

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

Aprendizaje en la universidad: particularidades de un proceso compartido

María Laura de la Barrera¹

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. magarais@intercity.net.ar; mbarrera@hum.unrc.edu.ar

1. Algunas diferencias conceptuales

Se hace necesario comenzar diferenciando algunos conceptos que, a primera vista, pueden parecer ciertamente similares. Riding y Rayner (1998) señalan que el *estilo* en la psicología educacional ha sido reconocido como un constructo (idea o noción psicológica) clave en el área de las diferencias individuales en un contexto de aprendizaje. De manera más acabada sostienen que *estilo cognitivo* refleja la estructura fundamental de una persona, presenta una base física y efectúa el control del modo en el que los individuos responden a los eventos e ideas que experimentan. Destacan la estabilidad temporal del estilo, constituyéndose en un aspecto constante de la conformación psicológica de una persona y no parece cambiar.

Los elementos claves y diferenciales de este constructo al que llamamos *estilo*, se establecen desde los aspectos básicos de la psicología del individuo; como son el afecto o sentimiento, el comportamiento o hacer y la cognición o conocimiento. Decimos que estos elementos primarios son estructurados y organizados por el estilo cognitivo del individuo y este proceso psicológico, a su vez, se refleja en el modo en el que la persona construye una aproximación generalizada para el aprendizaje. Por lo tanto, dichos elementos interactúan con el estilo cognitivo influyendo en la formación de actitudes, habilidades, entendimiento y en un nivel general de competencia obtenido en los procesos de aprendizaje (Riding, 2000; Riding y Rayner, 1998).

Por lo tanto, pensamos que la dinámica que conduce a una persona en el transcurso de su vida a ir construyendo un *estilo de aprendizaje personal* es la acumulación de cierto repertorio de *estrategias de aprendizaje* que combinen con su estilo cognitivo. El *estilo* tiene probablemente una base psicológica y es medianamente estable para el individuo; por el contrario, las *estrategias* son modos que pueden aprenderse y desarrollarse para el enfrentamiento con situaciones y tareas diferentes.

De manera más concreta, en este escrito nos referimos puntualmente al *estilo de aprendizaje*, aspecto que de manera general, puede entenderse como el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje. Riding y Cheema (1991) señalan que una diferencia importante entre uno y otro es el número de elementos considerados en el estilo. Esto es, mientras que el estilo cognitivo podría contemplarse como una dimensión bipolar, el estilo de aprendizaje comportaría muchos más elementos que por lo general no estarían en un extremo u otro; no serían elementos excluyentes, es decir, la ausencia de un elemento no implicaría necesariamente la presencia del elemento opuesto.

Riding y Rayner (1998) y Rayner (2000) afirman que el *estilo de aprendizaje* debería entenderse como un conjunto individual de particularidades que incluye preferencias personales para la instrucción, como así también una peculiar forma de actividades de aprendizaje relacionadas con dichas diferencias individuales.

A manera de síntesis puede decirse entonces que el *estilo cognitivo* es un constructo, una estructura esencial del individuo que va a estar controlando el modo de responder a los sucesos, eventos e ideas que experimenta a lo largo de su existencia. En tanto el *estilo de aprendizaje* sería un conjunto propio, característico y distintivo de inclinaciones personales para la instrucción y de actividades de

aprendizaje particulares que se hallan en estrecha relación con esas características individuales. Por último, las *estrategias de aprendizaje*, reflejan aquellos pasos y procedimientos que utilizan los aprendices para responder a las demandas de una tarea o actividad de aprendizaje. Mientras que las estrategias pueden variar de un momento a otro, en función de las distintas situaciones y demandas, los estilos guardarían un grado mayor de estaticidad.

Si bien hay numerosos instrumentos que indagan acerca de los estilos de aprendizaje (García Cué, Santizo Rincón y Alonso García, 2009) en este trabajo, estudiaremos el modelo de estilos de aprendizaje que postula Vermunt (1996, 1998, 2000, 2005). Para nosotros es una contribución muy importante ya que realiza su trabajo en base a experiencias de aprendizaje específicamente en el ámbito universitario. Más específicamente, en algunas revisiones, (Vermunt, 2005), el autor prefiere hablar más que de estilo de patrones de aprendizaje, para hacer referencia a que no es algo estático inamovible como un atributo inmutable de personalidad sino como el resultado de la interacción temporal entre influencias personales y contextuales.

2. Estilos o patrones de aprendizaje en ambientes universitarios

Jan Vermunt postula que dentro de un estilo o patrón de aprendizaje determinado, habría ciertas interrelaciones entre *actividades de aprendizaje*, *modelos mentales* y *orientaciones de aprendizaje*.

Las *actividades de aprendizaje* hacen referencia a cierta dinámica metacognitiva por parte del individuo; a lo que ocurre en él en el preciso instante del aprendizaje, sería, por decirlo de alguna manera, la información *on line* que se tiene de un determinada situación en relación con aspectos *cognitivos*, *afectivos* y *reguladores*.

Las actividades de procesamiento *cognitivo* serían aquellas actividades del pensamiento que utilizan las personas para procesar los contenidos de aprendizaje; es decir, llevan directamente a resultados de aprendizaje en términos de conocimiento, comprensión, habilidades y demás. Los ejemplos que nos ofrece Vermunt (1996) son: observar las relaciones entre las partes de un área temática (relacionar); distinguir los aspectos principales y los secundarios (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y observar para poner en práctica (aplicar). Las actividades de aprendizaje de tipo *afectivo* se refieren a los sentimientos que se originan durante el aprendizaje, y conducen a un estado emocional que puede positiva, neutral o negativamente afectar la progresión de un proceso de aprendizaje. Por ejemplo: motivarse uno mismo, atribuir resultados de aprendizaje a factores causales, conferir una valoración subjetiva a las tareas de aprendizaje y lograr bloquear las emociones bajo control. Las actividades de *regulación* metacognitiva se dirigen a regular las actividades de aprendizaje cognitivas y afectivas y, por lo tanto, indirectamente conducen a resultados de aprendizaje. Los ejemplos: orientarse sobre una tarea de aprendizaje, monitorear si los procesos de aprendizaje se llevan a cabo tal cual se planeó, diagnosticar la causa de las dificultades y ajustar los procesos de aprendizaje cuando sea necesario.

En cuanto a los *modelos mentales*, se relacionan con un aspecto más estático de la metacognición, a un sistema coherente de concepciones de aprendizaje y de cómo se concibe el conocimiento.

Mientras que el *término orientaciones* de aprendizaje hace referencia a un dominio completo de metas de aprendizaje, intenciones y actitudes, preocupaciones y dudas de los estudiantes en relación con sus estudios. Esto hace referencia, de una u otra manera, a aspectos motivacionales.

Vermunt en sus trabajos, afirma que los estilos o patrones de aprendizaje no pueden concebirse como un atributo inmutable de personalidad sino como un resultado del interjuego temporal entre influencias contextuales y personales. Sobre la base de estudios fenomenográficos, el autor construyó un instrumento diagnóstico denominado ILS (*Inventory of Learning Styles*) tomando en cuenta los componentes de aprendizaje recién nombrados (actividades, modelo mental y orientaciones de aprendizaje). Vermunt (1996, 1998, 2005) alega que en base a estos aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje del estudiante, pueden postularse cuatro estilos o patrones de aprendizaje diferenciados, a saber: *no dirigido*, *dirigido a la reproducción*, *dirigido al significado* y *dirigido a la aplicación*.

En el estilo de aprendizaje *no dirigido*, los alumnos tienen muchas dificultades para seleccionar las partes más importantes en los materiales de estudio y para distinguir entre cuestiones principales y secundarias. Sus actividades de procesamiento más importantes son leer y releer muchas veces los materiales de estudio, les cuesta concretar, especificar y aplicar conceptos como así también establecer relaciones entre los temas estudiados y los fenómenos de la vida cotidiana.

Este tipo de estudiantes experimenta falta de regulación en sus actividades de aprendizaje y los procesos de monitoreo o control consisten principalmente en tomar conciencia de esas dificultades como estudiantes para regular sus aprendizajes. Asimismo, estos sujetos se sienten incapaces de hacer frente a sus estudios, presentando escasos sentimientos de autoeficiencia y poca confianza en sus capacidades. Delegan en otros las funciones reguladoras del aprendizaje y ponen su confianza en una regulación externa. La cooperación con otros estudiantes se considera muy importante, en tanto les proporciona apoyo y les permite motivarse unos a otros en momentos de debilidad, así como percatarse de que otros estudiantes tienen los mismos problemas y cuestionamientos. En este estilo, se tienen ciertas dudas respecto de la posibilidad real de poder concluir los estudios; los alumnos se preguntan constantemente si han escogido la carrera correcta, si serán capaces de llevar a cabo sus estudios satisfactoriamente, etc.

Los alumnos con un estilo *dirigido a la reproducción*, invierten mucho tiempo seleccionando las partes más importantes de los materiales de estudio. Para distinguir entre aspectos principales y secundarios, se centran en las indicaciones dadas por los autores del libro de estudio, tutores o docentes, debido a que estas indicaciones le proporcionan ayuda para saber qué partes son importantes, y evitar así los problemas con los procesos de selección. A menudo los criterios cuantitativos son decisivos para seleccionar las partes más importantes de los contenidos, tales como el número de páginas usadas para determinado contenido, la cantidad de tiempo que los profesores le dedican a algunos tópicos, etc. Podríamos decir que los materiales de estudio son

procesados bajo un modelo paso a paso, secuencial y de manera exhaustiva; estos alumnos trabajan el material de estudio, página por página, parte por parte y cada tópico de manera separada. Son muy sensibles a las indicaciones que los docentes de un curso consideran importantes y rara vez consultan otras fuentes.

En su mayor parte se regulan externamente, con fuentes de regulación suministrada por la instrucción, tales como introducciones, objetivos o guías de estudio. Aquí los procesos de monitoreo y control hacen referencia a la estimación del tiempo y esfuerzo dedicado para estudiar. El interés personal de los estudiantes con este estilo juega solamente un pequeño papel en la regulación de sus aprendizajes, constituyéndose el hecho de pasar el examen en la meta de estudio más importante; ellos entienden que 'estudiar' es absorber el conocimiento por el cual serán evaluados. Consideran de poca utilidad las discusiones que puedan generarse entre sus pares acerca de los contenidos y piensan que la tarea reguladora de los docentes ha de ser comunicarles exactamente qué esperan de ellos como alumnos en el examen o hacerles preguntas para comprobar lo que van entendiendo. Desde este estilo, los alumnos consideran sumamente importante aprender por intuición y práctica constante de los contenidos de una materia, teniendo una orientación de aprendizaje tendiente a probar sus propias capacidades y sobre todo a pasar el examen.

En el estilo de aprendizaje *dirigido al significado*, los alumnos a menudo tratan de interrelacionar partes de las áreas temáticas buscando, por ejemplo, analogías entre formas, relaciones entre las diferentes unidades o tópicos, relaciones entre lo que están conociendo y lo que ya saben, etc. Se aproximan a los contenidos de una manera crítica, haciéndose preguntas al respecto y formando sus propias interpretaciones, opiniones y conclusiones; los mismos estudiantes llevan a cabo tareas tales como seleccionar, relacionar, estructurar y actividades de procesamiento crítico.

En este estilo, el aprendizaje por lo general es regulado internamente; los alumnos muestran interés por consultar otra bibliografía para profundizar o entender mejor los contenidos; los procesos de monitoreo y control se centran principalmente en que los estudiantes vayan entendiendo los conceptos y, ante las dificultades, ellos mismos diagnostiquen por qué han ocurrido, siendo sus más importantes estrategias de regulación el hacer uso de actividades variadas, tales como consultar otros libros o fuentes. En este sentido, los alumnos evalúan su progreso en el aprendizaje, por ejemplo, haciéndose preguntas mientras van leyendo, intentando explicar los contenidos con sus propias palabras, entre otros aspectos. Aquí, el interés intrínseco por parte de los alumnos en las áreas temáticas, juega un rol fundamental sobre todo en referencia a la regulación de sus propios procesos de aprendizaje; consideran a la experiencia como sumamente enriquecedora y entienden el hecho de 'estudiar' como un diálogo con los contenidos de tal modo que puedan establecer relaciones con otros contenidos de otras materias.

Para estos alumnos, las metas de estudio están puestas en llegar a ser capaces de derivar fórmulas, de desarrollar habilidades de pensamiento científico, etc.; y de esta manera, esperan que los docentes traten aspectos de los contenidos que quizás no se encuentren en el libro de estudio y estén dispuestos a aceptar los puntos de vista de los estudiantes, tendiendo a crear espacios para pensar conjuntamente. En

este estilo dirigido al significado, el interés personal de los alumnos en los contenidos que se estén tratando, es a menudo el motivo fundamental para llevar a cabo los estudios, interesándose siempre en las ideas de los otros y en las de formación conjunta.

En el estilo de aprendizaje *dirigido a la aplicación*, los estudiantes prestan atención principalmente a los contenidos que tienen relevancia práctica; es decir, la estrategia de procesamiento aquí es que los propios alumnos busquen las relaciones entre los conceptos y la realidad a la que se refieren; el aprendizaje es regulado tanto interna como externamente, y los procesos de monitoreo y control son principalmente tendientes a que el propio estudiante pueda imaginar las áreas temáticas de manera concreta y sea capaz de hallarle aplicación práctica

Desde esta perspectiva, pueden aparecer mayores dificultades cuando el nivel de abstracción de los contenidos es demasiado alto; cuando esto sucede, los alumnos emplean una variedad de actividades de ajuste, como consultas a otros libros, establecimiento de comparaciones, elaboración de conclusiones. Los estudiantes piensan que llegan a dominar un área temática o contenido cuando entienden la relación entre teoría y práctica. En este estilo, el interés práctico juega un rol fundamental en la regulación de los procesos de aprendizaje, constituyéndose como meta principal, el aprender a usar el conocimiento que van incorporando a través del estudio.

Los alumnos con tales características piensan que 'estudiar' es procesar la nueva información y tener la posibilidad de aplicarla en la práctica. Asimismo, afirman que los docentes deberían, entre otras cosas, estimular a que los estudiantes piensen por sí mismos, a generarles curiosidad, a ayudarles en el entusiasmo por ir más allá de lo que se exige para aprobar la materia. La orientación de aprendizaje aquí es a menudo intrínseca y vocacionalmente orientada, en tanto que los estudiantes quieren adquirir conocimientos y habilidades para ser capaces de usarlos en sus trabajos actuales y futuros; es decir, quieren aprender y adquirir habilidades profesionales.

3. ILS: un instrumento para medir los estilos al momento de aprender

El ILS (*Inventory of Learning Styles*) elaborado por Vermunt y traducido al español por Alves de Lima, fue desarrollado para lograr una comprensión precisa acerca de la manera en que los estudiantes llevan a cabo sus estudios y la percepción que tienen sobre su propio aprendizaje.

El inventario consiste en una lista de 120 afirmaciones que tratan de actividades y estrategias de estudio, motivos para estudiar y puntos de vista de los alumnos en relación con el estudio. Ese conjunto de afirmaciones relacionadas con el hecho de estudiar fueron obtenidas a través de entrevistas con los propios estudiantes. Las personas deben indicar en qué medida cada una de esas afirmaciones tiene relación con sí mismos y los hábitos que utiliza para realizar sus aprendizajes, solicitando que expresen su parecer mediante un círculo alrededor de un número en una escala tipo Likert que va de 1 a 5. Como podemos advertir, el propósito

del ILS es identificar puntos de vista, motivos y actividades de aprendizaje individuales.

De una manera general, el instrumento se compone de dos secciones; en la primera de ellas se pregunta a los alumnos por la frecuencia de uso de distintas actividades de procesamiento y de regulación cognitiva; la segunda explora los modelos mentales y orientaciones de aprendizaje de los alumnos.

Concretamente esas afirmaciones hacen referencia a cuatro dominios diferentes. El primer dominio, se refiere al *Procesamiento cognitivo* y se subdivide en procesamiento *profundo*, procesamiento *paso a paso* y procesamiento *concreto*. El procesamiento profundo se refiere a estrategias para *relacionar y estructurar* y a estrategias para lograr un *procesamiento crítico* y, el procesamiento paso a paso se relaciona con estrategias de *memorización y repetición* o con estrategias más relacionadas con el *análisis* de la información.

El segundo dominio, se refiere a la *regulación del aprendizaje* y se subdivide en una escala de *autorregulación*, otra de *regulación externa* y otra que se relaciona con la *carencia de regulación*. La escala de autorregulación se integra de estrategias de autorregulación de procesos y resultados de aprendizaje y de estrategias de autorregulación del contenido de aprendizaje; la subescala de regulación externa se compone de las estrategias de regulación externa de procesos de aprendizaje, de estrategias de regulación externa de resultados de aprendizaje.

El tercer dominio hace a las *orientaciones del aprendizaje* y se subdivide en cinco subescalas: de interés personal, de motivación para obtener el título, dirigida a la autoevaluación, dirigida a la vocación y ambivalente.

El cuarto dominio, se refiere a los *modelos mentales de aprendizaje*, comprendiendo cinco subescalas: de construcción del conocimiento, de consumo de conocimiento, de uso de conocimientos, de concebir al docente como estímulo y de cooperación. Riding y Rayner (1996) muestran brevemente a manera de cuadro los diferentes matices de cada uno de los estilos que describimos inicialmente y sus componentes; nosotros lo retomamos y traducimos para mostrar en el Cuadro 1 una síntesis integrada de las características de los cuatro estilos considerando cada uno de los componentes y subescalas del ILS. Es decir, con qué estilos se correspondería el uso de determinados componentes en sus variedades.

Cuadro 1 : Características de los estilos de aprendizaje y el ILS (*Inventory of Learning Styles*) (Riding y Rayner, 1998) *

Componentes	Estilos de aprendizaje			
	No dirigido	Dirigido a la reproducción	Dirigido al significado	Dirigido a la aplicación
Procesamiento cognitivo	Escaso procesamiento alguno	Procesamiento paso a paso	Procesamiento profundo	Procesamiento concreto

Regulación del aprendizaje	Carencia de regulación	Principalmente regulación externa	Principalmente autorregulación	Tanto autorregulación como regulación externa
Procesos afectivos	Baja autoestima. Expectativas de fracaso	Temor al olvido	Interés intrínseco	Interés práctico
Modelo mental de aprendizaje	Cooperación si es estimulada	Insumo de conocimiento	Construcción de conocimiento	Uso de conocimiento
Orientación del aprendizaje	Ambivalencia	Certificado y orientado a obtener un título y a autoevaluación	Orientado a la persona	Orientado a la vocación

* Traducción propia.

4.El modelo de Vermunt y la instrucción orientada al proceso

Vermunt (1995), hace más de una década atrás, en la sexta Conferencia de la Asociación Europea de Investigación del Aprendizaje y la Instrucción (EARLI) establecía que *aprender a aprender* y *enseñar a aprender* serían temas centrales a ser tratados en los próximos años, como así también desde las mismas políticas se declararon la calidad del aprendizaje y la instrucción como cuestiones centrales en las decisiones políticas para los años siguientes. En los Países Bajos, por ejemplo, el Ministerio de Educación recomendó especialmente hacer hincapié en el *aprendizaje auto-regulado* como un principio central en la educación secundaria, y *mejorar la calidad del aprendizaje y la educación* como foco principal de atención en la educación superior de los próximos años.

Basado en estas sugerencias y en sus variados estudios (Vermunt y Vermetten, 2004, Vermunt, 1998, 1996; 1995) el autor propone una teoría sobre la instrucción y el aprendizaje que se deriva de la investigación psicológica sobre el aprendizaje en los estudiantes y sobre el interjuego entre autorregulación y regulación externa del aprendizaje. Específicamente, se centra en lo que da a llamar *instrucción orientada al proceso*.

La instrucción orientada al proceso se define como aquella instrucción que aspira a enseñar estrategias de pensamiento y conocimiento específico coherentes con un dominio. Es un modelo instruccional en el que a los aprendices se les enseñan estrategias de pensamiento para construir, modificar y usar sus modelos mentales relacionados a un dominio.

Este tipo de instrucción se denomina precisamente así por que se centra en los procesos de los aprendices, en la construcción y utilización del conocimiento. Las actividades de pensamiento que los estudiantes usan para aprender son el centro de atención, por lo tanto las tareas instruccionales fundamentales son: dar comienzo,

guiar e influir en estas actividades de pensamiento de los alumnos. Además, se caracteriza por una transferencia gradual del control sobre los procesos de aprendizaje desde la instrucción a los aprendices.

Concretamente, podría definirse como una instrucción que apunta a promover el desarrollo de estilos de aprendizaje dirigidos a la *aplicación* y al *significado* en desaliento a los estilos dirigidos a la reproducción y a los no dirigidos. El Cuadro 2 muestra las ideas principales de la instrucción orientada al proceso.

Cuadro 2: Ideas principales de la instrucción orientada al proceso (Vermunt, 1994 en Vermunt, 1995: 327) *

<p><i>I. General</i></p> <p>Se centra en actividades de pensamiento y de aprendizaje</p> <p>Transferencia gradual de control</p> <p>Enseñanza situada y habilidades de pensamiento</p> <p>Desarrollo del modelo mental de aprendizaje</p> <p>Apropiación de la orientación de aprendizaje como responsabilidad personal</p> <p>Promoción de la transferencia</p> <p>Presentación de los contenidos de aprendizaje</p> <p>Construcción asociada de significado instruccional</p> <p><i>II. Específica</i></p> <p><i>Primera fase:</i></p> <p>Diagnóstico de estrategias de pensamiento y concepciones específicas de dominio</p> <p>Adaptación a estilos de aprendizaje y preconceptos</p> <p>Creación de fricciones constructivas</p> <p><i>Segunda fase:</i></p> <p>Enseñanza cognitiva, afectiva y actividades reguladoras en coherencia</p> <p>Demostración usualmente encubierta de las actividades de pensamiento y aprendizaje abierta y explícitamente</p> <p>Activación del uso de actividades de pensamiento y aprendizaje</p> <p>Capitalización sobre las habilidades de pensamiento y aprendizaje</p> <p><i>Tercera fase:</i></p> <p>Experimentación de actividades de pensamiento y concepciones específicas de un dominio</p>
--

* Traducción propia.

Como resultado de los diferentes estudios llevados a cabo por el autor, se puntualiza entonces la importancia de favorecer en los estudiantes el desarrollo de estilos de aprendizaje dirigidos a la *aplicación* y al *significado*, los que parecen ser más consistentes con las metas de la educación superior.

Especialmente la *educación superior* prepara personas que deberán ser capaces de pensar, decidir y profundizar sobre el aprendizaje de manera independiente. En tanto que la *instrucción orientada al proceso*, en la cual la construcción de los procesos de conocimiento y su utilización, y por lo tanto las actividades de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, ocupan un lugar central, parecen ser un buen modo de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en la educación superior. Los principios de la instrucción orientada al proceso, dan sugerencias concretas acerca de cómo puede realizarse una forma de educación y una de las consecuencias prácticas de esto estaría en diagnosticar de alguna manera los estilos de aprendizaje del grupo de alumnos. Esto indica que las actividades de pensamiento que los estudiantes usan por propia iniciativa para sus estudios serían de suma importancia y se complementan con otras actividades que se constituyen en parte de la instrucción y sostén de sus aprendizajes.

A través de sus diferentes trabajos, Vermunt alega que una condición importante para la instrucción orientada al proceso es conocer con qué estrategias de pensamiento se manejan los alumnos para emplearlas en sus estudios y conocer qué estrategias no usan o lo hacen insuficientemente. Este aspecto puntual nos muestra qué clase de estrategias de pensamiento pueden enseñarse entonces. Promover la versatilidad en el uso de estrategias de pensamiento, después de todo, es necesario y eficiente para dirigir las medidas instruccionales principalmente hacia aquellas estrategias que los estudiantes no están propensos a usar por iniciativa propia. Quizás no las utilicen por falta de entrenamiento o mero desconocimiento.

Vermunt (1996) señala que, desde el punto de vista de la influencia de actividades o estrategias instruccionales destinadas a los estudiantes en las actividades de aprendizaje, pueden discernirse básicamente tres: una, hace al encargarse de, o reemplazar, sustituir, actividades de aprendizaje y pensamiento de los mismos estudiantes (lo que implica un fuerte control externo); otra, hace a impulsar a los estudiantes a usar de manera correcta actividades de pensamiento y aprendizaje (lo que conlleva a un control más compartido); y, la tercera, hace a capitalizar sobre el propio uso de actividades de pensamiento y aprendizaje que los estudiantes ya poseen, a rescatar esa habilidad (esto es, un control externo más bien permisivo). Un ejemplo concreto: en el primer caso, sería cuando el docente explica todas las relaciones entre dos teorías; en el segundo caso es cuando con la instrucción se estimula a los estudiantes a buscar las relaciones entre las teorías; en el tercer caso, es cuando el docente atiende a las relaciones entre las teorías esperando que los estudiantes por ellos mismos busquen y hallen esas relaciones.

5. De estilos, aprendizaje y regulación

Vermunt (1998 y 2000) demostró que habría diferentes fenómenos de contrariedad o discrepancia en la regulación de los procesos de aprendizaje y de los

estilos de aprendizaje de los estudiantes, explicándolos detalladamente. Estos son: ausencia de diferenciación entre los componentes de aprendizaje, ausencia de integración entre los componentes de aprendizaje, incompatibilidad entre las estrategias, los modelos y las orientaciones del aprendizaje del alumno, pérdida de los elementos del estilo de aprendizaje y, finalmente, ausencia de una distinción en el modelo de aprendizaje dirigido a la aplicación.

Con el primer fenómeno, *ausencia de diferenciación entre los componentes de aprendizaje*, se refiere a cuando los estudiantes son incapaces de distinguir entre las diversas maneras de procesar los materiales a aprender, o de ir regulando su propio aprendizaje, perspectivas y motivos por los cuales llevarlo a cabo. Esto da cuenta de que habría cierta dificultad para realizar comportamientos *metacognitivos* por parte de los alumnos y una carencia de representarse la posibilidad de aprender de diferentes maneras según se requiera.

El segundo fenómeno denominado *ausencia de integración entre los componentes de aprendizaje*, se refiere a cuando aquellas actividades que llevan a cabo los estudiantes para aprender no resultan acordes ni con sus propias concepciones de aprendizaje, motivaciones y metas para aprender. Es decir, todos estos aspectos no son congruentes entre sí.

El tercer fenómeno, *incompatibilidad entre las estrategias de aprendizaje, los modelos y las orientaciones del aprendizaje* con los que se maneja el aprendiz, es cuando en el mismo estudiante en un momento determinado de sus aprendizajes pareciera accionar fuerzas supuestamente opuestas.

El cuarto tipo de fenómeno que Vermunt (1998) llama *pérdida de los elementos del estilo de aprendizaje*, significa que algunos estudiantes parecen aprender de acuerdo a una versión que llamaríamos de 'estilo escueto', omitiendo quizás elementos esenciales, lo que conduce a logros poco satisfactorios.

Finalmente, llegamos al quinto fenómeno, *ausencia de una distinción en el modelo de aprendizaje dirigido a la aplicación*. Al parecer, este estilo se da relativamente tarde en el desarrollo, debido a que esta dimensión parece ser característica sólo de algunos grupos de estudiantes adultos o avanzados. Los estudios muestran que la distinción entre aprendizaje dirigido a la reproducción y dirigido al significado es la primera en emerger en el desarrollo conceptual de un estudiante y que, el aprendizaje dirigido a la aplicación, solamente más tarde emerge como una dimensión separada y distinta del aprendizaje dirigido al significado.

Podemos destacar que para la prevención del fracaso en los estudiantes, es importante que estas formas diferentes de discrepancias o contrariedades sean reconocidas al mismo tiempo por enseñantes y tutores de los alumnos, tendiendo a favorecer ajustes y correcciones en el afán de lograr que el alumno sea cada vez más conciente de estas discrepancias que pueden estar sucediendo en sus procesos de aprendizaje.

Como podemos deducir, el aporte de la perspectiva de Vermunt en el estudio de los estilos de aprendizaje, sobre todo a nivel universitario es fundamental. El hecho de centrarse específicamente en los procesos de los estudiantes al momento de aprender y el de adecuar la instrucción promoviendo aquellos estilos más significativos

en relación a los contenidos a aprender, proporciona uno de los avances más relevantes en la investigación de la enseñanza.

En relación con la propuesta de estos estilos para el ámbito de los estudios superiores, Pérez Cavaní (2005) señala que en las investigaciones de Vermunt se puede relacionar estos cuatro grupos con los que ella denomina *enfoques de aprendizaje*, entendidos como: “un conjunto de intenciones que orientan y condicionan las actuaciones del alumno durante el proceso de aprendizaje” (Pérez Cavaní, 2005: 286). La autora relaciona el estilo no dirigido con un enfoque superficial pasivo, el estilo dirigido a la reproducción con un superficial activo, el dirigido a la aplicación con un enfoque estratégico y, finalmente, el dirigido al significado con un enfoque profundo. Desde esta perspectiva entre la autorregulación y el enfoque profundo, se establecería una relación directamente proporcional. (Pérez Cavaní, 2005)

Por lo mencionado, podemos afirmar entonces que lo esperable, sobre todo en estudiantes universitarios, sería lograr una combinación de dos de los estilos que Vermunt postula: el *dirigido al significado* y el *dirigido a la aplicación*. En ellos, los alumnos llegan a ser capaces de establecer interrelaciones entre los contenidos, unidades y diferentes tópicos con sus conocimientos previos, prestando también atención a los contenidos que tienen relevancia práctica; se convierten de esta manera en sujetos críticos, cuestionadores, tendientes a regularse interna y externamente, a llevar a cabo procesos metacognitivos e ir diagnosticando los porqués de sus dificultades; concibiendo el conocimiento como una construcción para sí mismos, no para aprobar materias solamente. Han de relacionarse con sus docentes tomándolos como facilitadores de sus procesos de aprendizaje, puesto que serán su interés personal en los contenidos a tratar y la aplicación práctica de los mismos, los motivos fundamentales de sus estudios, interesándose siempre en las ideas de los otros y en las de formación conjunta.

Pensamos que favorecer que los alumnos se manejen de esa manera en sus estudios universitarios implica una dosis de creatividad y compromiso muy alta tanto de los docentes como de los alumnos.

6. Material y método

6.1. Sujetos. Trabajamos con el grupo total (516 estudiantes), haciendo luego una distinción por *género* (femenino, N: 292 y masculino: N 224), *edad* (entre 18 y 20 N: 174 y de 21 en adelante N: 342), *facultad a la que pertenecen* (AyV, N: 83; Cs E.: N: 94; Cs Ex., N: 86; Cs Hum.:165 e Ing., N: 88), por *año de cursado* (entre 1° y 2° año, N:109; 3° año, N: 202 y entre 4° y 5°, N:205), por *rendimiento académico* (Bajo: promedio entre 2,55 y 5,99, N: 47; Medio: promedio entre 6 a 7, 99, N: 366 y , Alto: promedio entre 8 y 10, N: 47) y *autoconcepto académico* (autoubicación entre el 25% de los mejores, N: 12; autoubicación en el grupo medio superior, N.119; autoubicación entre el 50 y el 75%, N: 299, autoubicación entre el 25% y el 50%, N:80 y, autoubicación en los de rendimiento bajo, N:6).

6.2. *Objetivos.* Conocer si los desempeños en el ILS varían en función del género edad, facultad, año de cursado de la carrera, nivel de rendimiento académico y autoubicación/autoconcepto académico.

6.3 *Instrumento.* Se aplicó el ILS (*Inventory of Learning Styles*) de Vermunt. Se constituye en cuatro dominios con sus escalas y subescalas: a) *estrategias de procesamiento* (27 ítems), subescalas de: procesamiento profundo (relacionar y estructurar, procesamiento crítico), procesamiento paso a paso (memorización y repetición, análisis de la información); b) *estrategias de regulación* (28 ítems) con sus subescalas: autorregulación (de procesos, de resultados y de contenidos de aprendizaje), regulación externa (de procesos y de resultados de aprendizaje), carencia de regulación; c) *orientaciones de aprendizaje* (25 ítems) y sus subescalas: interés personal, motivación para obtener un título, motivación dirigida a la autoevaluación, motivación dirigida a la vocación y ambivalencia, d) *modelos mentales de aprendizaje* (40 ítems) y sus subescalas: construcción del conocimiento, consumo de conocimiento, uso de conocimiento, concepción de educación como estímulo y, cooperación.

Las respuestas se expresan tras una escala tipo Likert de 1 a 5. A mayores puntajes en cada escala, se da cuenta de usos satisfactorios, menores puntajes indican un uso poco satisfactorio y puntajes sin tendencias extremas, evidencian un uso moderado de cada escala y subescala que conforma el instrumento.

6.4 *Análisis y resultados.* Observamos en primer lugar los desempeños del grupo total en cada uno de los dominios, escalas y subescalas del ILS, y luego consideramos si aparecían diferencias por género, edad, facultad, año de cursado de la carrera, nivel de rendimiento académico y autoconcepto académico. En esta instancia, sólo se destacan los aspectos significativos que aparecieron en relación a los cuatro dominios.

Respecto al dominio I, se destaca en procesamiento crítico que un alto porcentaje (75%) de mujeres hace un uso poco satisfactorio mientras que los hombres no marcan tendencias; los alumnos con rendimiento académico alto también evidencian hacer usos de moderado a satisfactorio, y lo mismo sucede con los alumnos que se autoubican entre el 25% de los mejores de su curso. En procesamiento paso a paso, un alto porcentaje (67%) de alumnos de Cs. Ec. mostró un uso de poco satisfactorio a moderado. En la subescala análisis mientras que casi la mitad de los alumnos de AyV, C. Ec y Cs Hum. evidencian usos poco satisfactorios, la mitad de los alumnos de Ing. manifiestan lo contrario, un uso satisfactorio. En procesamiento profundo cerca de la mitad de alumnos con un rendimiento académico alto evidencia usos satisfactorios y más de la mitad (60%) de los alumnos que se autoubican entre el 25% de los mejores del curso usos satisfactorios también. En la subescala referida a relacionar y estructurar, el grupo de alumnos con rendimiento académico alto evidencia usos de moderado a satisfactorio y el la totalidad de los alumnos que se autoubican entre los 25% de los mejores de su curso muestran usos de moderado a satisfactorio.

Respecto al dominio II, se destaca en autorregulación de procesos y resultados que los alumnos que se autoubican entre el 25% de los mejores de su curso y los de rendimiento alto hacen usos satisfactorios de esta escala. En autorregulación de los contenidos de aprendizaje del mismo modo hacen un uso satisfactorio los que se autoubican en el 25% de los mejores (60%), también se destacan con uso satisfactorio de la misma, los alumnos de Ing. Estos mismos alumnos hacen usos satisfactorios de la subescala regulación externa. Finalmente, es llamativo (y quizás esperable) que los alumnos con rendimiento académico alto puntúen bajo en carencia de regulación.

En tanto en el dominio III, se enfatiza que en la subescala dirigida a la vocación es un porcentaje destacado de alumnos con rendimiento académico alto y los que se autoubican entre el 25% de los mejores (85%) del curso los que hacen un uso satisfactorio. En la de interés personal un porcentaje considerable de los que se autoubican entre el 25% de los mejores evidencian usos satisfactorios, lo mismo sucedió para los que se autoubican entre el 25% y el 50% en la subescala de motivación para obtener el título. En la subescala denominada ambivalente se destaca que un alto porcentaje de los alumnos con un rendimiento académico bajo puntuaron alto en ella, cuestión que podríamos considerarla como esperable.

En el dominio IV, aunque levemente, hay una tendencia de las mujeres a hacer un uso satisfactorio de subescala de cooperación, lo mismo sucede con los alumnos que cursan 3º y los de AyV. En la de consumo de conocimiento, son los alumnos de Cs.Ex. los que muestran hacer un uso satisfactorio de dicha escala. En construcción de conocimiento los alumnos que se autoubican el 25% de los mejores hacen usos satisfactorios y los que se autoubican en el grupo de rendimiento bajo, hacen uso poco satisfactorio; en tanto que en consumo de conocimiento, ambos grupos de alumnos evidencian usos poco satisfactorios, lo mismo sucede para ambos grupos en la subescala de ver al educador como un estímulo. En uso de conocimiento los que se autoubican en los de bajo rendimiento, hacen un uso poco satisfactorio.

En función de estos hallazgos, podemos decir de manera general que quienes muestran tendencias marcadas a manejarse con patrones o estilos de aprendizaje *no dirigido* son los alumnos con rendimiento académico bajo o los que se autoubicaron dentro del grupo de rendimiento bajo en relación con sus compañeros. En tanto que quienes muestran aspectos *dirigidos a la reproducción* son los alumnos de Cs. Ex., los de rendimiento académico bajo y los que se autoubican dentro de los alumnos de rendimiento bajo en relación con su curso. Los que se inclinarían por un patrón o estilo *dirigido a la aplicación* son las mujeres y los que se autoubican en ese 25% de los mejores respecto a su curso. Los que muestran tendencias a un estilo o patrón *dirigido al significado* son los alumnos de rendimiento académico alto, los que se autoubican dentro del 25% de alumnos con rendimiento alto en relación con su curso y los de 4º y 5º año. Estos alumnos presentan más de una característica que se corresponde con cada estilo.

7. Algunos comentarios finales a la luz de los hallazgos

Podríamos afirmar, según muestran los resultados, que son los alumnos más avanzados en sus carreras, así como también los que tienen alto rendimiento y se reconocen de esta manera, los que han evidenciado niveles de procesamiento y autorregulación en sus estrategias, más profundos y elevados en relación con el resto. Estos hallazgos se encuentran en la misma dirección que postulan Coleoni y Buteler (2008) cuyas investigaciones sostienen que son los sujetos con mejor desempeño en la tarea de resolución de problemas los que muestran mayor grado de desarrollo en sus habilidades de tipo metacognitivo; esto es, un alto grado de desarrollo de las habilidades metacognitivas es una característica de sujetos con mayor grado de experticia.

Al respecto, Martínez Fernández (2007) retoma las afirmaciones de Vermunt y Vermetten (2004) para destacar que tanto las estrategias metacognitivas como una concepción o enfoque profundo de aprendizaje son factores de importancia en el nivel de estudios universitarios ya que cada uno de ellos constituye una base importante del pensamiento crítico y del aprendizaje reflexivo y autorregulado:

“...algunos trabajos muestran, por una parte, que no siempre se observa dominancia de la concepción constructivista o profunda en estudiantes universitarios. Por otra parte, en otros estudios hay consenso en que las estrategias metacognitivas aumentan con el nivel de estudios. En tal sentido, y siguiendo a Cano (2005b), si hallamos un alto uso de estrategias metacognitivas y de concepción constructiva hablaríamos de consonancia compleja; si por el contrario altas puntuaciones en concepción constructiva van acompañadas de un bajo uso de estrategias metacognitivas, o viceversa, correspondería a una disonancia” (Martínez Fernández, 2007: 9)

Hallamos además que, al igual que en Vermunt (2005), fueron las mujeres las que evidenciaron un uso satisfactorio de estrategias de cooperación y se evidenció también claramente que el grupo de alumnos con un rendimiento académico bajo o quienes se autoubican dentro del grupo de alumnos de bajo rendimiento, no utilizan ninguna estrategia de regulación.

Se evidenció en este estudio que los alumnos con mejores rendimientos como así también aquellos que se reconocen dentro de los mejores, parecen estudiar vocacionalmente convencidos, por decirlo de alguna manera, con una relación de compromiso con el conocimiento y los contenidos que van aprendiendo, y auténticamente motivados a obtener un título profesional. Tal cual se afirma en Macías, Mazzitelli y Maturano (2007) el uso de los procesos metacognitivos por parte del alumno depende de sus características y su predisposición y acercamiento a aprender.

En un mismo sentido, al estudiar aspectos relacionados con la competencia profesional, Maura (2002) destaca que para que un profesional sea considerado competente, no bastaría solamente con lograr un desempeño eficiente sino que es necesario además que actúe con compromiso y responda por las consecuencias de

las decisiones que debe ir tomando en esa trayectoria. La autora afirma que la competencia profesional como configuración psicológica compleja integra en su estructura y funcionamiento elementos de orden cognitivo y motivacional que se expresan como una unidad reguladora en la actuación profesional.

Escurra Mayaute (2006) sostiene que los futuros profesionales se preparan para tomar las decisiones importantes de la sociedad del futuro. Por ello pensamos que es esencial que desde el mismo rol de alumnos ya vayan configurándose algunas actitudes al respecto:

“...en el proceso de construcción de su competencia profesional es necesario tener en cuenta que la educación de la competencia profesional debe sustentarse en una metodología participativa de enseñanza-aprendizaje, en una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en el proceso de construcción de la competencia profesional a través de la autoevaluación y la heteroevaluación en el ejercicio de la profesión”. (Maura, 2002: 6)

En esta misma dirección, algunos autores (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Muñoz-Cadavid y Cerezo, 2009; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Solano, Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Roces, Álvarez, González y Rosário, 2005) destacan el papel esencial que cumple la motivación en contextos de aprendizaje universitarios. Señalan que en cuestiones relacionadas con el rendimiento en los estudios, lo más importante será promover desde el sistema universitario mismo y desde el profesorado en sí, el manejo por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco en la tarea, centrándose en el esfuerzo, utilizando estrategias eficaces, comprometiéndose e implicándose activamente en el aprendizaje, con cierta tolerancia al fracaso, haciendo un uso constructivo del tiempo dedicado a los estudios y en ocasiones asumiendo riesgos considerables en el desempeño de las tareas académicas.

Se considera esencial la regulación tanto de los aprendizajes, como de estos aspectos motivacionales, pues esta última se entiende como el conjunto de actividades que llevan a cabo los estudiantes de manera intencional ya sea para iniciar, mantener o completar una tarea en particular o un objetivo (Solano *et al.*, 2005). Como puede observarse dicha regulación se logra con la participación intencional y deliberada, con una supervisión, monitoreo y regulación permanente por parte del alumno:

“...empieza a surgir con fuerza un nuevo enfoque más dinámico y realista que parte del estudiante y de cómo usa diferentes claves motivacionales a nivel personal y contextual para establecer una determinada combinación de metas. Desde esta perspectiva se contempla la motivación del estudiante como un proceso de gestión de múltiples metas, lo que implica una coordinación y un ajuste efectivo entre los motivos personales y las demandas específicas del contexto de aprendizaje.

...que el profesor sea capaz de adaptar sus recursos y actividades instruccionales a los múltiples itinerarios motivacionales de los alumnos es una de las claves para garantizar unos buenos resultados desde el punto de vista motivacional". (Valle, 2009: 1093; 1101)

Por lo tanto, el esfuerzo, la persistencia, saber manejar los tiempos, son cuestiones que hay que promover que logren los estudiantes (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010; Valle et al., 2009; de la Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008; Ecurra Mayaute, 2005) y en esas cuestiones, los docentes siguen teniendo un rol clave.

En esta dirección, tomamos los aportes del modelo DIDEPRO, propuesto por De la Fuente, Justicia y colaboradores (Fuente Arias y Justicia Justicia, 2007). Las siglas significan Diseño, Desarrollo y Producto. Este modelo pretende integrar las contribuciones del concepto de *regulación*, ya sea desde la perspectiva del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza; esto es, tareas de alumnos y docentes íntimamente relacionadas: "El modelo asume que la autorregulación del aprendizaje debe estar conectada, inevitablemente, con la regulación de la enseñanza, y toda intervención debe diseñarse desde esta relación mutua" (Fuente Arias y Justicia Justicia, 2007: 538).

Torrano y González-Torres (2004) retoman a diversos autores que estudiaron las fuentes del aprendizaje autorregulado (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Zimmerman, 1998, 2000, 2001 y 2002, entre otros) para hacer una caracterización clara de qué aspectos diferencian a aquellos alumnos que autorregulan sus aprendizajes de aquellos que no lo hacen.

Básicamente, aquellos que se autorregulan conocen y son capaces de utilizar estrategias cognitivas, ya sean de repetición, elaboración u organización, que les van a ayudar a atender, comprender, trabajar, organizar, transformar y recuperar la información. Saben como planificar, controlar, monitorear, regular sus avances en el aprendizaje, y sus procesos mentales hacia el logro de sus objetivos de aprendizajes y personales, aspecto que se refiere a comportamientos metacognitivos. Además, estos alumnos cuentan con un conjunto de creencias motivacionales y emociones positivas que contribuyen a lograr niveles aceptables de autoeficacia académica, a adoptar metas de aprendizaje, a entusiasmarse con las tareas consiguiendo control de las mismas, sabiéndose ajustar a situaciones y requerimientos concretos. Son alumnos que realizan una planificación y regulación de su tiempo al estudiar, se organizan de manera tal para lograr al máximo sus posibilidades, regulándose desde el lugar de trabajo, hasta los pedidos de ayudas a docentes u otros compañeros. Están atentos a la manera en que serán evaluados, los requerimientos de las tareas, cómo pueden conformar grupos de trabajo, es decir, a todos aquellos aspectos que de una u otra manera puedan estar incidiendo favorablemente en la construcción de sus aprendizajes. Cuentan con la intención, voluntad y esfuerzo, para concentrarse en la tarea de aprendizaje, evitando aquello que pueda ser una distracción

En pocas palabras, creemos que la autorregulación por parte de los alumnos supone cierto manejo de lo que llamamos conocimiento estratégico, esto es, que el

alumno sepa qué es lo que tiene que hacer para aprender de manera significativa, cómo hacerlo y cuándo. Menuda tarea.

Fuentes Arias y Justicia Justicia (2007) afirman en lo que respecta a la regulación del proceso de enseñanza la necesidad de revalorizar y estar atentos a este proceso, ya que se lo considera como variable causal de efectos en el proceso de aprendizaje. Pero los autores destacan que hay que ir más allá aún: esto es, se hace esencial considerar a la regulación como fenómeno *interactivo* de la enseñanza y el aprendizaje. Unos procesos en estrecha relación con los otros. Este es el punto clave del modelo DIDEPRO.

Los autores retoman a De la Fuente y Martínez (2004) para destacar las ventajas de este enfoque, tanto para los alumnos como para el profesorado.

Para los alumnos, las ventajas radican en la posibilidad de conocer las ideas previas de sus profesores, anticipar las dificultades que puedan presentárseles e ir elaborando un conocimiento estratégico, que vaya resolviendo de manera conjunta y a través del diálogo, con profesores u otros alumnos, decisiones estratégicas que tienen que ver con el qué, porqué, para qué y cuándo aprender determinados contenidos, pero a su vez ir evaluando cómo se van incorporando. Estos aspectos llevan al alumno a constituirse en un ser cada vez más autónomo al momento de aprender que podrá desempeñarse de una manera aceptable en los diversos momentos en que deba hacerlo.

Para los docentes, afirman los autores, se lleva a cabo un proceso de reflexión permanente y toma de conciencia y monitoreo metacognitivo, intentando responder de manera estratégica al qué enseñar, cómo, cuándo y bajo qué condiciones hacerlo y evaluarlo. Además, de alguna manera obliga a ordenar y ajustar secuencias didácticas, intentando corregir concepciones erróneas o preconceptos tanto de alumnos como docentes; favoreciendo el uso de estrategias que contribuyan a la autonomía reguladora por parte de los alumnos de sus aprendizajes. Aquí la evaluación del proceso es esencial en el docente, pues le permitirá realizar los ajustes pertinentes para que el proceso siga un curso favorable.

Como podemos advertir es tan importante dentro de este modelo la actividad del alumno como la del docente, partes ineludibles de un proceso compartido:

“La relación de interdependencia viene dada por la constatación del condicionamiento mutuo y el efecto de la relación causal que cada proceso produce en sí mismo y en otro. Así, un profesor planificador, reflexivo en el diseño, y metódico, sistemático y estratégico en la enseñanza, producirá, más probablemente un proceso de aprendizaje autorregulado, aunque mediado por el propio proceso de aprendizaje del alumno; y viceversa. Por su parte, un alumno planificador, reflexivo en el diseño y metódico, sistemático y estratégico en el aprendizaje, producirá más probablemente y valorará un proceso de enseñanza congruente con sus características de aprendizaje autorregulado, y viceversa”. (Fuentes Arias y Justicia Justicia, 2007: 544)

Bethencourt Benítez y Cabrera Pérez (2008) retoman a Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) para destacar que la persistencia y perseverancia es la principal variable que influye en el no abandono de los estudios universitarios. Señalan que esa característica psicológica de los universitarios describe a personas capaces de demorar las recompensas, superar obstáculos y dificultades, de mantener claras las metas de largo plazo, de fijar el rumbo o dirección de futuro, y de ser constantes en el mantenimiento de los planes establecidos.

Algunos aspectos más a considerar si nos ocupamos de los procesos de aprendizaje en ambientes universitarios y de cómo favorecerlos son los referidos al clima o ambiente que se genera durante estos procesos. Phan (2008) si bien trabaja con estudiantes de nivel medio, destaca que el clima o ambiente que se crea en una clase es una característica importante a considerar cuando se estudia acerca de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes y de las estrategias que utilizan en el procesamiento de la información. Su investigación demuestra que en términos de clima o ambiente que se crea en una clase y en prácticas de pensamiento reflexivo a crítico, va a decir que una cosa genera la otra; esto es, un ambiente psicosocial positivo en una clase, compartir puntos de vistas, respetar opiniones, va a favorecer que surja un pensamiento deliberado, crítico y reflexivo. Lo mismo pasa si el alumno está orientado por metas de aprendizaje y satisfacción en el logro de las tareas, estas cuestiones contribuyen a lograr un pensamiento crítico por parte del aprendiz.

En un mismo sentido, Paoloni (2009) retoma numerosas investigaciones para destacar que desde un enfoque socio-constructivista del aprendizaje se focaliza en la interdependencia de los procesos sociales e individuales que intervienen en la construcción de conocimiento. La autora destaca que si la motivación está influenciada por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar, entonces la propuesta de enseñanza que un docente diseñe e implemente, llamado por algunos *modelo de instrucción didáctica*, juega un rol fundamental en la dinámica de los factores motivacionales de los estudiantes. Destaca que los procesos de *feedback*, entendidos como la guía y retroalimentación que proporciona el docente desempeña un rol fundamental para el éxito que puedan lograr los alumnos ante una tarea y en las características que pueda adquirir su dinámica motivacional de base.

La autora concluye en relación con las vinculaciones entre aspectos contextuales y personales implicados en la motivación del alumno, en la enseñanza y en el aprendizaje, que es noble destacar el tipo o característica de las evaluaciones que se diseñan en los ámbitos universitarios, reparar en las creencias, percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos académicos preparados, de las estrategias autorreguladoras desplegadas y los resultados en el rendimiento académico.

Como podemos advertir, en lo que hace a educación superior, continúa teniendo un papel primordial lo que sucede en una clase, en una situación y con contenidos, determinados. Lo que suele llamarse conocimiento situado, se deriva del interjuego de diversos aspectos implicados al momento de aprender: psicológicos, contextuales y académicos.

En un mismo sentido, Álvarez Valdivia (2009) destaca el papel de la mediación social en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Señala que la mediación de los agentes socializadores (entendemos por ello docentes, compañeros, y todo recurso que permita los aprendizajes) incrementa y favorece la posibilidad de autorregular el comportamiento. Desde esta concepción del desarrollo y el aprendizaje, el comportamiento autorregulado expresa el nivel superior de funcionamiento del sujeto, descansa en el carácter propositivo, consciente y volitivo de su actuación. La autora destaca el énfasis en la mediación social. El aprendizaje autorregulado no sólo supone la relación del sujeto con el entorno, sino que precisa de la mediación o apoyo social que permiten al aprendiz apropiarse (interiorizar) dominios culturales para regular su actuación. Por ello remarcamos que la figura del docente sigue siendo esencial, tanto en su quehacer como en su cómo hacer.

La autora retoma las ideas de Kaplan (2008) para afirmar que la autorregulación no puede concebirse como un constructor unitario en si mismo, como tampoco es un set de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales, sino que hace referencia al modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje. El comportamiento autorregulado refleja su compromiso con la tarea, su deseo de realizarla y por tanto, compromete su motivación y su voluntad:

“ Las actuaciones autorreguladas son inseparables del propósito de la tarea y del compromiso del estudiante con su realización. En la situación de aprendizaje, diversos componentes de la tarea y del contexto se integran y configuran un tipo de acción autorregulada pertinente para el propósito de la tarea. Por lo tanto, el propósito de la tarea, ya sea de aprendizaje o de evaluación, puede de antemano indicar el tipo de autorregulación que se desea promover, y con ello, diseñar entornos y situaciones de aprendizaje que proporcionen estímulos y soportes adecuados a la función que ha de tener la regulación del aprendizaje, de acuerdo con el propósito de la actividad de estudio” (Álvarez Valdivia, 2009: 1014).

Así, el carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Agrega que lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, que deben corresponderse a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales. Por ello las situaciones de aprendizaje deben apuntar a recrear situaciones reales, prácticas con las que se enfrentarán los alumnos en su quehacer profesional, y, de ser posibles ir al campo de actuación donde se desempeñará en un futuro lo más temprano posible.

En esta misma dirección, Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la Mata Benítez (2010) definen el concepto de “buenas prácticas” dentro de ambientes educativos universitarios, para ello retoman a Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte (2006) y lo relacionan con lo que dan a llamar un “buen aprendizaje” y una “buena enseñanza”, pensándolos como coincidentes. Según los autores, hacen a un proceso que contiene al menos cuatro propiedades: a) debe ser entendido desde la misma comunicación humana con el objetivo de compartir significados; b) presenta una naturaleza

colaborativa, pues alumnos y profesores deben tener una colaboración activa; c) se debe a una naturaleza dinámica ya que sobre todo una de las partes, los alumnos, han de incrementar su contribución según avanza el proceso, y d) cuyo resultado ha de ser la comprensión profunda y sustantiva de lo que se esté trabajando, del material, o la tarea que esté implicada.

Estas cuatro propiedades de dicho proceso serían el preludio de una práctica profesional de calidad., retomando la propuesta que planteábamos en párrafos anteriores de Maura (2002), cuando mencionábamos el carácter protagónico que deben asumir estudiantes y profesionales en el proceso de construcción de su competencia profesional como un aspecto necesario para la educación de esta competencia que debe sustentarse en una *metodología participativa de enseñanza-aprendizaje*, en una *comunicación dialógica* entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en *el proceso* de construcción de la competencia profesional a través de la *auto y heteroevaluación en el ejercicio de la profesión*.

En un mismo sentido es que Vermunt (2005) habla de que en las aulas universitarias deben primar las reflexiones, tomas de decisiones y las emociones que suelen sucederse, aspecto ampliamente olvidado. El autor señala que estas cuestiones son esenciales para que los futuros profesionales puedan desempeñarse con ética en un futuro. Al parecer, lo que sucede en las clases puede constituirse en el escenario mismo de la vida. Las estructuras interactivas, ya sean exposiciones del profesor, exposiciones del profesor con intervenciones de los alumnos o exposiciones dialogadas y discusiones (Prados *et al*, 2010; Tafur Puente, 2009) que en ellas se desarrollen dejan su sello para futuras actuaciones profesionales.

Lo que hemos tratado en el transcurso de este escrito, nos conduce a pensar que lo primordial y urgente en ambientes universitarios es lograr grados importantes de autonomía por parte de los alumnos, autonomía que ha de alcanzarse de manera progresiva y en la cual, la tarea docente continúa siendo esencial. Con ello, repensar las propias prácticas, tener un comportamiento metacognitivo, crítico y reflexionar sobre las propias tomas de decisiones docentes se hace imperante para contribuir en una formación de profesionales de calidad absolutamente necesarios en los inicios de este milenio.

8. Referencias bibliográficas

- Aguilera Pupo, E. y E. Ortiz Torres (2010) La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 5, Vol. 5, 26-41.
- Bethencourt Benítez, J. y L. Cabrera Pérez (2008) Comportamiento del alumnado universitario ante el desarrollo de su carrera profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°16, Vol. 6 (3), 623-640.
- Coleoni, E. y L. Buteler (2008) Recursos metacognitivos durante la resolución de un problema de Física. *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol. 13 (3), 371-383.

- de la Barrera, M. L., D. Donolo (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 10, No. 4. p: 1-10, <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>
- de la Barrera, M. L., D. Donolo y M. C. Rinaudo, (2008) Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, Vol. 24, N°1, 9-15.
- Escurra Mayaute, L. (2006) Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes de Psicología de Lima metropolitana. *Persona*, 9, 127-170.
- Fuente Arias, J. y F. Justicia Justicia (2007) El Modelo DIDEPRO® de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°13, Vol. 5 (3), 535-564.
- García Cué, J., J. Santizo Rincón y Alonso García C. (2009) Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje, *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol. 4, 1-23.
- Macías, A., C. Mazzielli y C. I. Maturano (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. En: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007. En CD (ISBN 978-987-575-053-1).
- Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N° 1, 7-16.
- Maura, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica, *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXII, N° 1, 45-53.
- Núñez, J., P. Solano, J. González Pienda y P. Rosário (2006) Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme, *Psicothema*, Vol. 18, N° 3, 353-358.
- Pérez Cabaní, M. L. (2005) El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza Editorial. Cap. 11 pp.285-307.
- Phan, H. (2008) Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°16, Vol. 6 (3), 571-602.
- Prados Gallardo, M., M. Cubero Pérez y M. de la Mata Benítez (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1), N° 20, 1696-2095.
- Rayner, S (2000) Reconstructing style differences in thinking and learning: profiling learning performance. En Riding, R y S. Rayner (2000) *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R (2000) Cognitive Style: A strategic approach for advancement. En Riding, R y S. Rayner (2000) : *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R y S. Rayner (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers London.
- Riding, R y S. Rayner (2000) *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R. e I. Cheema, (1991) Cognitive styles-an overview and integration. *Educational Psychology*. Vol. 11, N 3 y 4.

- Rinaudo, M. C., M. L de la Barrera y D. Donolo (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME, Revista española Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. IX. Nº 22. ISSN -1138-493X.
- Rosário, P., R. Mourão, J. Núñez, J. González-Pianda, P. Solano y A. Valle (2007) Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, *Psicothema* , Vol: 19, Nº: 3, 422-427.
- Solano, P., J., Nuñez, J. González-Pianda, S. González-Pumariega, C. Roces, L. Álvarez, P. González y P. Rosario (2005) Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. En del Barrio del Campo, J., M. Fajardo Caldera, F. Castro, A. Ventura Díaz Díaz y I. Ruiz Fernandez: *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación. Buscando Respuestas*. Santander.
- Tafur Puente, R. (2009) La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, *Revista Estilos de Aprendizaje*, Nº 3, Vol. 3, 165-176.
- Torrano Montalvo, F y M. González-Torres (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº2, Vol. 1, 1-34.
- Valle, A., J. Nuñez, R. Cabanach, J. González Pianda, S. Rodríguez, P. Rosário, M. Muñoz-Cadavid y R. Cerezo (2009) Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 12, Nº 1, 96-105.
- Vermunt, J. (1995) Process- oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Educación*. Vol. X, nº4, 325-349.
- Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. (2005) Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49: 205–234
- Vermunt, J. y N., Verloop (2000) Dissonance in student's regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XV, N 1 75-87.
- Vermunt, J. y Y. Vermetten (2004) Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. [Educational Psychology Review](#), Volume 16, N 4, 359-384(26).
- Vermunt, J., (1996) Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education* 31: 25-50.