, UNLP tomas@folp.unlp.edu.ar

Cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Tomar en consideración su protagonismo, ha generado fructíferas líneas de investigación en el ámbito universitario. El núcleo clave es identificar las *estrategias* que desarrolla para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, pero también la forma de abordarlo (**enfoque de aprendizaje**). Estas cuestiones, relacionadas entre sí, constituyen el tema de esta investigación. Se identificaron dos tipos de enfoques de aprendizaje: **superficial** (orientación hacia la reproducción) y **profundo** (orientación hacia la comprensión del significado). Svensson demostró que los estudiantes que adoptan un estilo profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideran el material más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un estilo superficial, se concentran en estrategias de memorización y retención, encuentran el trabajo pesado, ingrato y suelen fracasar en los exámenes. El objetivo de este estudio es investigar como aprenden los alumnos e identificar sus motivaciones, estrategias y metas académicas. Por la naturaleza del problema, se adoptó una metodología combinada cuantitativa y cualitativa: se aplicó un **cuestionario estandarizado** en forma colectiva, y se realizaron **entrevistas en profundidad**. El cuestionario evalúa el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje y las estrategias que los integran, la entrevista sirve para comprender la visión de los estudiantes hacia su forma de aprender, dificultades y desempeño. La *población* conformada por 1670 estudiantes de 1° a 5° año, de ambos sexos y con edades entre 20 y 27 años, se dividió en 3 grupos: los que cursaban el ciclo básico (48,94%), el preprofesional (17,61%) y el profesional (33,45%). Por tratarse de una metodología observacional que no se propone una explicación causal, para las determinaciones cuantitativas se trabajó con una *muestra no aleatoria de estudiantes voluntarios*. Para las determinaciones cualitativas la selección se realizó mediante un *muestreo intencional* con base en los siguientes criterios de desempeño académico: alumnos exitosos (nota promedio 7 ó más y cursan sus estudios en el tiempo establecido por el plan de estudios), aplazados reincidentes (con nota promedio aplazo) y rezagados (demorados en sus estudios respecto a la duración promedio de la carrera). Se aplicó en forma individual, el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA), compuesto por 42 ítems, el tiempo que demandó fue de 15-20 minutos. Para el análisis cuantitativo se utilizaron los criterios que provee el instrumento. La clasificación de grupos, lo más homogéneos posibles, se realizó mediante el análisis multivariado '*cluster*'. La *Entrevista en profundidad* que consta de dos partes, una relativa a datos personales del

alumno y otra referente a sus concepciones y estrategias de aprendizaje, se realizó con preguntas estructuradas, en forma oral e individual y tuvo una duración de 60 a 90 minutos. Para la validación de los resultados de ambas fuentes (cuestionario y entrevistas) se optó por la triangulación teórica y metodológica en la que se cruzaron los resultados entre sí y con datos teóricos. Esto permitió el análisis de convergencias y divergencias entre datos cuali y cuantitativos. El análisis '*cluster*' permitió identificar tres grupos de estudiantes que presentan diferencias importantes en los enfoques de aprendizaje: 1-**profundo** (56%), 2-**superficial** (23%) y 3-**ambivalente** (21%). El **perfil motivacional** del grupo 1 muestra predominio de la categoría S (superficial), no se ven diferencias significativas entre las categorías S y P en el grupo 2, las mediciones son bajas en el grupo 3 con predominio del componente S. En la apreciación general acerca del uso de **estrategias** pueden diferenciarse claramente los grupos 1(S) y 2(P) con una resolución importante y diferencias estadísticas significativas. En el grupo 3 se observa un componente bastante alto de estrategia profunda. Los estudiantes presentan diferencias importantes en los **enfoques** que utilizan. Existen dos grupos claramente diferenciados por sus enfoques: 1 y 2. El tercer grupo no coincide con ellos y no destaca ninguno de los dos enfoques identificados por el instrumento. Los alumnos exitosos, aplazados reincidentes, y rezagados, se ubican en los tres grupos (superficial, profundo y ambivalente). Los alumnos con las notas promedio más altas se ubican en el grupo ambivalente. Es posible que estos últimos estén condicionados por los efectos contrapuestos de los dos componentes motivacionales: *motivo de logro y miedo al fracaso*. Existe una falta de correlación entre alumnos con enfoque P y sus calificaciones, no presentan los niveles de rendimiento académico más altos. El alumno opta por un modo u otro de procesar la información, aunque es posible distinguir una determinada dirección evolutiva: a medida que se avanza en la carrera crece la población que adopta el enfoque profundo, lo que indicaría un tránsito en el estilo de aprendizaje S a P que podría explicarse como el intento de ajustarse a las *demandas percibidas* y como una mejora en sus estrategias de aprendizaje. Encontramos una estrecha relación entre el tipo de estrategias y sus motivos y metas. En general están más motivados para evitar el fracaso que para aprender. Se puede decir que los resultados de este estudio confirman que existe asociación entre motivación y uso de estrategias; compromiso del estudiante en su propio proceso de aprendizaje; influencia del contexto en la determinación de los enfoques de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. González-Pienda, J.A., y otros. Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento, en J.A. Development, 49, 3, 37-52. 2002
2. Svensson, L. On qualitative differences in learning. III. Study skill and learning. *British Journal of Ed. Psychology*, 47, 233-243. 1977.