

## **INVENTARIO DE CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE APRENDER EN LA UNIVERSIDAD (INCEAPU)**

**Ida Lucía Morchio**

---

### RESUMEN

---

Aprender en la universidad es una línea de investigación iniciada en 2007 y en desarrollo. Para estudiar el aprender en funcionamiento se emplea el Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU<sup>1</sup>), que en este artículo se presenta en sus fundamentos, estructura y aplicaciones. Se analizaron los datos en tres cohortes de alumnos de cinco carreras (UNCuyo, Argentina y UFRJ, Brasil), según: autopercepción de competencia para aprender (aprendo fácilmente/con dificultad), tramo (inicial/final), carrera e institución. Los resultados muestran que concepciones, procesos, estrategias, personalidad, atribuciones causales y factores intrapersonales, contextuales y académicos, permiten identificar desde la perspectiva del estudiante, aspectos funcionales y disfuncionales al aprender y recuperarlos para orientar un aprendizaje autorregulado. Palabras Clave: Estudiantes universitarios, autopercepción, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autorregulado.

---

### ABSTRACT

---

Learning at university is a research line started in 2007 and currently under development. The purpose of the Inventory of Learning Conceptions and Experiences at University (ILCEU) is to study the learning process under operation and this paper presents its foundations, structure and applications. It was applied to three student cohorts in five courses of studies (UNCuyo, Argentina and UFRJ, Brazil), and data were analyzed according to course of study, institution and learning competence self-perception (I learn easily/It is difficult for me to learn). The results show that conceptions, processes, strategies, personality, causal attributions, and intrapersonal contextual and academic factors allow to identify –from the student’s perspective– functional and dysfunctional learning aspects and use them as a basis to work on a self-regulated learning.

Key words: University students, self-perception, learning strategies, self-regulated learning.

---

<sup>1</sup> La sigla se compone a partir del título del siguiente modo: Inventario (IN) de concepciones (C) y experiencias (E) de aprender (AP) en la universidad (U).

Recepción del artículo: 24.03.2014 • Aprobación del artículo: 02.06.2014

Dra. Ida Lucía Morchio

Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.

E-mails: lucymorchio@speedy.com.ar - lucy\_morchio@yahoo.com.ar

## **INTRODUCCIÓN**

El notable incremento de alumnos que ingresan a la universidad se acompaña de altas tasas de fracaso académico y abandono (Antoni, 2003; Ezcurra, 2011). Una proporción considerable deserta durante los primeros años -el 58% lo hace en primer año (Pintos, 2012)-, mientras que las dos terceras partes permanece en situación de «lentificación del cursado» hasta duplicar el tiempo estimado o se convierte en «estudiante crónico».

En este escenario, *Aprender en la universidad* es una línea de investigación iniciada en 2007 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y actualmente en desarrollo. Se formaliza en el constructo «aprender» en tanto proceso complejo y se orienta a identificar elementos que impactan sobre la efectividad del trayecto formativo como base para diseñar acciones que promuevan en el alumno la toma de conciencia y la autorregulación y en el profesor una revisión de las prácticas docentes.

Uno de los instrumentos de recolección de datos es el *Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad* (INCEAPU), diseñado *ad hoc* (Morchio, 2007) para estudiar el aprender en el cruce de diferentes aspectos: lo que el alumno piensa que es aprender, la mirada de sí mismo como aprendiz, los indicadores que le sugieren que efectivamente aprendió, las condiciones académicas que le ayudan, los procesos y estrategias que emplea, las explicaciones que proporciona de los resultados que obtiene, las características de personalidad que considera lo identifican y algunos factores internos y contextuales que condicionan su desempeño.

Los objetivos que orientan su aplicación son:

- Reconocer aspectos que resultan funcionales y disfuncionales para aprender en la universidad desde la perspectiva del estudiante.
- Identificar aspectos que condicionan el aprender y que suelen pasar inadvertidos.
- Identificar aspectos relevantes para llevar a la práctica el aprender a aprender a partir de la toma de conciencia y la autorregulación.
- Construir un conocimiento de base empírica sobre los aspectos en estudio.

Durante 2007-2013 se aplicó en tres cohortes de alumnos de cinco carreras (Ciencias de la Educación, Ciencia Política y Administración Pública, Medicina, Pedagogía y Trabajo Social) y en estudiantes universitarios con discapacidad de la UNCuyo. Se recopilaron resultados de 501 alumnos que cursan el 2º y el último año (tramos inicial/final) en la UNCuyo -Argentina- y en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) -Brasil-.

Los resultados muestran que procesos, estrategias, atribuciones causales, características de personalidad y factores que contextualizan al aprender, distinguen entre quienes consideran que aprenden fácilmente y quienes creen que lo hacen con alguna dificultad.

En este artículo se presenta el INCEAPU en sus fundamentos, estructura y aplicaciones.

### **1. Cuatro motivos para problematizar el aprendizaje en la universidad**

Los motivos para constituir el aprender en objeto de estudio son varios. En la preparación como futuro profesional competente es necesario pero no suficiente contar con una base de conocimientos disciplinares específicos; es fundamental aprender a aprender como una clave para desempeñarse en la sociedad del conocimiento (Pozo, 1996; Pozo et al., 2009), en la que se requiere seguir aprendiendo a lo largo de la vida (*long life learning*).

El problema es que mientras se postula que el aprendizaje autorregulado es una de las metas principales de la Educación Superior (Carretero, 2001; Barbabella, 2004; Biggs, 2008; Chocarro et al., 2007; Pozo y Monereo, 2000; Monereo y Pozo, 2003; Zimmerman, 2005, entre otros), son escasas las previsiones para llevarlo a la práctica. Este desafío, con sentido de futuro, sugirió constituir el aprender en objeto de estudio para recuperar las experiencias académicas tal como los alumnos las viven.

Un segundo factor central es la incidencia que tiene la mirada de sí mismo en la motivación (o desmotivación) para seguir estudiando, el desarrollo (o disminución) de las aspiraciones, la seguridad (o indefensión), el logro (o renuncia) a lo que se propuso como meta... El INCEAPU pondera la autopercepción de competencia para aprender que tiene el alumno, que segmenta la población en estudio en dos categorías: *aprendo fácilmente* o *aprendo con alguna con dificultad* (Morchio, 2007).

En tercer lugar, el aprendizaje es un proceso interno que puede ser constituido en objeto de conocimiento, regulado por quien lo protagoniza y mediado socialmente. Quien aprende puede pensar cómo aprende, evaluar sus fortalezas y debilidades, modificar su conducta como aprendiz, observar el modo de proceder de sus pares; puede internalizar la experiencia que tiene lugar en una Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1991) y hacer previsiones a partir de modelos sociales (Bandura, 1982, 2004). Sin embargo, si no se comprende el aprender es probable que un alumno, aún apelando a su mejor disposición, no logre metas acordes con su capacidad potencial; que aún la mediación pedagógica mejor intencionada no resulte efectiva; que la concepción de aprender de estudiantes y profesores no coincida, cuestión que incide en la interacción pedagógica, la definición de objetivos, los criterios que tiene en cuenta quien evalúa y quien se prepara para ser evaluado (Domínguez Rodríguez y Cañamero Sánchez, 2008).

Entonces, quien aspira a una autonomía creciente como aprendiz, necesita pensar en el proceso mismo de aprender, pensar-se y sentir-se en funcionamiento, evaluarse en perspectiva de futuro y a lo largo de este camino, mejorar a través de la

toma de conciencia, el control y la autopoiesis, pilares de la metacognición (Mayor et al., 1993).

Finalmente, en el estudiante, reconocer las propias fortalezas sustenta la confianza en sí mismo e identificar las dificultades representa un primer paso para trabajar sobre ellas; mientras que en el profesor y en el orientador, precisar los núcleos problemáticos y los elementos que influyen positivamente, aportan pautas para una intervención estratégica.

## **2. Fundamentos teóricos**

Los fundamentos teóricos del instrumento son, por un lado, el enfoque cognitivista y, por otro, la experiencia de muchos años en interacción con alumnos universitarios. Con esta mirada consideramos sustanciales los conceptos, imágenes, juicios que los alumnos construyen en el contexto de su trayectoria académica para plantear explicaciones alternativas de los porcentajes de abandono, sobre todo en los primeros años.

Recuperamos temáticas que en la primera década del siglo XXI pasan a primer plano en Psicología Educativa, en particular, las representaciones mentales o concepciones de aprender (Martínez Fernández, 2007; Pozo y Scheuer, 2000; Pozo et al., 2009), la autorregulación del aprendizaje (Gaeta González, 2006; Lanz, 2006; Nuñez et al., 2006; Zimmerman et al., 2005), la percepción de auto-eficacia (Bandura, 2004), las características de personalidad en relación con el desempeño en la universidad (Bakx et al., 2006; Castro Solano y Casullo, 2001; Navarro Abal, 2009), las demandas de la sociedad del conocimiento (Pozo, 1996; Pozo y Monereo, 2000; Pozo et al. 2009).

También subyace a nuestros planteos, por un lado, la preocupación por la calidad del aprendizaje –según la mirada de Biggs (2008) y de Prieto Navarro et al. (2008)- y por la distancia entre las condiciones del estudiante que ingresa –en términos de procesos, habilidades, estrategias, competencias instrumentales y específicas para aprender- y los desafíos educativos que encuentra en la universidad (Amaya Guerra y Pardo Maillard, 2007; Carlino, 2006; Parodi, 2010). Por otro lado, en consonancia con postulados de la Psicología Positiva (Casullo, 2008), el inventario recupera las experiencias fructíferas para comprender las condiciones que llevan al logro y no circunscribirse a las situaciones de deficiencia.

En función de estas bases se prevé que, concepciones, autopercepción de competencia para aprender, factores facilitadores y obstaculizadores, procesos y estrategias, condiciones académicas que favorecen el aprender, indicadores de aprendizaje, atribuciones causales y características de personalidad, son dimensiones pertinentes para operativizar el constructo «aprender en la universidad», por cuanto distinguen entre estudiantes con diferente desempeño académico. De allí que se puede considerar un recurso apropiado para estudiar aspectos implicados en el aprender, poniendo de relieve aquellos que actúan favorable o desfavorablemente.

### **3. Presentación del Inventario**

#### **3.1. Características distintivas**

Una particularidad del inventario es el empleo del verbo «aprender», en lugar del sustantivo «aprendizaje», lo cual anticipa que el foco de atención es el proceso en funcionamiento, abordado desde la subjetividad de su protagonista principal. Para acceder a un fenómeno que es interno, la vía en este caso es el autoinforme del estudiante respecto de su desempeño en el contexto académico.

Una segunda característica es su sentido holístico, por la variedad de aspectos convergentes en el aprender que abarca, organizados en dos grandes variables, Concepciones y Experiencias, con sus respectivas dimensiones y subdimensiones.

Otra es la incorporación de la autoevaluación del alumno en tanto aprendiz, formalizada en el constructo *autopercepción de competencia para aprender* (Morchio, 2007), que permite reconocer en quienes aprenden fácilmente lo que resulta funcional y distinguirlo de lo que no lo es, según la experiencia de quienes aprenden con dificultad. Esto es, en lugar de plantear lo que se ha de hacer/no hacer desde los supuestos del profesor o del orientador, se definen desde la realidad tal como es vivida por el estudiante.

En cuarto lugar, en la secuenciación de las consignas se ha tenido presente la «vivencia» de quien responde. Por eso comienza con tres consignas referidas a *concepciones* -un aspecto más «cognitivo», que no aparece como «amenazante» al yo (Rogers, 1982). Recién después se pide al estudiante que se mire a sí mismo y diga si cree que aprende fácilmente o con dificultad. Las consignas 6 y 7 recopilan *experiencias directas* referidas a procesos, estrategias, factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje, condiciones académicas que lo favorecen; en cambio, la 8 -que indaga sobre atribuciones causales- hace referencia a «los alumnos universitarios», para dar lugar también a *experiencias vicarias*. Se deja para el final el reconocimiento de las características de personalidad en tanto indaga sobre aspectos más «protegidos» del yo.

Una quinta característica distintiva es que en su elaboración se buscó un recurso para aproximarse al aprender de un modo: *sistémico* -atendiendo a diferentes elementos que interactúan-, *orientado al desarrollo* -que aportara conocimiento para orientar el aprender a aprender- y *preventivo* -que mostrara aristas del aprender (favorables y obstaculizadoras) para progresar desde el diagnóstico de las diferencias hacia las «consecuencias» que se pueden derivar de ellas a fin de anticipar acciones pertinentes-.

#### **3.2. Estructura**

Construido en 2007 y validado en sucesivas aplicaciones, en las que se obtuvo un esquema coherente de resultados, evalúa dos grandes variables -Concepciones y Experiencias-, que se dimensionalizan en los aspectos que presenta la Tabla 1.

Tabla 1. Variables y dimensiones del INCEAPU

VARIABLES	DIMENSIONES	Subdimensiones	Consignas	Formato	Nº de enunciados	
<b>Concepciones</b>			Nº 1 y Nº 2	Escribir palabras asociadas a aprender y seleccionar las tres más representativas		
			Nº 3	Escribir en un párrafo qué es aprender		
<b>Experiencias</b>	Autopercepción de competencia para aprender		Nº 4	Pregunta cerrada categórica	3 opciones	
	Indicadores de aprendizaje efectivo		Nº 5	Pregunta mixta	15 enunciados y opción «otros»	
	Procesos de aprendizaje	Concentración		Nº 6	Escala Likert	12 enunciados
		Lectura				3 enunciados
		Comprensión				1 enunciado
		Elaboración				2 enunciados
		Retención y recuperación				3 enunciados
		Expresión				2 enunciados
	Estrategias de aprendizaje			Nº 6	Escala Likert	1 enunciado
		Planificar los tiempos				14 enunciados
		Consultar y preguntar				2 enunciados
		Tomar apuntes				3 enunciados
		Ordenar el material				1 enunciado
		Analizar				1 enunciado
		Sintetizar				2 enunciados
		Verbalizar lo aprendido				2 enunciados
		Repasar				2 enunciados
						1 enunciado
	Factores facilitadores/ obstaculizadores			Nº 6	Escala Likert	15 enunciados
		Salud				2 enunciados
		Lugar de estudio				1 enunciado
		Obligaciones familiares				2 enunciados
		Obligaciones laborales				1 enunciado
Motivación					4 enunciados	
Relación con los compañeros					3 enunciados	
Adaptación a la Facultad					1 enunciado	
Ayuda de los profesores					1 enunciado	
Condiciones académicas que favorecen aprender			Nº 7	Pregunta mixta	11 condiciones y opción «otros»	
Atribuciones causales					30 enunciados	
	Experiencia directa		Nº 6	Escala Likert	8 enunciados	
	Experiencia vicaria		Nº 8	Pregunta mixta	22 condiciones y opción «otros»	
Características de personalidad			Nº 9	Pregunta mixta	25 enunciados y opción «otros»	

### **3.3. Variables que incluye**

Nos detendremos ahora en cada una de las variables para precisarlas conceptualmente y explicitar las bases teóricas que las sustentan.

#### **3.3.1. Concepciones de aprender**

Al aproximarnos al aprender desde postulados cognitivistas, los procesos, estrategias, actitudes del estudiante están ligados con sus concepciones sobre lo que significa aprender y con lo que supone que el profesor espera de él/ella. «Si nos preocupamos por el despliegue de estrategias adecuadas de aprendizaje por parte de nuestros alumnos, sería necesario trabajar también con ellos lo que significa aprender partiendo de sus concepciones espontáneas sobre el conocimiento y el aprendizaje» (Martí, 2000).

Entendemos por concepciones las representaciones mentales que tiene el individuo de una situación, una persona, un problema, etc. Combinan esquemas de conocimiento generales con otros ligados a contextos y situaciones particulares (Vermunt y Vermetten, 2004), en nuestro caso, el académico. Su estructura es dinámica, pues se modifican, amplían, complejizan, reestructuran, durante la vida y en la interacción con el ambiente.

Se indagan en tanto teorías implícitas que condicionan la conducta (Morchio, 2011); esto lleva a pensar que, si se quieren lograr cambios en las formas de proceder, se debe comenzar por repensar las concepciones que subyacen a las prácticas (Martínez Fernández, 2007; Pozo y Scheuer, 2000; Pozo et al., 2009).

Las concepciones se ponderan a través de las tres primeras consignas del INCEAPU. En la primera quien responde escribe nueve palabras asociadas con aprender y en la segunda selecciona las tres que considera más representativas. En la tercera consigna se solicita explicar en un párrafo «qué es aprender».

#### **3.3.2. Autopercepción de la competencia para aprender**

La autopercepción de competencia para aprender (Morchio, 2007) -ampliando lo expuesto- es una estimación subjetiva respecto de la mayor o menor *facilidad* para aprender. Supone una representación situada en un contexto académico y referida al contenido de aprendizaje de una carrera. En su construcción se conjugan experiencias directas y vicarias relativas a logros y dificultades, agrados y desagradados, metas y expectativas, opiniones y juicios valorativos que se inician en lo social y se vivencian como personales.

Recupera la percepción que el estudiante tiene de sí mismo como aprendiz, por lo tanto se liga con el *autoconcepto general*, entendido como la percepción que la persona tiene de sí misma, pero es importante detenerse en algunas precisiones.

El autoconcepto es un constructo con amplia vigencia en Psicología de la Educación, como lo reflejan innumerables desarrollos teóricos e investigaciones (Esnaola et al., 2008; Gargallo López et al., 2012; Marsh, 1990; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988, en Brinthaupt, y Lipka, 1992; Miras, 2007; Monereo et al., 1997; Nuttin, 1968; Polo Sánchez et al., 2012, Solé, 1999; entre muchos otros). Los desarrollos recientes coinciden en entenderlo como una noción *pluridimensional*, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona: apariencia y habilidades físicas, capacidades y características psicológicas diversas, capacidades de relación interpersonal y social, características morales (Miras, 2007).

En esto difiere de la autopercepción de competencia para aprender que es *unidimensional* ya que remite a la representación que la persona tiene de sí misma en cuanto aprendiz y que, al ser estudiada en un contexto académico, tiene implícita la referencia al aprendizaje de contenidos de un campo de dominio, las materias de una carrera.

Por otra parte, tampoco se superpone con el *autoconcepto académico* ->la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional» (Miras, 2007:312)- dado que este constructo se diferencia en función de áreas - principalmente contenidos de aprendizaje matemáticos y lingüísticos- con subcomponentes dentro de cada uno de ellos. Estos «autoconceptos», cuanto más específicos son menos uniformes, pues el alumno puede tener una percepción positiva de sí mismo en una materia o en una tarea y negativa en otras (Monereo et al., 1997).

La autopercepción que los estudiantes tienen de su competencia para aprender, en cambio, se ubica en un lugar intermedio entre el *autoconcepto cognitivo* y el *autoconcepto académico*; el primero, referido a las capacidades mentales en general y el segundo a materias o actividades particulares (Monereo et al., 1997).

Otra diferencia es que mientras que el autoconcepto -aspecto más cognitivo de la representación de sí mismo- se distingue de la autoestima -evaluación afectiva de las características que nos atribuimos (Miras, 2007)-, la autopercepción de competencia para aprender representa una síntesis cognitivo-afectiva en la que se conjugan ambos.

En definitiva, en la autopercepción de competencia para aprender quedan integrados *factores personales de tipo cognitivo y emocional* (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.) y *factores relativos a la tarea* (Monereo et al., 1997), por cuanto el alumno se evalúa respecto de su competencia (*factor personal*) para aprender los contenidos de la carrera que cursa (*factor de la tarea*).

Finalmente, también se distingue de la percepción de auto-eficacia (Bandura, 1982, 2004), que alude a las creencias que tiene el estudiante sobre su capacidad para desempeñarse correctamente en función de los objetivos y desafíos que plantea

cada tarea en especial. Este sentido de predicción, que implica una evaluación anticipada de la capacidad de lograr ciertos resultados en determinadas tareas, se aleja de la autopercepción de competencia para aprender que no connota un tiempo futuro.

No obstante, los tres constructos -el autoconcepto académico, la percepción de auto-eficacia y la autopercepción de la competencia para aprender- condicionan los pensamientos y emociones del estudiante, a la vez que impactan sobre el esfuerzo que invierte en las tareas y en la motivación, a corto, mediano y largo plazo.

Para su estimación se plantea al estudiante si considera que es una persona que: a) aprende fácilmente, b) aprende con alguna dificultad, c) le cuesta aprender. En la práctica, se mantuvo la primera categoría «aprendo fácilmente» y se integraron las otras dos: «aprendo con alguna dificultad» y «me cuesta aprender». Quedaron definidos entonces dos segmentos: aprende fácilmente y aprende con alguna dificultad.

#### **3.3.4. Procesos y estrategias**

Recuperamos el concepto de procesos que propone Beltrán Llera (1993), entendiéndolos como actividades que el estudiante debe realizar para que se dé efectivamente el aprendizaje. Se trata de eventos internos, que suceden «en la cabeza» de quien aprende y que tienen lugar entre la entrada de la información y el logro (o no) de los resultados esperados.

El inventario indaga sobre *Concentración* («Me concentro por períodos muy breves»), *Lectura* («Tengo que leer varias veces para comprender»), *Comprensión* («En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan»), *Elaboración* («Me cuesta distinguir las ideas principales»), *Recuperación* («Me cuesta retener y recordar lo que estudio») y *Expresión* («Me cuesta expresar por escrito lo que he estudiado»).

Con respecto a las estrategias, las entendemos como secuencias de actividades y operaciones mentales que se proponen hacer más efectivos los procesos de aprendizaje (Beltrán Llera, 1993). Actuar estratégicamente supone precisar qué hay que hacer, prever cómo hacerlo, mantener el control y realizar ajustes durante la ejecución. Su carácter intencional y contextualizado anticipa que los requerimientos de la tarea así como los objetivos por lograr orientan la toma de decisiones sobre las acciones por seguir.

Los procesos que el alumno realiza y las estrategias para optimizarlos hacen su aporte al logro de un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), motivado e independiente. En la práctica de buscar e implementar modos «operativos» para acceder, procesar, organizar, retener y recuperar un contenido de aprendizaje, el estudiante estratégico aprende a aprender en función de la reflexión sobre la

experiencia vivida y la previsión de situaciones futuras.

Para operativizar las variables procesos y estrategias que emplea quien aprende, tuvimos en cuenta los desarrollos de Beltrán Llera (1993), Monereo et al. (1997), Monereo y Castelló (1997), Monereo y Pozo (2003), Pozo (1996, 2003), Pozo y Monereo (2000), Pozo et al. (2007, 2009), entre otros.

La consigna 6 del inventario indaga sobre las siguientes estrategias: *Planificar los tiempos* («Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia»), *Consultar y preguntar* («Pregunto cuando no entiendo»), *Tomar apuntes* («Me resultan útiles los apuntes que tomo en clase»), *Ordenar el material* («Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar»), *Analizar* («Tomo cada tema por separado»), *Sintetizar* («Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio»), *Verbalizar lo aprendido* («Me expreso con facilidad en forma oral»), *Repasar* («Cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar»).

### **3.3.5. Factores facilitadores/obstaculizadores**

Procurando comprender la realidad como el estudiante la experimenta, el INCEAPU prevé la incidencia de diferentes factores, algunos atinentes al aprender en sí mismo (por ejemplo, conductas vinculadas con procesos y estrategias) y otros contextuales al proceso de aprendizaje (intra e inter-personales), que pueden intervenir como facilitadores o como obstaculizadores de los primeros.

Con la expectativa de poner a prueba hipótesis explicativas de diferente índole, que comienzan siendo representaciones y se instalan en el imaginario académico - por ejemplo, «Le va mal porque trabaja»-, incorporamos a nuestro estudio factores menos investigados, tales como la salud, la incidencia de obligaciones familiares y laborales, la relación con pares y profesores. A través del INCEAPU se puede contrastar el impacto de estos elementos en estudiantes que consideran que aprenden fácilmente y que aprenden con alguna dificultad y comprender, desde la información de base empírica, la situación de los alumnos que, faltándoles pocas materias para el egreso, no terminan sus carreras.

La consigna 6 del inventario indaga sobre: *Salud* («Mis problemas de salud dificultan mi estudio»), *Lugar de estudio* («No tengo un lugar adecuado para estudiar»), *Obligaciones familiares* («Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa») y *laborales* («Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio»), *Motivación* («Me interesa el contenido de esta carrera»), *Relación con los compañeros* («Me llevo bien con mis compañeros»), *Adaptación al ámbito de la facultad* («Me siento incómodo en esta facultad»), *Ayuda de los profesores* («Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad»).

### 3.3.6. Condiciones académicas que favorecen el aprender

Pensar que el alumno es quien construye el conocimiento no implica entender que lo hace en soledad, ni en abstracto. La organización del material de estudio, la metodología de trabajo en el aula, la relación con pares, pueden ayudar (o no) en la tarea de aprender. Atendiendo a nuestras bases teóricas cognitivistas/constructivistas, la interacción tiene un papel clave en los procesos de construcción de significados compartidos, de ampliación y reestructuración de esquemas -en términos piagetianos (Piaget, 1977)-; o si se prefiere, en el paso de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Próximo según la Ley de Doble Formación -en términos vigotskianos (Vigotsky, 1991)-.

En la consigna 7 se pregunta: *¿Qué es lo que más te ayuda a aprender en la universidad?* Quien responde marca tres opciones de la lista que se ofrece, entre las que se encuentran, «participar en clase», «la explicación del profesor», «la lectura de bibliografía», «la interacción con compañeros», y puede agregar «otras», en función de su experiencia.

### 3.3.7. Atribuciones causales

Se trata de las explicaciones que las personas se dan sobre por qué ellos u otros individuos han tenido éxito o fracasado en algo. Recuperamos los desarrollos clásicos de Weiner (1974) a través de los trabajos de Navas et al. (1991) y Alonso Tapia y Montero (2003), complementándolos con los de Bandura (1982), Gagné (1991) y Miras (2007).

Si bien son incontables las causas a las que una persona puede apelar para explicar lo sucedido en una situación, Weiner (1974) las organiza teniendo en cuenta: la *internalidad* -un resultado puede deberse a factores personales de quien protagoniza la situación o a un factor externo-, la *estabilidad* -se anticipa que la situación que generó la dificultad o que favoreció el logro se producirá con mayor o menor frecuencia en el futuro- y la *controlabilidad* -se prevé en qué medida podrá controlarse (o no) la incidencia del factor que condujo a cierto resultado-.

Se consideró relevante incluir esta variable porque, si bien las atribuciones causales tienen base cognitiva, condicionan las emociones y organizan la conducta. El sistema atribucional que emplea el estudiante impacta sobre su motivación, sus expectativas de logro, el esfuerzo que invertirá en próximas situaciones semejantes...

En el inventario preferimos hablar de *dificultad* y *facilidad* en lugar de éxito y fracaso. Así, el estudiante que atribuye las dificultades a que no es capaz, es probable que espere que situaciones como la vivida se reiteren en el futuro; en cambio, si piensa que se debió a la falta de esfuerzo, puede que decida estudiar más, sin perder la confianza en sí mismo.

En la construcción de las explicaciones causales se complementan experiencias relativas a logros y dificultades directas y vicarias, pues el estudiante no sólo tiene presente lo que le ha sucedido a él/ella, sino también a otros, sobre todo a los pares. Por ese motivo en el INCEAPU esta variable se evalúa en dos dimensiones: experiencia directa y experiencia vicaria. En la consigna 6, los enunciados apelan a la experiencia personal del estudiante. En cambio, en la consigna 8, en consonancia con una mirada vicaria, se pregunta: *¿A qué se deben las dificultades que tienen 'los alumnos universitarios' para aprender?* Quien responde marca cinco opciones de la lista que se provee y puede agregar «otras».

Tenemos en cuenta las atribuciones que podrían denominarse tradicionales -*suerte* («tengo mala suerte»), *esfuerzo* («no me esfuerzo lo suficiente»), *dificultad de la tarea* («el material de estudio es muy complejo y difícil») y *capacidad* («me cuesta retener lo estudiado»)- y las ampliamos con otras sustentadas en nuestra experiencia como docente y orientadora. Estas se ligán más específicamente a la experiencia académica e incluyen: *tiempo* («poco tiempo para preparar los exámenes»), *actitud del profesor* («falta de comprensión por parte de los profesores»), *actitud del alumno* («pienso que las cosas no me saldrán bien»), *acceso al material* («no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar»), *apoyos específicos* («falta de apoyos técnicos») opción importante especialmente para alumnos con discapacidad, entre otras.

### **3.3.8. Características de personalidad**

La personalidad es una variable de tipo psicológico muy general, que abarca fenómenos y procesos de diferente naturaleza. Para su tratamiento se adopta una mirada psicoeducativa y se la operacionaliza en características de personalidad que el estudiante reconoce en sí mismo. Las entendemos como cualidades diferenciales y relativamente estables en la conducta de un sujeto activo -no sólo reactivo- (Fierro, 1983, 1992), en contacto comportamental continuo con y en el mundo (Nuttin, 1968).

En el inventario se incluyen como una dimensión de la variable *Experiencias*, pensando que el estudiante, en la experiencia consigo mismo en el contexto académico, identifica características que considera representativas de su forma de pensar, sentir y actuar. Dichas características conservan cierta flexibilidad, puesto que -en función de nuevos aprendizajes, del control intencional de la propia conducta, del desempeño de distintos roles, del logro o no de metas- cabe prever que se afianzarán algunas y se modificarán otras, pero sin que el individuo deje de ser él mismo.

Se presentan en una nueva forma de aproximación -respecto de los instrumentos conocidos- formalizada en una lista de control elaborada *ad hoc*. Se trata de un autoinforme -estimación subjetiva- que expresa cómo el alumno se ve a sí mismo en el plano consciente.

En la selección y construcción de las características de personalidad que incluye el INCEAPU, se tuvo en cuenta que se vincularan con el rol de aprendiz y que los resultados pudieran constituirse en insumo para actividades metacognitivas por parte del estudiante y de orientación por parte de los educadores.

En la consigna 9 se presentan al alumno 25 enunciados, formulados en un lenguaje fácil de comprender y referidos a situaciones cotidianas, por tanto no se percibe como instancia evaluativa. Quien responde selecciona los 5 que mejor describen su modo de pensar, sentir y actuar; por ejemplo: «soy optimista», «tengo una visión positiva de la vida», «me cuesta bastante tomar decisiones», «generalmente, siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien», y puede agregar «otras».

#### **4. Aplicaciones**

Como se dijo al comienzo, la línea de investigación sobre aprender en la universidad, con siete años de trabajo, ha abarcado tres cohortes -en las dos primeras se encuestó a alumnos del tramo inicial (Morchio et al., 2007, 2009); en la última, del tramo final (Morchio et al., 2011) de las respectivas carreras-, considerando que replicar un estudio en varias muestras constituye una vía para validar los resultados (Ambrosi, 2008).

Con este propósito, se puso especial cuidado en mantener los mismos criterios y procedimientos para la recolección y procesamiento de los datos. Entre 2007 y 2013 la información se ha analizado (Morchio et al., 2012) desde tres perspectivas:

- *autopercepción de competencia para aprender*: se toma como variable de corte para segmentar la población en estudio en quienes consideran que aprenden fácilmente y quienes consideran que lo hacen con alguna dificultad a fin de comparar los resultados respectivos;
- *tramo*: se cotejan resultados en alumnos que cursan el 2º año (tramo inicial) y el último año (tramo final) de la carrera con el objeto de observar si se muestran (o no) indicadores que sugieran una evolución en términos de «aprender a aprender»;
- *carrera e institución*: se ha aplicado a muestras de estudiantes de cinco carreras, que se cursan en instituciones de dos países para ponderar elementos idiosincráticos por carrera y por contexto cultural.

En términos de futuro, se espera ampliar la muestra con estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Colima (México) y de una Universidad de San Pablo, Brasil, quedando representadas cuatro universidades latinoamericanas, de tres países.

Las aplicaciones del INCEAPU muestran su arista abierta y dinámica. A través del empleo se recopilan indicadores que los alumnos escriben en la opción «Otros» de cuatro preguntas del inventario y que amplían los previstos originalmente por la

autora. Estos nuevos elementos adquieren un «valor especial» por dos motivos. Uno, porque es el mismo estudiante quien los piensa, en función de su experiencia. Otro, porque aplicado en diferentes poblaciones -otras carreras, instituciones, países- abre la posibilidad de incorporar enunciados que reflejen particularidades de cada contexto.

### **Observaciones finales**

El INCEAPU se diseñó previendo, por un lado, la construcción de conocimiento sobre el aprender en funcionamiento a partir de estudios rigurosos de base empírica, y, por otro, que el esfuerzo en investigación educativa pudiera proyectarse al plano aplicado, utilizarse para la acción.

El sentido del instrumento es aportar insumos para llevar a la práctica un aprendizaje autorregulado. Si se acepta la relación ente conciencia, regulación y toma de decisiones (metacognición), cabe prever que profundizar el conocimiento sobre las propias características como aprendiz tendrá una incidencia importante en el desarrollo de un comportamiento estratégico.

Este tomar conciencia precede a la posibilidad de control y autopoiesis -generar algo distinto de lo ya existente (Mayor, 1993)- y sugiere un modo de llevar a la práctica el tan ansiado «aprender a aprender» a partir de la experiencia directa y vicaria. En concreto, del INCEAPU se desprenden perspectivas para que el alumno se analice, reflexione, considere alternativas, prevea ajustes y, por esa vía, avance en autonomía como aprendiz.

Los resultados de las sucesivas aplicaciones configuran un esquema coherente y lo muestran operativo para estimar las variables previstas: autopercepción de competencia para aprender, concepciones, factores facilitadores y obstaculizadores, procesos y estrategias, condiciones académicas que favorecen el aprender, atribuciones y características de personalidad. De allí que se puede considerar un recurso apropiado para estudiar aspectos implicados en el aprender, poniendo de relieve aquellos que actúan favorable o desfavorablemente.

Ponderar las particularidades del aprender en funcionamiento que marcan diferencias entre quienes aprenden fácilmente y quienes lo hacen con dificultad, se constituye en insumo para advertir problemáticas y elementos «protectores», importantes no sólo para la autorregulación, sino también para una mediación pedagógica estratégica.

Finalmente, identificar las problemáticas que gravitan en el aprender y, sobre esa base, generar propuestas aplicables a fin de favorecer condiciones que repercutan en una disminución de la proporción de alumnos que abandona la carrera en los primeros años, abre un camino para contribuir a una efectiva igualdad de oportunidades.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. & Montero, I. (2003). Motivación y aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Ambrosi, H. (2008). *La verdad de las estadísticas. Aprender con los datos*. Buenos Aires: Lumiere.
- Amaya Guerra, J. & Prado Maillard, E. (2007). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas.
- Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: Bandura, R. (ed.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barbabella, M. (comp.) (2004). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*. Río Negro: Educo.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bakx, A., Van Der Sanden, J., Sijtsma, K., Croon, M., & Vermetten, J. (2006). The role of students' personality characteristics, self-perceived competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: A longitudinal study. *Higher Education*, 51, 71-104.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brinthaup, T., & Lipka, R. (eds.) (1992). *The Self: Definitional and Methodological Issues*. New York: State University of New York Press.
- Carretero, M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casullo, M. M. (comp.) (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Castro Solano, A. & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85.

- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (comp.) (2003). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (comp.) (2007). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Chocarro, E., González Torres, M. del C. & Sobrino, A. (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. Barcelona: Universidad de Navarra, Publicaciones, (12), Servicio de Publicaciones.
- Domínguez Rodríguez, E. & Cañamero Sánchez, P. (2008) Perfil del alumnado extremeño de educación superior. *Extremadura: Alcántara*, 69, 49-73.
- Eснаоla, I., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Institutos de Estudios y Capacitación. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fierro, A. (comp.) (1998). *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1992). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 175-182). Madrid: Alianza.
- Gaeta González, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-8. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Gagné, E. (1991). *La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., García Félix, E. & Sahuquillo Mateo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13.
- Lanz, M.Z. (comp.) (2006). *Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. Pozo & C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111-122). Madrid: Santillana.
- Mateos, M. (2000). Metacognición en expertos y novatos. En: J. Pozo & C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 123-129). Madrid: Santillana.
- Mayor, J., Suengas, A. & González Márquez, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II: Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graò.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. & Pozo, J. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Morchio, I. L. (2007). *Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad*. (Documento no publicado). Mendoza, Argentina.
- Morchio, I. L. (dir.), González, G., Fresquet, A., Carrió, M. del C., Diblasi, L., Maya, N.,... Pulvirenti, B. (2007). *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*. Proyecto 2007-2009, SeCTyP, UNCuyo, Código: 06-G443. Catálogo de Proyectos de <http://www.uncuyo.edu.ar/paginas/index/proyectos>
- Morchio, I. L. (dir.), González, G., Garzuzi, V., Fresquet, A., Carrió, M. del C., Diblasi, L.,...Berlanga, L. (2009). *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas (UNCuyo y UFRJ) y desde archivos documentales (UNCuyo)*. Proyecto Bial 2009-2011, SeCTyP, UNCuyo, Código: 06-G524. Catálogo de Proyectos de <http://www.uncuyo.edu.ar/paginas/index/proyectos>
- Morchio, I. L. (2011, 20 de diciembre). Aprender en la universidad. Área de Educación de la *Plataforma de Información para Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza, UNCuyo. de <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/aprender-en-la-universidad>

- Morchio, I. L. (dir.), González, G., Diblasi, L., Garzuzi, V., Fresquet, A., González, M. L.,...Vivares, J. (2011). *¿Llega el estudiante universitario a aprender a aprender? Evolución de los procesos, estrategias y actitudes en el transcurso de la carrera*. Proyecto Bienal 2011-2013, SeCTyP, UNCuyo, Código: 06-G602. Catálogo de Proyectos de <http://www.uncuyo.edu.ar/paginas/index/proyectos>
- Morchio, I. L. (dir.), González, G., Garzuzi, V., Fresquet, A., Carrió, M. del C., Diblasi, L.,... García, G. (2012). *Claves para comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Morchio, I. L. (dir.), González, G., Garzuzi, V., González, M. L., Diblasi, L., Fresquet, A.,... Viggiani, A. (2013). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. (Código en trámite).Proyecto Bienal 2013-2015, SeCTyP, UNCuyo.
- Navarro Abal, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Currículum*, 22, 189-206.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejón, J. L. (1991). La teoría atribucional de Weiner: una revisión teórica sobre su evolución. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2, 9-25.
- Nuttin, J. (1968). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo*. Santiago de Chile: Ariel.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pintos, M. E. (2012, 26 de marzo). En el primer año, el 58% de los estudiantes dejan o cambian de carrera. *Diario Clarín. Sección Educación Universitaria*.
- Polo Sánchez, M. T & López- Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (coords.) (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

- Pozo, J. I. & Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I., Monereo, C. & Castelló, M. (2007). El uso estratégico del conocimiento. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación escolar* (pp. 211-233). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Prieto Navarro, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Grao.
- Vermunt, J., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-383.
- Vigotsky, L. (1991). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.

