



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

## **Especialización en Psicodiagnóstico**

### **Trabajo Final**

ACTITUDES FRENTE AL APRENDIZAJE Y  
AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTES INGRESANTES  
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE ROSARIO

**Alumna:** Prof. Ps. María Marcela Castellarin

**Directora:** Dra. Nadia Peralta

Abril de 2018

## Resumen

La presente investigación describe la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, para tener acceso a las actitudes de los estudiantes ingresantes hacia la vida universitaria; explorar sus hábitos de estudio y motivación y examinar la autorregulación de sus conductas, en el proceso de aprender, elementos fundamentales para evitar la deserción. Se realizó un estudio descriptivo con la administración de test y cuestionarios. Los resultados indicaron que la relación vincular entre el que enseña y el que aprende es de significativa importancia para indagar las actitudes de los estudiantes en su formación; además, aseveraron que para lograr un rendimiento académico óptimo, dependerá fundamentalmente del esfuerzo personal. En cuanto a los hábitos de estudios, la falta de ejercicios, el no dormir lo suficiente y la presencia de una tensión fuerte y prolongada, perjudicarían la retención de los contenidos curriculares; además la falta de concentración y de un horario habitual de estudio fueron dificultades relevantes. Frente a la búsqueda de información, se observó una falta de conocimiento respecto a donde consultar revistas y localizar fuentes de información. Asimismo, se reveló que no conocen la estructura general de un trabajo científico y sus tipos de redacción.

**Palabras clave:** actitudes frente al aprendizaje, autorregulación, hábitos de estudio, motivación, estudiantes universitarios, ingresantes.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, a la Dra. Nadia Peralta, por acompañarme y guiarme en la elaboración de este Trabajo Final con sus valiosos aportes, por las enseñanzas brindadas y por transmitirme el respeto por la investigación.

A la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, especialmente a las Sras. Andrea Cucurullo y Lorena Goncalves quienes, frente a todas las inquietudes, me han ayudado siempre.

A los estudiantes de la cátedra “Desarrollos Psicológicos Contemporáneos” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario que participaron en la investigación, porque sin su colaboración este Trabajo Integrador Final no habría sido posible.

A todas mis amigas de la vida que son muchas, que, por llevar adelante esta labor en más de una ocasión, no nos hemos podido encontrar para compartir un cafecito y charlar, pero, que han sabido interpretar en todo momento mis compromisos.

A mi familia, mi amada hija Priscila quien ha podido entender mi dedicación y pasión por este trabajo. A Luciano, por comprenderme y acompañarme incondicionalmente siempre en todos los proyectos de la vida.

A todos ellos, muchas gracias.

## PRESENTACIÓN

Este Trabajo Final es resultado de una investigación realizada a raíz de mi preocupación por las problemáticas de enseñanza-aprendizaje propias de las aulas universitarias, especialmente en las clases de primer año, donde me desempeñé como jefe de trabajos prácticos desde hace muchos años.

Desde mi lugar como docente me encuentro permanentemente con estudiantes que ingresan a la Universidad y he podido advertir diferentes dificultades en esta nueva etapa de transición, que llevaron a interrogarme sobre causas y posibles soluciones de las mismas.

Es por ello que surge mi interés en investigar las actitudes frente al aprendizaje y la autorregulación, es decir, el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Esta idea hace referencia al proceso de aprendizaje en que el propio sujeto establece sus propias metas y luego supervisa, regula y controla los pasos para alcanzarlas, apelando a la motivación para sostener la marcha.

Es de suma importancia la captación de todos estos aspectos en los estudiantes para acompañarlos en su paso por la vida universitaria y así evitar la masiva deserción en las instituciones de educación superior.

La utilización del test gráfico *Pareja Educativa* junto a los diferentes cuestionarios, brindan un gran caudal de información respecto de la situación en la que se encuentran los estudiantes al ingresar a la Universidad; permitiendo direccionar y *aggiornar* los modos de trabajo de los docentes. Realizar este diagnóstico en los primeros años en las aulas universitarias permite explorar el vínculo docente- alumno, indagar las actitudes ante el aprendizaje, observar en los estudiantes el grado de participación de las clases, examinar la autodeterminación de sus conductas con sentido de autonomía; describir la existencia o no de hábitos de estudio y motivación, entre otros aspectos.

Por tal motivo, es importante considerar el posible aporte de este Trabajo Integrador Final para el desarrollo de estrategias en la labor docente, con el objetivo de mejorar los aprendizajes y en consecuencia la permanencia de los estudiantes universitarios en el primer año.

### **Organización formal de este Trabajo**

El estilo de escritura de este Trabajo Final corresponde al formato de Normas APA (American Psychological Association). A lo largo del mismo no se utilizan nombres

propios ya que se acordó con los participantes que se resguardaría la identidad de los mismos y se optó por una escritura impersonal.

Por otro lado, es importante destacar que se han contemplado los siguientes resguardos éticos: 1- se ha informado a todos los participantes los objetivos de la investigación; 2- se ha obtenido su consentimiento para analizar y publicar datos; y 3- se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato.

En cuanto a la conformación formal de este Trabajo de Integración Final, el mismo se divide en 4 partes.

En la **primera parte**, se presenta la “Introducción y Objetivos (General y Específicos)” que origina esta investigación. Allí se hace alusión a los aspectos que se buscan indagar en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

La **segunda parte** está compuesta por el “Marco Teórico y Antecedentes”, haciendo énfasis en los conceptos de aprendizaje autorregulado, actitudes y motivación; destacando la importancia de aplicar cuestionarios o autoinformes en el aula, los cuales permiten al docente recabar la información necesaria para conocer las habilidades académicas o carencias de los alumnos ingresantes a la universidad, entre otros aspectos. También se reportan una serie de investigaciones cuyos diseños y resultados sirvieron de interlocutores para el desarrollo de este Trabajo.

La **tercera parte**, denominada “La investigación” consta de la Metodología y los Resultados obtenidos, tras la aplicación del Test Pareja Educativa y de los Cuestionarios de Autorregulación del Aprendizaje, HEMA y CEVAPU a los estudiantes de primer año de una cátedra de la Facultad de Psicología de la UNR.

Finalmente, en la **cuarta parte**, se presentan las “Discusiones y Conclusiones”, se discuten los resultados obtenidos de la investigación y se plantean posibles futuras líneas de investigación e implicancias educativas de los resultados.

# ÍNDICE

---

<i>INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS</i>	1
Introducción	2
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
<i>MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES</i>	6
<i>LA INVESTIGACIÓN</i>	17
Diseño Metodológico	18
Participantes	18
Materiales	18
Procedimiento	19
Análisis de Datos	21
Resultados	22
<i>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i>	36
Discusión	37
Conclusiones	43
<i>REFERENCIAS</i>	46
<i>ANEXOS</i>	53



## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

---

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, la matrícula de la educación superior se expandió a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7 por ciento anual. Hoy, más jóvenes ingresan a la educación superior, jóvenes que antes no accedían a ese nivel y que provienen de hogares donde representan la primera generación familiar que lo hace. Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión. Los indicadores de ingreso y egreso así lo han demostrado, la cantidad de egresados es significativamente menor en relación a los que ingresan. Por ejemplo, en 2009 por cada 387.630 nuevos inscriptos a la universidad, se recibieron 98.129 estudiantes (SPU, 2009).

El ingreso a la educación superior implica un desafío para los alumnos de la escuela media, es una instancia compleja, donde se plantean múltiples interrogantes; “un pasaje” que presenta obstáculos a superar y, fundamentalmente, un cambio en la adquisición de nuevos conocimientos. El alumno ingresante ha iniciado un proceso de adaptación a una nueva forma de organización institucional y a una nueva forma de aprendizaje (Jové y Coria, 2011).

Se ha considerado que la magnitud de este cambio producido por múltiples factores, derivó en una vulnerabilidad que, en algunos casos, se expresa en dificultades en el rendimiento académico y/o en el fracaso en el ingreso a la universidad. La deserción universitaria es una problemática que trae consigo impactos negativos para el individuo, la universidad y la sociedad en general; uno de los problemas que abordan la mayoría de las instituciones de educación superior de Latinoamérica.

En Argentina sólo un 17% de los estudiantes que ingresaron a una carrera universitaria finalizaron sus estudios, un 11 % aún continúa estudiando, mientras que un 72% abandonaron los estudios universitarios (Maccagno, Mangeaud, Somazzi y Esbry, 2017).

En América Latina se estima que las cifras de deserción en las instituciones de educación superior, se debe a diversos factores: sociales, económicos y psico-pedagógicos, generando como consecuencia una falta de oportunidad laboral a quienes no concluyeron sus estudios y encontrándose en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminaron.

La deserción universitaria ha sido entendida como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia

positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él, según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2004).

Tinto (1989) señaló tres grupos de determinantes para el fenómeno de la deserción: individuales, institucionales y estatales.

En el aspecto individual, desertar significó el fracaso para alcanzar una meta deseada; en el institucional, la problemática de la deserción fue estudiada a partir de los efectos y las consecuencias que empezaron a hacerse manifiestos desde el momento en que un estudiante abandona la institución sin una motivación intrínseca o extrínseca efectiva, creando una vacante en el establecimiento que podría haber sido utilizada por otro estudiante que persistiera en sus estudios.

En cuanto al aspecto estatal, se enfatizó en el deber que tiene el Estado de garantizar una educación de calidad y que permita crear políticas educativas enfocadas a disminuir los índices de deserción, considerando que el fenómeno va más allá de la institución.

Por lo anterior, algunos países diseñaron profundos procesos de mejoramiento para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (UNESCO, 2004).

En este contexto, el desafío del docente es detectar aquellos factores psicológicos-cognitivos y pedagógicos en el vínculo con sus estudiantes, a los fines de disminuir la deserción y favorecer la permanencia del alumno en la educación superior.

Se sostiene que este vínculo docente- alumno/a ocupa un lugar crucial en la permanencia dentro de la universidad. De aquí se deduce que los profesores de los primeros años son actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo.

Vinculado a lo anterior, se parte de la idea de que la autorregulación y las actitudes que mantienen los estudiantes hacia el aprendizaje también son variables importantes que influyen en los resultados académicos, entendidas siempre desde la relación vincular con el docente.

Se entiende por *aprendizaje autorregulado* (AAR) al proceso de aprendizaje en que el sujeto establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que conducen a esas metas y la motivación que sostiene la marcha (Pintrich, 1990).

El concepto de *actitud* hace referencia a la disposición del sujeto a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto, situación o suceso. Las actitudes, junto con la personalidad, la motivación, las expectativas de cada uno, además de la experiencia sociocultural, etc., conforman las llamadas variables afectivas del aprendizaje (Skehan, 1989).

Teniendo en cuenta ambos conceptos, fue fundamental investigar en los alumnos dichos elementos con el fin de describir la situación de los mismos.

Los aportes que el psicodiagnóstico ofrece son muy valiosos para analizar los aspectos individuales de cada uno de los estudiantes entrevistados, permitiendo explorar, por ejemplo, la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, las actitudes frente al aprendizaje y la vida universitaria, elementos fundamentales para la prevención del abandono de los estudios superiores.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL:**

Indagar las actitudes frente al aprendizaje y la autorregulación en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

### **ESPECÍFICOS:**

-Explorar la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, para tener acceso a las actitudes de los estudiantes acerca de la vida universitaria.

-Describir los hábitos de estudio y la motivación en estudiantes ingresantes.

-Examinar la autodeterminación de las conductas de los alumnos, es decir, el grado en que realizan sus acciones con sentido de autonomía (autorregulación) en el proceso de aprender.

## MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

---

## MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En razón de la existencia de diferentes procedimientos en el modo en que los estudiantes se aproximan y construyen el conocimiento, surge el interrogante en torno a cómo aprenden los estudiantes en la universidad. La problemática emergente del escaso desarrollo de competencias o habilidades por parte del alumnado (autorregulación) para lograr el éxito académico esperado, conlleva a analizar las acciones de los estudiantes ante el aprendizaje.

Las teorías psicológicas del aprendizaje han ido abandonando progresivamente los modelos según los cuales el sujeto era un mero receptor pasivo de información, y su conocimiento una simple réplica de los saberes que recibía, para acercarse a posiciones en las que el propio aprendiz debe implicarse activamente en la gestión de su propio conocimiento, que consistirá en una interacción entre la información recibida y la forma en que es procesada y relacionada con otros conocimientos anteriores.

El *aprendizaje autorregulado* o autorregulación académica conforma una de las competencias elementales en nuestro sistema educativo. Zimmerman (1989) lo define como “el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental” (p. 329). Esta idea hace referencia al proceso de aprendizaje en que el propio sujeto establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos para alcanzarlas, apelando a la motivación para sostener la marcha (Pintrich y De Groot, 1990).

La perspectiva del aprendizaje autorregulado (AAR) asume el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes, centrada en la persona que aprende (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2010). Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Zimmerman, 2002).

El estudio del aprendizaje ha desplazado su eje hacia la consideración del estudiante como constructor y guía de un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado en el que interactúan procesos personales (cognitivos, motivacionales, afectivos y biológicos), comportamentales y contextuales (Torrano y González- Torres, 2004).

Salmerón Pérez, Gutiérrez Braojos, Salmerón Vílchez y Rodríguez Fernández (2011) analizaron la relación entre las variables metas de logro, las estrategias de regulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles y los resultados indicaron que las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación se relacionan positivamente con el rendimiento académico para evitar la deserción.

La preparación insuficiente en diversas áreas del conocimiento, un déficit considerable en estrategias de aprendizaje y una falta de compromiso constante y autónomo en el estudio, son algunos de los aspectos observados por docentes universitarios de manera cada vez más evidente, afectando el rendimiento académico del estudiante e incidiendo directamente en la deserción universitaria (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2011; Jové y Coria, 2011).

La comprensión de los factores que diferencian a los estudiantes universitarios que logran éxito académico de aquellos que no, ha permitido concluir que los primeros se identifican por sus capacidades de autorregulación que, junto a sus habilidades cognitivas, posibilitan controlar y ajustar sus conductas y actividades de aprendizaje (Ruiz, 2003; Zimmerman, 2002). Así, el fracaso se encontraría asociado, entre otras causas, a la falta de habilidad de los alumnos para controlar su comportamiento de estudio (Perez y Díaz, 2008).

Zimmerman (1999) describe a los estudiantes autorregulados como aquellos que son conscientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, se caracterizan por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento. Desde el punto de vista metacognitivo, estos alumnos planifican sus acciones, se fijan metas, se organizan, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras.

En relación a lo motivacional, son estudiantes con alta autoeficiencia, se sienten responsables de sus aprendizajes y suelen tener interés intrínseco en las tareas. Por ello es común que desplieguen esfuerzos importantes y persistan al realizar las actividades. Como rasgos de comportamiento, los estudiantes autorregulados seleccionan, estudian y crean ambientes que optimizan el aprendizaje. Tratan de buscar consejo, información y lugares donde es más factible el aprendizaje.

Aprender por autorregulación implica auto-direccionar el propio aprendizaje de manera intencional y sistemática para lograr las metas académicas propuestas (Pintrich, 2000). Para ello hay que superar obstáculos, modificar circunstancias externas a través de acciones y también modificar circunstancias internas como actitudes, creencias y emociones. Supone también un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que juntos proporcionan un cuadro coherente sobre cómo un estudiante gestiona las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico.

Como puede inferirse de las consideraciones anteriores, ser un estudiante autorregulado parece tener amplias ventajas y seguramente, consecuencias positivas en los resultados del aprendizaje. Pero en la actualidad se observa que, una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan los estudios superiores no se encuentran

adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad, debido a que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Borgobello y Peralta, 2006; Escorcía, 2010; García Martín, 2012).

La preparación insuficiente en diversas áreas del conocimiento, un déficit considerable en estrategias de aprendizaje y una falta de compromiso constante y autónomo en el estudio, son algunos de los aspectos observados por docentes universitarios de manera cada vez más evidente, afectando el rendimiento académico del estudiante e incidiendo directamente en la deserción universitaria (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2011; Jové y Coria, 2011).

En publicaciones recientes referidas a los cambios en la educación, se plantea la importancia de fomentar en los estudiantes de todos los niveles educativos las competencias necesarias para asumir un proceso de aprendizaje autónomo y autorregulado, entre las cuales el manejo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales ocupan un lugar preferencial (García-Ros y Pérez-González, 2011; Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2011; Vaja y Paoloni, 2011). La intervención del profesor como mediador y orientador en la aplicación de dichas estrategias permite a los estudiantes adquirir herramientas necesarias para el éxito académico (Klimenko y Alvares, 2009; Ofodu y Adedipe, 2011; Pérez, Díaz-Mujica, González-Pianda, y Núñez, 2010).

La preocupación por las actitudes de los alumnos hacia el estudio viene de antiguo. No obstante, en nuestro tiempo esta cuestión adquiere un renovado interés en gran medida por la extensión de la educación, así como por las altas tasas de fracaso escolar.

Se parte de una concepción del término *actitud* para señalar que un sujeto puede tener pensamientos o sentimientos hacia personas u objetos que le generan agrado o desagrado, atracción o rechazo, le producen confianza o desconfianza. Las actitudes de las personas tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar, de comportarse, en definitiva, en sus relaciones con los demás (Gargallo López, Pérez Pérez, Fernández March y Jiménez Rodríguez, 2007).

La mayoría de las definiciones de actitudes encontradas en la literatura se pueden agrupar en tres categorías (Olson y Zanna, 1993): componente afectivo (sentimientos hacia...), componente conductual (acciones o conductas hacia...) y componente cognitivo (pensamientos hacia...); es decir, tienen un carácter multidimensional. Si se analizan cada uno de los componentes de las actitudes, se observa que el componente afectivo ha sido considerado durante mucho tiempo como el componente fundamental, hasta el punto de ser identificado con la actitud sin más. Este componente muestra la dimensión del sentimiento de agrado o desagrado respecto a los objetos de las actitudes. El componente cognitivo implica un conocimiento de la realidad y por lo tanto se

fundamentan en los conocimientos, las creencias y la valoración concreta, objeto de la actitud, que se hace de la misma. No se puede valorar sin conocer de una u otra forma, el objeto de la valoración.

El componente conductual o comportamental, hace referencia a la tendencia o disposición a actuar respecto a las personas, objetos o situaciones objeto de la actitud. Esta tendencia a actuar es una consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriores y que junto con ellos configuran las actitudes.

Gargallo López *et al.* (2007) sostienen que “las dimensiones afectiva y cognitiva se afectan e implican mutuamente. Un sentimiento negativo hacia un objeto puede cambiarse conociendo realmente el objeto en cuestión. Y en función de estas dos dimensiones es como se manifiesta la tendencia comportamental” (p. 243).

Partiendo de estos componentes, se establecen algunas de las características más significativas de las actitudes (Eiser, 1989):

1. Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, procesos que experimenta el individuo en su conciencia, aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.

2. Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Debe existir una referencia a algo o a alguien para que se genere una actitud.

3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.

4. Las actitudes implican juicios evaluativos. La noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica.

5. Las actitudes pueden ser positivas o negativas y se caracterizan por admitir diversos grados de intensidad o magnitud, especialmente en lo que se refiere al componente afectivo.

6. Las actitudes se pueden expresar tanto a través del lenguaje verbal como no verbal. Así, los gestos, los silencios, las posturas, etc. expresan también actitudes.

7. La expresión de una actitud se realiza, generalmente, con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

8. Las actitudes están más o menos relacionadas entre sí, en la medida que se refieren a objetos idénticos, similares o diferentes. Cuanto más relacionadas están entre sí, mayor es la probabilidad de que sean congruentes unas con otras desde el punto de vista lógico.

9. Implican un grado de compulsión o de compromiso hacia la acción. Las actitudes, aunque con diverso grado de intensidad que depende de variados factores, impulsan al individuo a actuar.

10. En cuanto disposiciones afectivas, las actitudes tienen de por sí cierta estabilidad. Esta dependerá de su grado de centralidad, pero en general, tienen un carácter estable (no son tendencias momentáneas que cambian fácilmente). Por ello, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social.

11. Son aprendidas, se desarrollan a partir de la experiencia, principalmente como resultado de un proceso de socialización. Esto permite contemplarlas como objetivos educativos de primera magnitud. La intervención educativa permite fomentar su formación y desarrollo, cuando son pertinentes, e inhibirlo, cuando no son adecuadas. Los tres grandes contextos configuradores de actitudes son el socio-cultural, el familiar y el escolar.

12. Juegan un papel básico en el conocimiento y la enseñanza, en el sentido de que el sujeto suele dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

Se considera de suma importancia las actitudes que los estudiantes desarrollen en todo el proceso universitario. Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y actuar que se basan en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad que predispone a actuar de determinada forma (por ejemplo, actitud dialogante, de cooperación, de respeto, entre otras) (García y Sales, 1997). Las variables afectivas como la motivación, junto a las actitudes y la autorregulación juegan un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la perseverancia del aprendizaje.

En cuanto a los docentes universitarios es importante mencionar la labor que llevan a cabo los profesores de primer año como primeros referentes visibles de la institución; las figuras de estos docentes operan como un lazo a la institución e interpelando a sus alumnos en sus primeros recorridos en la formación de grado.

A pesar de los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales, los profesores universitarios que se vinculan personalmente con los estudiantes (por ejemplo: voluntad de reconocimiento hacia sus alumnos esforzándose por recordar sus nombres, saludándolos por fuera de la situación de clase o comunicándose vía correo electrónico) y rechazan ciertas prácticas basadas en la indiferencia, permiten observar el peso adquirido por el componente afectivo, a la par de eliminar toda manifestación asociada con el autoritarismo pedagógico.

Según Pierella (2014) los profesores de los primeros años son actores cruciales en el proceso de afiliación a la institución, fundamentalmente cuando establecen un acompañamiento hacia los alumnos, generando vínculos que puedan atender desde diferentes estrategias, una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento.

En la sociedad del conocimiento se considera ineludible generar ambientes de aprendizajes particulares que favorezcan ese rol nuevo que se espera del alumno y del docente. Muchas veces estos cambios parecen no ser compatibles con los de las universidades públicas, superpobladas en su mayoría y con un número reducido de profesores en comparación con el de alumnos. Sin embargo, investigaciones recientes señalan la importancia de las actuaciones de los profesores como clave para mejorar la motivación de sus alumnos, especialmente si éstas se orientan a crear un clima áulico estimulante y de respeto durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006) permitiendo la permanencia de los estudiantes.

Para tales objetivos se hace evidente la utilización de instrumentos tales como cuestionarios o autoinformes aplicados en el aula, los cuales permiten al docente recabar la información necesaria para conocer las habilidades académicas o carencias intelectuales de los alumnos ingresantes a la universidad (Castellarin, 2014). Por ejemplo, en Venezuela se indagaron los niveles de autorregulación y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables sociodemográficas, mediante la aplicación de la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005). Los resultados obtenidos sugieren niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, así como ligeras diferencias en cuanto al género, tipo de institución y ligera significancia entre reflexión autorregulatoria y rendimiento académico (Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

En razón del amplio porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios tras el primer año de universidad, el Consejo de Universidades de España ha promovido recientemente la experimentación de sistemas tutoriales para estudiantes de nuevo acceso a la universidad, sugiriendo acciones dirigidas a mejorar la atención, orientación y rendimiento en las titulaciones universitarias. Esta investigación se propuso analizar las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad a través del seguimiento de 218 estudiantes durante cuatro cursos académicos. Las mismas fueron evaluadas a través de una adaptación española del MSLQ -Motivated Strategies for Learning Questionnaire- (García-Ros y Pérez-González, 2009), que constituye uno de los instrumentos de mayor prestigio internacional para su utilización en contextos universitarios. El resultado obtenido de la aplicación del instrumento confirmó la importancia de considerar ambos componentes del aprendizaje autorregulado, tanto cognitivos como motivacionales, destacando la necesidad de prestar especial atención a los mismos, tanto en los sistemas de acción tutorial para estudiantes de nuevo acceso a las titulaciones como en las acciones y propuestas de intervención a considerar en cursos más avanzados (García-Ros y Pérez-González, 2011).

Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2011) trabajaron con una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas para conocer el nivel de

competencia percibida por los estudiantes (en este caso: aprendizaje autónomo y trabajo en equipo) y aplicaron el COMPEs- *Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios* (Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2013). Los resultados aportados en este estudio, en relación al aprendizaje autónomo indicaron que un considerable porcentaje de estudiantes se autoperceben con un nivel medio-bajo en el grado de desarrollo de esta competencia, por lo que será un reto para el profesorado ir facilitando herramientas que favorezcan y potencien este tipo de aprendizaje estratégico, como un medio para ser utilizado a lo largo de la vida.

Barnard-Brak, Lan y Osland-Paton (2010), en una muestra de 516 estudiantes universitarios estadounidenses, y a través del cuestionario OLSQ (Self-Regulated Learning Questionnaire), indagaron la existencia de diversos perfiles en cuanto a las habilidades y estrategias de autorregulación. Los resultados mostraron que los individuos se diferencian considerablemente en su logro académico según su perfil y los que se autorregulan en su estudio alcanzan resultados académicos más positivos que los que no exponen dichos comportamientos.

Para establecer relaciones posibles entre estudio autorregulado y éxito académico en un programa de enseñanza a distancia, 319 estudiantes completaron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Los resultados muestran la importancia de factores de motivación, como la orientación de objetivo intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia, por un lado, y estrategias de regulación de esfuerzo, por el otro (Radovan, 2011).

En una muestra de 552 alumnos universitarios de primer curso de diferentes titulaciones y con el objetivo de analizar la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales, comportamentales y socio-educativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário (2013) confirman que, para que los estudiantes pongan en práctica las estrategias de autorregulación del aprendizaje es importante que se sientan eficaces para hacerlo, resultando ser la autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje la variable con mayor capacidad predictiva en el uso de las mismas.

Así, un pobre sentimiento de autoeficacia podría ser el responsable de los problemas académicos de muchos de los alumnos. Dichas estrategias fueron evaluadas a través del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), escala representativa de las tres fases del modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000). Los resultados muestran que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y

obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias.

En el ámbito internacional, es indudable que en los países que tienen sistemas más selectivos de ingreso a la educación superior, la deserción sea más baja que en aquellos países que poseen sistemas más abiertos. Esto se debe a una de las principales problemáticas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES): las pruebas de ingreso. Es por todo esto que en España se está presentando un proceso de reforma institucional que los obliga a pensar en la reevaluación de su sistema de educación y en los elementos que requieren gran atención, dentro de los cuales se encuentra la deserción como parte de las nuevas necesidades sociales.

Sin embargo, los cambios que ha tenido España en materia educativa han incidido en su desarrollo, pero la deserción escolar persiste como una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas europeas (Bolívar y López, 2009).

En Valencia se llevó a cabo una investigación para analizar lo que hacen los alumnos con mejor nota de entrada en la universidad que pueda explicar su rendimiento, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se puedan generalizar y enseñar, en la medida de lo posible, usando el cuestionario CEVAPU (Cuestionario de evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios). Evaluaron las actitudes ante el aprendizaje de un grupo de alumnos excelentes y compararon los resultados con un grupo similar de alumnos medios de los mismos centros. Encontraron que los alumnos excelentes desarrollaban mejores actitudes que los alumnos medios; además hallaron que las actitudes ante el aprendizaje tenían influencia en el rendimiento académico. Los datos disponibles permiten afirmar que los profesores pueden potenciar las actitudes ante el aprendizaje usando metodologías de enseñanza y evaluación pertinentes (Gargallo López, Almerich Cerveró, García Félix y Jiménez Rodríguez, 2011).

Boza Carreño y Toscano Cruz (2012) evaluaron los factores asociados al aprendizaje motivado de los alumnos universitarios. A través de cuestionarios investigaron: metas, actitudes, motivos, así como condiciones, estrategias e implicación en el estudio para determinar cuáles son los rasgos que diferencian a los alumnos más motivados frente a los menos motivados. Entre los resultados destacan como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado en alumnos universitarios las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito, una atribución de éste a sí mismos, y unos motivos para estudiar relacionados con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, usar más las estrategias de aprendizaje e implicarse en el estudio.

Elias y Sánchez-Gelabert (2014) realizaron una investigación que tuvo como objetivo explorar los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Analizaron la relación entre motivación de elección de estudios, concepciones de aprendizaje y acciones de aprendizaje, y como estas últimas pueden estar condicionadas por el contexto educativo de las asignaturas. Concluyen que el perfil de motivación instrumental y/o con una motivación más centrada en el futuro profesional tiene efectos en el tipo de aprendizaje de los estudiantes.

En nuestro país, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Barrera (2011) indagó acerca de estrategias de procesamiento, de regulación, orientaciones y modelos mentales de aprendizaje, a través de la aplicación del ILS (Inventory of Learning Styles) de Vermunt (2005, 1998, 1996, 1995); la combinación de dichos aspectos da por resultado cuatro patrones de aprendizaje: no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación. La investigación se realizó en una muestra de 516 alumnos haciendo la distinción por género, edad, facultad a la que pertenecen, por año de cursado, por rendimiento académico y autoconcepto académico.

En Buenos Aires, la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador (USAL) decidió implementar una estrategia de prevención mediante un programa de investigación-acción dirigido a la detección y orientación de aquellos ingresantes que pudieran estar en situación de riesgo al inicio de sus carreras.

El programa -inicialmente denominado *Programa de Evaluación, Seguimiento y Orientación al Estudiante*- dio comienzo en el año 1999 y se reactiva, sobre la base de la evaluación psicológica de los ingresantes, en cada período de admisión institucional. Vista la complejidad de las situaciones a evaluar, se buscó una técnica proyectiva que por sus características específicas pudiera contribuir a la predicción del éxito o fracaso en la inserción universitaria. A los efectos, se eligió el Test *Pareja Educativa*, una prueba que, al incentivar la proyección de modelos vinculares significativos en términos de enseñanza-aprendizaje, permitiría explorar las actitudes de los ingresantes frente al aprendizaje, así como tener acceso a sus creencias y representaciones sociales acerca de la vida universitaria.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se llevó a cabo una investigación (Jové y Coria, 2011) cuya finalidad fue develar el nivel académico y el perfil de los ingresantes a la carrera de Psicología del año 2006; además, determinar la capacidad de redacción y comprensión de textos, explorar los conocimientos y herramientas que cuentan y la incidencia sobre su rendimiento académico. Las conclusiones arribadas señalan que las dificultades en metodología de estudio y comprensión lectora afectan el rendimiento del estudiante e incide directamente en la deserción universitaria. Otro elemento considerable en el rendimiento de los estudiantes

es la exposición oral en los exámenes, por causas emocionales- afectivas, que se suman a sus dificultades para avanzar en la carrera.

Dado que son múltiples los factores que llevan a un ingresante a abandonar sus estudios, para explicar la deserción universitaria no sólo se deben considerar variables sociodemográficas, económicas e institucionales, sino también el rol de los factores psicológicos y pedagógicos, que permiten vislumbrar una mayor comprensión del bajo rendimiento y la deserción académica. Es por ello que la intervención del docente para propiciar un clima áulico estimulante, permite desarrollar en el alumnado, un vínculo que motiva la participación del mismo, como sujeto activo en el proceso enseñanza-aprendizaje (Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006) permitiéndole al docente detectar actitudes, creencias y representaciones que emergen en sus alumnos respecto de la vida universitaria.

En una investigación llevada a cabo en la Universidad estatal de Rosario, con los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología, donde se buscaba mostrar la relación entre clima de aprendizaje (propiciada por el docente) y la calidad de la participación de los estudiantes, dio como resultado que cuando el docente propicia un clima de aprendizaje favorable, se produce un aumento en el nivel de participación y la autonomía en las actividades (Castellarin y Peralta, 2012).

Al analizar las investigaciones precedentes, se evidencia la necesidad de apelar a los diferentes instrumentos de evaluación del desempeño o competencias de los alumnos ingresantes a la educación superior, con el fin de obtener información para diseñar, implementar y evaluar programas de intervención en el seno de las titulaciones universitarias, centradas en la mejora de las habilidades de autorregulación académica, y especialmente en aquellas que muestran mayor relación y capacidad predictiva sobre el rendimiento y la permanencia en los estudios universitarios.

Por todo lo antes expuesto , surge la necesidad de investigar estos fenómenos para conocer los hábitos de estudios , la autorregulación, las actitudes y motivaciones de los ingresantes frente al aprendizaje.

## LA INVESTIGACIÓN

---

## DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó un estudio descriptivo ya que se pretendió especificar las propiedades importantes del fenómeno investigado; dicha metodología permitió medir o evaluar los aspectos o dimensiones seleccionadas (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

### **Participantes**

La muestra estuvo constituida por dos comisiones de trabajos prácticos de una asignatura de primer año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Una de ellas correspondió al turno mañana y la otra al turno tarde, con un total de 46 sujetos (Hombres: 4, Mujeres: 42). La edad promedio de los estudiantes fue de 18 años.

No se incorporó al turno noche debido a que es un segmento diferente, son alumnos que generalmente trabajan, tienen otra edad, re-cursan, entre otros aspectos.

Se recortó como objeto específico de la investigación el segmento correspondiente a los ingresantes, conscientes de la intervención de otras variables, tales como las atinentes a los docentes y a la institución.

### **Materiales**

Se seleccionaron para el estudio los siguientes materiales:

1- Vista la complejidad de las situaciones a evaluar, se buscó una técnica proyectiva de estimulación gráfica que por sus características específicas pudiera contribuir a la predicción del éxito o fracaso en la inserción universitaria. A los efectos, se eligió el Test *Pareja Educativa*, una prueba que, al incentivar la proyección de modelos vinculares significativos en términos de enseñanza-aprendizaje, permite explorar la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, en el ámbito de la vida universitaria.

La técnica tiene su origen en la Argentina, en el 'Test de las Dos Personas' - llamado usualmente 'Test de la Pareja'- de Bernstein (1964) posteriormente profundizada por de Verthelyi (1984) desde la perspectiva de la identidad y los vínculos (de Verthelyi y otros, 1984). Basándose en esta prueba Gelvan de Veinsten introduce, en 1969, la modificación que especifica el vínculo entre las dos personas acotándolo a una relación de enseñanza-aprendizaje. La primera experiencia de tal aplicación se llevó a cabo en el Servicio de Orientación Vocacional del Hospital Borda (Gelvan de Veinsten, 2004), experiencia que se extendió luego a los gabinetes escolares al aplicarse la nueva técnica

en los niveles primario y secundario, así como a ingresantes del nivel terciario (Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios, 1985; Casullo, 1992).

2- El Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (Matos Fernández, 2009) permitió observar la calidad de la participación de los estudiantes, y analizó la autodeterminación de las conductas de los mismos, es decir, el grado en que realizaron sus acciones con sentido de autonomía.

Consta de 14 ítems, en los cuales los estudiantes deben responder qué tan verdadero o qué tan falso es cada una de las frases, de acuerdo con una escala Likert que va del 1 (Para nada verdadero) al 7 (Totalmente verdadero). El referido cuestionario somete a evaluación el grado de autorregulación del aprendizaje en dos escalas: Autonomía y Control. Ambas evaluaron dos formas diferentes de autorregulación: por un lado, la autonomía en el aprendizaje, que se define como el grado en que la actividad de aprender es realmente importante para la persona (regulación interna). Por otro lado, se evaluó el control, el cual es conceptualizado como el grado en que la persona regula su aprendizaje de manera externa, es decir, se regula la conducta a partir de elementos que no son propios (ejemplo: hacer lo que dice el profesor, por temor a la represalia o al castigo).

3- El Cuestionario HEMA (Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje- Oñate Gómez, 2001) que permitió detectar las deficiencias que pudieron tener los alumnos en relación a hábitos de estudio, incluyendo motivación para conseguir una mejora en sus técnicas de trabajo intelectual que augurarían un mayor éxito académico.

Consta de 100 ítems, en los cuales los estudiantes deben responder Si o No.

4- El Cuestionario CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios- Gargallo López, Perez Perez, Fernández March y Jiménez Rodríguez, 2007) que brindó información sobre las actitudes que construyeron los estudiantes frente al aprendizaje.

Consta de 11 ítems, en los cuales los alumnos deben responder de acuerdo con una escala Likert que va de Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Indeciso, De acuerdo y Muy de acuerdo.

### ***Procedimiento***

En un primer encuentro con los alumnos, se tomó el Test Pareja Educativa, su consigna es: “*Dibujá dos personas: una que enseña y otra que aprende*”. Al terminar de dibujar se les indicó: “*Poneles nombre y edad*” y por último: “*Escribí una historia relacionando ambas personas, escribí lo que sucede en el dibujo y colócale un título*” (Álvarez, Arce Michel y Diuk, 1996).

Para ello se entregaron hojas tamaño carta y se solicitó a los ingresantes que realicen el dibujo y la historia con lápiz negro N° 2. Se les indicó, asimismo, que esta última la escriban en el reverso de la hoja, consigna que permite un doble efecto de: a) enfrentarlos nuevamente a una ‘página en blanco’, no circunscribiendo un eventual fenómeno de shock al discurso iconográfico y b) no condicionar la extensión de la narrativa lingüística al sobrante del espacio utilizado por el grafismo.

A la semana siguiente se tomó el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, el Cuestionario CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) donde los estudiantes marcan la respuesta que consideran adecuada y por último se administró el Cuestionario HEMA (Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje) que, por sus características autoadministrables, insume poco tiempo para su realización.

Se informó a los estudiantes los objetivos de la investigación y la utilización de los datos con fines académicos, se le aclaró que su participación es voluntaria y anónima, cumpliendo de esta manera con los resguardos éticos necesarios.

Es importante destacar que previo a la administración del Test Gráfico y de los Cuestionarios se solicitó a todos los participantes que firmen un consentimiento informado. Para ver el consentimiento completo remitirse al Anexo. Los datos de identificación se mantuvieron en forma confidencial, mediante la codificación de los cuestionarios, según la Ley Nacional 25.326 de Protección de Datos (Habeas Data), por este motivo es que no se incluye en el anexo del presente Trabajo los datos en bruto (dibujos y cuestionarios con datos de los participantes) sino su procesamiento.

Los datos obtenidos del Test Gráfico y de los Cuestionarios se procesaron utilizando el SPSS (*Statistical Package for the Social Sceinces*). Es una aplicación de análisis estadístico, de gran uso en las ciencias sociales, de fácil manejo y gran capacidad de procesamiento de datos. Dispone de una hoja de cálculo, donde se definen las variables, y una ventana de datos donde se realiza el ingreso de los cuestionarios recabados. Permite realizar análisis de estadística descriptiva y estadística inferencial (SPSS, versión 20 para Windows, IBM SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

## ANÁLISIS DE DATOS

En el Test Pareja Educativa las variables de análisis consideradas en la investigación fueron tanto de naturaleza iconográfica como lingüística. Ellas fueron:

- 1) Posición de los personajes.
- 2) Tamaño total.,
- 3) Tamaño relativo.
- 4) Características corporales.
- 5) Acabamiento del dibujo (capacidad para cumplir la consigna).
- 6) La perspectiva.
- 7) Ámbito de la escena.
- 8) Título del dibujo.
- 9) Relato.

En síntesis, se analizaron las características del vínculo, actitudes hacia el aprendizaje y los aspectos asignados a las tareas de enseñar y aprender (Frank de Verthelyi y otros, 1984; Álvarez; Arce Michel y Diuk, 1996).

Con respecto a los cuestionarios, los tres fueron analizados de acuerdo a la tabulación de la información obtenida y nos permitieron acceder a la siguiente información:

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje:

- 1) Analizó la participación de los estudiantes en las clases y,
- 2) La autodeterminación de sus conductas con sentido de autonomía.

Cuestionario CEVAPU: evaluó las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Cuestionario HEMA: permitió detectar las deficiencias que pudieron tener los alumnos en relación a 1) Hábitos de estudio y 2) Motivación.

## RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación de acuerdo con los objetivos específicos planteados:

### ***Explorar la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, para tener acceso a las actitudes de los estudiantes sobre la vida universitaria.***

El primer objetivo específico de este estudio fue explorar la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, para tener acceso a las actitudes de los estudiantes acerca de la vida universitaria. Para poder responder a este objetivo se analizaron los ítems del Test Pareja Educativa que aluden a: posición de los personajes, tamaño total y tamaño relativo, características corporales, acabamiento del dibujo, la perspectiva, ámbito de la escena, título del dibujo y relato.

En los gráficos, la posición de los personajes “frente a frente” (65,2 %) indicó que hay un buen vínculo de aprendizaje entre docente y estudiantes; el tamaño total de los personajes (37 %) se realizó en tamaño grande, denotando que se le asigna una importancia significativamente destacada al vínculo, el cual puede ser positivo o negativo. En cuanto al tamaño mediano de los gráficos fue de 32,6 % corroborando que es un vínculo relativamente importante.

Se observa que el tamaño relativo del gráfico, con docente grande y alumno pequeño (en el 50 % de los casos), reveló un vínculo en el que se valora a quien enseña.

Las características corporales, es decir, la concreción acabada de los cuerpos fue del 58,7 % indicando una significativa valoración del vínculo de aprendizaje con el docente. Respecto del acabamiento del dibujo de manera positiva para cumplimentar la consigna fue del 71,7 % y reafirma lo dicho anteriormente: hay una valoración del vínculo de aprendizaje con el docente.

La falta de perspectiva en el gráfico (71,7 %) demostró un vínculo inmaduro de parte de los estudiantes hacia el docente y el ámbito “Escolar” de la escena (84,8 %) aseveró que los entrevistados se centraron sobre el aprendizaje sistemático pudiendo ser éste positivo o negativo.

El título del dibujo tuvo una concordancia del 87 % respecto de la consigna solicitada, indicativo de las distintas proyecciones que los entrevistados pusieron en marcha para caracterizar el vínculo de aprendizaje, sin ser negados y el Relato también constituyó una proyección de los sujetos para desentrañar el vínculo de aprendizaje, presentando una concordancia del 93,5 % y expresando una correspondencia con el dibujo y el título elegido.

**Con el fin de conocer las actitudes de los estudiantes acerca de la vida universitaria**, se analizaron los guarismos generales obtenidos en el Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU) de Oñate Gómez (2001) (ver Tabla 1).

Tabla 1.

**Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU)**

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal</b>	6,5	6,5	4,3	37	45,7
<b>Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal</b>	2,2	4,3	6,5	41,3	45,7
<b>Creo que es importante participar en los trabajos en equipo</b>	0	0	17,4	58,7	23,9
<b>Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas</b>	37	47,8	13	2,2	0
<b>Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio</b>	2,2	0	45,7	34,8	17,4
<b>Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual</b>	0	6,5	26,1	47,8	19,6
<b>Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes</b>	0	6,5	26,1	54,3	13
<b>Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo</b>	41,3	39,1	13	6,5	0
<b>Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona</b>	0	2,2	8,7	43,5	45,7
<b>Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas</b>	0	0	4,3	52,2	43,5
<b>Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo</b>	2,2	2,2	10,9	41,3	43,5

En la Tabla 1 los resultados indican que frente a la pregunta: *Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal*, respondieron estar muy de acuerdo el 45,7 % y de acuerdo el 37 %.

Los estudiantes consideraron que aprobar o no las asignaturas del curso dependería de su esfuerzo personal, el 45,7 % estuvo muy de acuerdo y el 41,3 % de acuerdo y por ello, el 41,3 % estuvo muy en desacuerdo el estimar que *Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo*.

El 58,7 % de los estudiantes estuvo de acuerdo en que es importante participar en los trabajos en equipo y ante la pregunta: *Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo*, el 43,5 % estuvieron muy de acuerdo y el 41,3 % dice estar de acuerdo.

El 47,8% estuvo de acuerdo en estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual, y el 54,3% consideró importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.

Ante el ítem: *Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas*, respondieron de acuerdo el 52,2 % y muy de acuerdo el 43,5 % y ante la siguiente pregunta: *Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona*, surgió que el 45,7 % estuvo muy de acuerdo y el 43,5 % de acuerdo.

El 47,8 % de los consultados estuvieron en desacuerdo cuando se les preguntó *Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas* y el 45,7 % dijo estar indeciso ante la pregunta: *Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio*.

Relacionando los resultados generales del Test Pareja Educativa y el Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU) se desprende que:

La representación del enseñante como facilitador e intermediario posee un valor positivo que implica gratitud, capacidad de reparación para la adquisición de contenidos y conlleva aprender a aprender. En este caso, la posición de los personajes “frente a frente” del 65,2 % indicó un buen vínculo de aprendizaje; la realización de los personajes en tamaño grande (37 %) denota que se le asignó una importancia significativamente destacada al vínculo.

El tamaño relativo con *docente grande y alumno pequeño* del 50 %, muestra un vínculo en el que se sobrevalora a quien enseña. En cuanto a las características

corporales de los gráficos, la concreción acabada de los cuerpos fue del 58,7 %, expresando una valoración del vínculo de aprendizaje con el docente. El acabamiento del dibujo al cumplimentar la consigna fue del 71,7 % corroborando la sobrevaloración de la relación de aprendizaje con el docente. Como puede destacarse, se presentó una clara concordancia en todos estos indicadores.

Quien aprende también posee una “representación de sí propio”; representación que puede mostrarse con distintos grados de conciencia e inconsciencia. El sentimiento de la capacidad que se tiene o que no se tiene, de la modificabilidad de la misma, del grado de tolerancia a la frustración y muchos otros componentes emocionales son condicionantes.

Del análisis de los gráficos se observó la falta de perspectiva: 71,7 %, guarismo que demuestra un vínculo con características de inmadurez entre enseñante y aprendices. Esto se corrobora en el Cuestionario CEVAPU cuando se les preguntó *Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio*, el 45 % respondió que estaba indeciso.

El ámbito escolar de la escena –universitarios en este caso- (84,8 %) muestra que los entrevistados se centraron en el aprendizaje sistemático, revelando la representación que tienen acerca de la relación enseñanza- aprendizaje en un espacio formal. El Título del dibujo tuvo una concordancia del 87 % respecto de la consigna solicitada, indicativo de las distintas proyecciones que los entrevistados pusieron en marcha para caracterizar el vínculo de aprendizaje sin ser negados y el Relato también constituyó una proyección de los sujetos para desentrañar dicho vínculo, presentando una concordancia del 93,5 % y expresando una correspondencia con el dibujo y el título elegido.

En la Tabla 1 frente a la pregunta *Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal* respondió estar muy de acuerdo el 45,7 % y de acuerdo el 41,3 %; esto revela un grado de compromiso significativo hacia el estudio y de responsabilidad académica. Se puede observar que quedó por fuera la creencia de que los logros que se obtengan son cuestión de “suerte”, ya que el 41,3 % estuvo muy en desacuerdo con la afirmación que indica que *Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo*.

En cuanto a ser meramente repetidores sin comprender lo aprendido, con el fin de aprobar los temas de las distintas asignaturas, el 47,8 % de los consultados expresó estar en desacuerdo con ello y ante la pregunta si *es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas*, el 52,2 % de acuerdo y el 43,5 % muy de acuerdo, considerando que está de acuerdo el 54,3 % en que *es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes*.

Con respecto a *la satisfacción personal que se obtiene al aprender cosas nuevas*, los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en el 45,7 % de los casos y de acuerdo el 37 % y *el estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual*, en el 47,8 % de los casos.

Algo meritorio de destacar es la modalidad con que se enfrentan a los textos establecidos: *Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales)*, es básico para mi formación como persona, alcanzó un 45,7 % para muy de acuerdo y 43,5% para de acuerdo.

Ante la pregunta *creo que es importante participar en los trabajos en equipo*, el 58,7 % respondieron estar de acuerdo, expresando la conveniencia de esta modalidad, situación acorde a la conformación de las clases prácticas en las aulas universitarias. Se complementa con el ítems *me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo*, los que respondieron el 41,3 % estar de acuerdo y el 43,5 % muy de acuerdo.

En cuanto al segundo objetivo específico: **Describir los hábitos de estudio y la motivación en estudiantes ingresantes**, los resultados se presentan en relación a las diferentes dimensiones del Cuestionario Hábitos de Estudio y Motivación para el aprendizaje (HEMA): factores ambientales; salud física y emocional; método de estudios, organización; exámenes; búsqueda de información; escritura científica y motivación.

Tabla 2  
**Factores Ambientales del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Es tu lugar de estudio suficientemente amplio?	91,3	8,7
¿Tu mesa es espaciosa?	91,3	8,7
¿La silla es de relativa dureza y con respaldo?	84,8	15,2

En relación a los “Factores Ambientales” (Tabla 2) que componen el contexto donde el estudiante se sumerge para poder estudiar, se observó que un alto porcentaje cuenta con un lugar de estudio amplio (91,3 %), mesa espaciosa (91,3 %) y silla con respaldo (84,8 %).

Tabla 3  
**Salud Física y Emocional del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Tienes en cuenta la incidencia de los problemas afectivos en el rendimiento?	89,1	10,9
¿Cambias de actividad cuando te		

sientes cansado?	76,1	23,9
¿Tu régimen alimenticio es variado y razonable?	89,1	10,9
¿Haces ejercicios diariamente?	41,3	58,7
¿Duermes generalmente ocho horas diarias?	32,6	67,4
Una tensión fuerte y prolongada, ¿perjudica tu retención?	87	13

Al consultarlos respecto a la “Salud Física y Emocional” (Tabla 3) consideraron la incidencia de los problemas afectivos en el rendimiento académico (89,1 %), el cambiar de actividad cuando se sienten cansados (76,1 %) y la necesidad de contar con un régimen alimenticio variado y razonable (89,1 %).

La falta de ejercicios físicos (58,7 %), el no dormir ocho horas diarias (67,4 %) y la presencia de una tensión fuerte y prolongada, perjudican la retención de los contenidos curriculares (87 %).

Tabla 4

**Aspectos sobre el método de estudio del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Distingues los puntos fundamentales y lo principal en cada tema?	89,1	10,9
¿Haces esquemas clasificadores de cada unidad de contenido?	52,2	47,8
¿Sintetizas o resumes en orden a facilitarte los repasos?	91,3	8,7
¿Llevas los apuntes al día y los completas si es preciso?	58,7	41,3
¿Buscas los sitios donde oyes bien y tienes buena visibilidad?	87	13

Considerando los “Aspectos sobre el método de estudio” (Tabla 4) se observó una amplia gama de técnicas que facilitan la comprensión de los textos, destacándose la diferenciación entre los puntos principales y lo accesorio (89,1 %), la realización de esquemas clasificadores de cada unidad de contenido (52,2 %), sintetizar o resumir para facilitar los repasos (91,3 %), llevar los apuntes al día (58,7 %) y buscar los sitios donde se oye bien y tiene buena visibilidad (87 %).

Tabla 5

**Organización de planes y horarios del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Te pones a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo?	87	13
¿Distribuyes generalmente tu tiempo de estudio a lo largo de la semana?	71,7	28,3

¿Piensas en las prioridades, en tu estudio y trabajos, en el tiempo que dedicas a estudiar?	78,3	21,7
¿Te centras fácilmente en el estudio?	45,7	54,3
¿Acostumbras a tener un horario más o menos habitual de estudio?	43,5	56,5

La “Organización de planes y horarios” (Tabla 5) indicó que un amplio porcentaje de los estudiantes se ponen a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo (87 %) y logran distribuir el tiempo de estudio a lo largo de la semana (71,7 %) pensando en las prioridades, entre estudio y trabajo (78,3 %). La falta de concentración (54,3 %) y el no tener un horario habitual de estudio (56,5 %) se presentaron como dificultades a tener en cuenta.

Tabla 6

**Realización de exámenes del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Relees el ejercicio antes de entregarlo?	91,3	8,7
¿Comienzas por las cuestiones más sencillas o que ya sabes?	73,9	26,1
¿Distribuyes el tiempo que tienes entre las preguntas que tienes que contestar?	45,7	54,3
¿Haces el esquema preciso que facilite el desarrollo y te permita no dejarlo incompleto?	45,7	54,3

En el ítem “Realización de exámenes” (Tabla 6) respondieron que releen lo escrito antes de entregarlo (91,3 %) y que comienzan por las cuestiones más sencillas que ya saben (73,9 %). Un elemento que llama la atención es que no consideran la distribución del tiempo que tienen entre las preguntas que se deben responder (54,3 %) y que no realizan esquemas que faciliten el desarrollo preciso de lo que se les pregunta y les permitan no dejarlo incompleto (54,3 %).

Tabla 7

**Búsqueda de información del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Sabes dónde consultar revistas?	43,5	56,5
¿Tienes localizada alguna fuente de información de tu línea de estudio?	43,5	56,5
¿Tienes conocimiento de las principales librerías y editoriales?	63	37

En cuanto a la “Búsqueda de información” (Tabla 7) se observa una total falta de conocimiento respecto a donde consultar revistas y de donde localizar alguna fuente de información de la línea de estudio (56,5 %). Asimismo, respondieron afirmativamente que conocen las principales librerías y editoriales (63 %).

Tabla 8

**Comunicación académica escrita y oral del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Conoces la estructura general de un trabajo científico?	39,1	60,9
¿Tienes claras las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica?	15,2	84,8

El ítem “Comunicación académica escrita y oral” (Tabla 8) reveló que no conocen la estructura general de un trabajo científico (60,9 %) y no tienen en claro las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica (84,8 %).

Tabla 9

**Acerca de la motivación para aprender del Cuestionario HEMA**

	Si	No
¿Tienes confianza en tu capacidad de aprender?	93,5	6,5
¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?	97,3	2,2
¿Tratas de comprender lo que estudias aunque te resulte difícil entenderlo o aceptarlo?	100	0
¿Procuras participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros?	58,7	41,3
¿Consideras al profesor como alguien de quien puedes servirte para aprender?	100	0
¿Tratas de reflexionar sobre la forma en la que aprendes?	78,3	21,7
A pesar de los muchos alumnos, ¿tratas de relacionarte con los profesores en clase y fuera de ella?	30,4	69,6
¿Has buscado información de otras universidades respecto a los estudios en los que te has matriculado?	37	63
¿Conoces los planes de estudio de otras universidades que tengan estudios semejantes a los que cursas?	43,5	56,5

Finalmente, con respecto a la motivación para aprender, se observa en la Tabla 9 que un alto porcentaje de estudiantes tienen confianza en sus capacidades para aprender (93,5 %) ya que lo que estudian esta en relación con sus intereses (97,8 %); tratan de comprender lo que estudian, aunque les resulte difícil entenderlo y aceptarlo (100%), procurando participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros (58,7 %).

Consideran al profesor como alguien de quien pueden servirse para aprender (100 %) y tratan de reflexionar sobre la forma en que aprenden (78,3 %); sin embargo, a pesar de los muchos alumnos, el 69,6 % respondió que no tratan de relacionarse con los profesores en clase y fuera de ella.

En cuanto a si han buscado información de otras universidades respecto a los estudios en los que se han matriculado, respondieron de manera negativa (63 %) y tampoco conocen los planes de estudio de otras universidades semejantes a los que cursan (56,5 %). El 89,1 % de los alumnos no trató de relacionarse con otros estudiantes que cursan estudios semejantes en el extranjero.

En relación al tercer objetivo específico: **Examinar la autodeterminación de las conductas de los alumnos, es decir, el grado en que realizan sus acciones con sentido de autonomía (autorregulación) en el proceso de aprender**, los resultados se presentan en la Tabla 10, en función de las diferentes dimensiones del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, de Matos Fernández (2009).

Tabla 10

**Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje**

	Nada verdadero para mi	Poco verdadero para mi	Algo verdadero para mi	De alguna manera verdadero para mi	Bastante verdadero para mi	Muy verdadero para mi	Totalmente verdadero para mi
<b>Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.</b>	13	4,3	17,4	41,3	4,3	2,2	17,4
<b>Yo participo</b>							

<b>activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera</b>	97,8	2,2	0	0	0	0	0
<b>Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual</b>	8,7	0	10,9	30,4	8,7	21,7	19,6
<b>Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago</b>	52,2	15,2	2,2	19,6	0	6,5	4,3
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota</b>	8,7	6,5	4,3	21,7	4,3	15,2	39,1
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.</b>	2,2	0	0	8,7	15,2	21,7	52,2
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.</b>	82,6	8,7	2,2	4,3	0	2,2	0
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso</b>	54,3	10,9	8,7	15,2	2,2	2,2	6,5
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mi</b>							

<b>aprender lo mejor que pueda.</b>	2,2	0	0	8,7	21,7	30,4	37
<b>Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago</b>	52,2	8,7	19,6	10,9	2,2	4,3	2,2
<b>La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.</b>	0	0	4,3	2,2	8,7	32,6	52,2
<b>La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.</b>	0	4,3	15,2	23,9	15,2	15,2	26,1
<b>La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.</b>	37	15,2	13	15,2	13	4,3	2,2
<b>La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.</b>	69,6	17,4	4,3	4,3	2,2	2,2	0

Como puede observarse en la Tabla 10, el participar activamente en las clases permite a los estudiantes sentir que es una buena manera de mejorar las habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos (41,3 %); a la vez que es importante para el crecimiento intelectual (30,4 %).

Perciben que seguir las sugerencias de los profesores les ayudará a lograr un mejor aprendizaje (52,2 %), aprender lo mejor que puedan (37 %) y a la vez les permitirá obtener una buena nota (39,1 %).

Manifestaron que el continuar ampliando los conocimientos se debe a que resulta interesante aprender más (52,2 %) y es un reto comprender lo que se desarrolla en las clases (26,1 %).

No estuvieron de acuerdo en cuanto a participar activamente en las clases solamente porque otros pensarían mal (97,8 %), y tampoco el sentirse mal consigo mismo si no participan (52,2 %).

El seguir las sugerencias de los profesores solamente por querer que otros piensen “que soy bueno” alcanzó el nada verdadero 82,6 %; “porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso”, nada verdadero 54,3% y “porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago”, nada verdadero 52,2 %.

De igual modo, resultó ser nada verdadero considerar ampliar los conocimientos para que otros vean lo inteligentes que son (69,6 %) o porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en sus libretas (37 %).

En vistas de lograr una descripción más amplia del comportamiento de los jóvenes estudiantes universitarios, este trabajo tuvo por objetivo general: ***indagar las actitudes frente al aprendizaje y la autorregulación en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UNR.***

Para poder obtener información respecto de la relación vincular entre el docente y el estudiante, el Test Pareja Educativa reveló que la representación del enseñante como facilitador e intermediario posee un valor positivo que implica gratitud y capacidad de reparación para la adquisición de contenidos y conlleva aprender a aprender. En los gráficos se observó que se le asigna una importancia destacada al vínculo y se sobrevalora a quien enseña, centrándose en el ámbito escolar (en nuestro caso universitario) de la escena, es decir el aprendizaje sistemático.

En los estudiantes hay que considerar elementos condicionantes en el proceso de aprender: la representación que poseen del sí propio, el sentimiento de la capacidad que se tiene o no, el grado de tolerancia a la frustración y muchos otros componentes emocionales.

Del análisis de los gráficos se concluyó la falta de perspectiva, guarismo que demuestra un vínculo con características de inmadurez entre enseñante y aprendices. Esto se corroboró en el Cuestionario CEVAPU cuando se les preguntó: *Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio*, el 45 % respondieron que estaban indecisos.

Para tener acceso a las actitudes sobre la vida universitaria –(Cuestionario CEVAPU) se observó que los estudiantes están muy de acuerdo con que *aprender cosas*

*nuevas es un elemento de satisfacción personal y aprobar o no las asignaturas del curso dependerá del esfuerzo personal* ; lo que indicaría un grado de compromiso significativo hacia el estudio y de responsabilidad académica. Se puede observar que queda por fuera la creencia de que los logros que se obtengan son cuestión de “suerte”, ya que una gran proporción de estudiantes están muy en desacuerdo con dicha afirmación.

Los estudiantes consideraron que es importante participar en las clases de los trabajos en equipo y se sienten a gusto trabajando de este modo. Además, plantearon que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes y aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas.

Respecto de la afirmación que expresa que estudiar con sentido crítico es básico para la formación personal, se concluyó que los estudiantes están muy de acuerdo y en cuanto a ser meramente repetidores sin comprender lo aprendido, con el fin de aprobar los temas de las distintas asignaturas, gran parte de los consultados expresaron estar en desacuerdo con ello.

Para describir los hábitos de estudio y la motivación de los estudiantes ingresantes, el cuestionario HEMA indagó los factores ambientales que componen el contexto donde el estudiante se sumerge para poder estudiar: se observó que la mayor parte de los estudiantes cuenta con un lugar de estudio amplio (mesa y silla adecuada), que la salud emocional (problemas afectivos) incide en el rendimiento académico y la falta de ejercicios físicos, además del no dormir ocho horas diarias, perjudican la retención de los contenidos curriculares.

Considerando los aspectos sobre el método de estudio, se observó una amplia gama de técnicas que facilitan la comprensión de los textos, destacándose la diferenciación entre los puntos principales y lo accesorio, la realización de esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, sintetizar o resumir para facilitar los repasos, llevar los apuntes al día y buscar los sitios donde se oye bien y tiene buena visibilidad.

En cuanto a la organización de planes y horarios, se observó que un amplio porcentaje de los estudiantes se ponen a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo y logran distribuir el tiempo de estudio a lo largo de la semana, pensando en las prioridades entre estudio y trabajo. La falta de concentración y el no tener un horario habitual de estudio se presentaron como dificultades a ser consideradas.

Para dar cuenta de la realización de exámenes respondieron que releen lo escrito antes de entregarlo y que comienzan a realizar el examen por las cuestiones más sencillas que ya saben. Un elemento que llama la atención es no considerar la distribución del tiempo que tienen entre las preguntas que se deben responder y la no realización de esquemas que faciliten el desarrollo preciso de lo que se les pregunta y les permitan no dejarlo incompleto.

Respecto de la búsqueda de información se observó una total falta de conocimiento a la hora de consultar revistas y localizar alguna fuente de información, sin embargo responden afirmativamente que conocen las principales librerías y editoriales (63 %).

Una observación a tener en cuenta es que, en relación a la comunicación académica escrita y oral, los estudiantes expresaron no conocer la estructura general de un trabajo científico y las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica.

Acerca de la motivación para aprender, se observó que un alto porcentaje de estudiantes tienen confianza en sus capacidades ya que lo que estudian esta en relación con sus intereses, tratan de comprender lo que estudian, aunque les resulte difícil entenderlo y aceptarlo, procurando participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros.

Consideran al profesor como alguien de quien pueden servirse para aprender y tratan de reflexionar sobre la forma en que aprenden; sin embargo, la mayoría respondió que no tratan de relacionarse con los profesores en clase y fuera de ella, una dificultad a superar que beneficia al vínculo docente- alumno.

A través de las diferentes dimensiones del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje se examinó la autorregulación en el proceso de aprender y se concluyó que el participar activamente en las clases permite a los estudiantes sentir que es una buena manera de mejorar las habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos, a la vez que es importante para el crecimiento intelectual.

Asimismo, los estudiantes manifestaron que el seguir las sugerencias de los profesores les ayuda a lograr un mejor aprendizaje, aprender lo mejor posible y a la vez les posibilita obtener una buena nota. De igual modo, revelaron que el continuar ampliando los conocimientos se debe a que resulta interesante aprender más y es un reto comprender lo que se desarrolla en las clases.

Finalmente, expresaron no estar de acuerdo en participar activamente en las clases solamente porque otros pensarían mal de ellos y tampoco se sentirían mal consigo mismo si no participaran. Igualmente, no están de acuerdo en seguir las sugerencias de los profesores solamente por lo que piensen los otros y de la misma manera respondieron que no es importante ampliar los conocimientos para que otros vean lo inteligentes que son, o porque las buenas notas se verían muy bien en sus libretas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

## DISCUSIÓN

En la presente investigación se buscó dilucidar el modo en que los estudiantes se aproximan y construyen el conocimiento, en torno a cómo aprenden en la educación superior, considerando la importante deserción que se observa año tras año en las aulas; es por ello que este trabajo tuvo como objetivo general: indagar las actitudes frente al aprendizaje y la autorregulación en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UNR.

En las últimas décadas puede identificarse a nivel mundial el aporte que las universidades nacionales realizan a la llamada “sociedad del conocimiento”. Esta expresión, que asigna al saber un lugar central en el futuro de las naciones, alude a un conjunto de transformaciones sociales en las que la información y las nuevas tecnologías que permiten el acceso a ella, están en el centro. En ese marco, las instituciones de educación superior reconocen una tendencia desfavorable: las altas tasas de deserción como fenómeno global (Ezcurra, 2011). Y una de las variables que indefectiblemente comienza a ser analizada – además de factores socio-económicos, culturales, institucionales, es la dimensión pedagógica. En este punto, el vínculo que se establece entre el docente y los alumnos, asume centralidad como disparador para la consecución de la permanencia de los mismos en la vida universitaria.

Si bien, como señala Carli (2012), las tácticas para permanecer en la universidad en ese momento inicial revelan un componente individual importante, ante las limitaciones del dispositivo institucional los profesores son quienes operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales. Sin embargo, resulta pertinente destacar la disposición de los docentes de primer año para establecer una conexión con todos los estudiantes, y propiciar un clima áulico conveniente.

En relación a lo anterior, en una investigación llevada a cabo con estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNR, donde se buscaba mostrar la conexión entre clima de aprendizaje (propiciada por el docente) y la calidad de la participación de los estudiantes, dio como resultado que cuando el docente propicia un clima de aprendizaje favorable, el nivel de participación y la autonomía en las actividades, aumenta (Castellarin y Peralta, 2012).

Según Pierella (2014) los profesores de los primeros años son actores cruciales en el proceso de afiliación a la institución, fundamentalmente cuando establecen un acompañamiento hacia los alumnos, generando vínculos que puedan atender desde diferentes estrategias, una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento.

Cabe recordar que el primer objetivo específico que guió la investigación fue explorar la relación vincular entre el que enseña y el que aprende, para tener acceso a las actitudes de los estudiantes acerca de la vida universitaria. El vínculo entre el docente y el alumno más allá de remitirnos a un encuentro técnico o profesional nos habla de un cruce de humanidades en formación, donde el ser y el saber hacer se convierten en ejes sobre los cuales gira su relación. Estos ejes son al mismo tiempo los fundamentos que sostiene una de las políticas de la Universidad pública, la cual vela por la formación integral de sus participantes.

Los resultados en esta investigación demostraron que se le asigna una importancia significativa al vínculo docente- alumno y se sobrevalora a quien enseña. La representación del enseñante como facilitador e intermediario para la adquisición de los contenidos curriculares, permite a los estudiantes visualizar la representación de sí propio, representación que se muestra con distintos grados de conciencia e inconsciencia, del sentimiento de la capacidad que se tiene o que no se tiene, el grado de tolerancia a la frustración y demás componentes emocionales.

El docente motivador induce al estudiante a utilizar estrategias y herramientas de estudio que le permiten satisfacer sus expectativas, debido a lo cual logra un aprendizaje profundo (Núñez Rodríguez, Fajardo Ramos, Quimbayo Díaz, 2010). En concordancia con lo anterior, investigaciones recientes señalan la importancia de las actuaciones de los profesores como clave para mejorar la motivación de sus alumnos, especialmente si éstas se orientan a crear un clima áulico estimulante y de respeto durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006) permitiendo la permanencia de los estudiantes en las aulas universitarias.

En definitiva, se puede plantear que en el vínculo pedagógico entre profesor y estudiante constituye una estructura dinámica determinada por factores psíquicos, las experiencias previas de cada uno de los sujetos, y por las determinaciones del contexto socio-histórico que engloba esta relación pedagógica. Las síntesis de estos elementos darían forma a los objetivos, las acciones y los roles que ejercerán los sujetos, como contrarios-complementarios de una relación orientada a la construcción de conocimientos, y la socialización de los estudiantes, a partir de lo cual se configuraría una experiencia afectiva y cognitiva que los influye a ambos y los transforma en un proceso de espiral dialéctica.

Es a partir del vínculo investigado que se considera de suma importancia las actitudes que los estudiantes desarrollen en todo el proceso universitario. Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y actuar que se basan en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad que predispone a actuar de determinada forma (García y Sales, 1997). Las variables afectivas como la motivación,

junto a las actitudes y la autorregulación juegan un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la perseverancia del aprendizaje.

Gargallo López, Almerich Cerveró, García Félix y Jiménez Rodríguez (2011) llevaron a cabo una investigación utilizando el cuestionario CEVAPU (Cuestionario de evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios) para analizar las actitudes ante el aprendizaje de un grupo de alumnos excelentes y compararon los resultados con un grupo similar de alumnos medios de los mismos centros. Encontraron que los alumnos excelentes desarrollaban mejores actitudes que los alumnos medios; además hallaron que las actitudes ante el aprendizaje tenían influencia en el rendimiento académico. Los datos disponibles permiten afirmar que los profesores pueden potenciar las actitudes ante el aprendizaje usando metodologías de enseñanza y evaluación pertinentes.

En este caso utilizando el mismo cuestionario se observó en los encuestados que las actitudes desarrolladas para lograr un rendimiento académico óptimo dependen de su esfuerzo personal, dejando por fuera la creencia de que los logros que se obtengan son cuestión de “suerte”; además, les genera satisfacción personal el aprender cosas nuevas y el estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual. Consideran importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas (no ser meramente repetidores sin comprender lo aprendido) y ampliar la información de las clases en otras fuentes. Como modalidad de trabajo en las clases prácticas expresaron estar muy de acuerdo en participar en los trabajos en equipo. Todo esto revela un grado de compromiso significativo hacia el estudio y de responsabilidad académica.

Algo meritorio de destacar es la modalidad de estudiar los textos establecidos con sentido crítico -juzgando lo que leen o escuchan, tratando de llegar a ideas o conclusiones individuales- elemento importante para su formación personal.

El segundo objetivo específico que se planteó fue describir los hábitos de estudio y la motivación en estudiantes ingresantes.

Como se planteó con anterioridad, los hábitos son conductas que las personas aprenden por repetición y las convierten en un automatismo (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012). Se entienden por hábitos de estudio al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir, es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar (Arco y Fernández, 2011).

Es importante investigar las circunstancias que favorecen o perjudican los hábitos de estudio en universitarios (Enríquez, 2013; Montes-Iturrizaga, 2012; Lamas, Massie y Quero, 2010), ya que existe una serie de componentes internos y externos que influyen positiva o negativamente, en los hábitos de estudio. Dentro de los componentes externos se encuentran los factores ambientales, referidos al lugar donde se estudia, el cual debe ser limpio, bien aireado, con suficiente luz, con un asiento cómodo, a buena altura y con el material didáctico necesario (Hernández *et al.*, 2012).

Por esta razón se indagó a través del Cuestionario HEMA los factores ambientales que componen el ámbito de estudio de los encuestados y mostró que un alto porcentaje cuenta con un lugar de estudio amplio, mesa espaciosa y silla con respaldo; aspectos muy relevantes a tener en cuenta para generar un espacio propicio de estudio.

En cuanto al aspecto interno del sujeto investigado se sitúan las emociones, sentimientos de afecto, motivación, condiciones físicas, psicológicas, y capacidades intelectuales (Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013). En este caso en relación a la salud física y emocional de los mismos, los resultados revelaron que los problemas afectivos inciden en el rendimiento académico; además, sienten la necesidad de cambiar de actividad cuando se perciben cansados y la obligación de contar con un régimen alimenticio variado y razonable. Se pone en evidencia que la falta de ejercicios físicos, el no dormir ocho horas diarias y la presencia de una tensión fuerte y prolongada, perjudican la retención de los contenidos curriculares.

Todos estos aspectos fueron la expresión de los impedimentos para mantenerse tranquilos con sus actividades de estudios, elementos a tener en consideración, ya que, si los estudiantes poseen problemas de salud y emocionales, no obtendrán un adecuado rendimiento académico. Reyes-Sánchez y Obaya, (2008) están en concordancia con estos resultados, resaltando que la tranquilidad emocional y personal es indispensable para los estudios en el ambiente universitario.

En cuanto a los aspectos sobre el método de estudio, se evidenció la presencia de una amplia gama de técnicas que facilitan la comprensión de los textos, destacándose la diferenciación entre los puntos principales y lo accesorio, la realización de esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, el sintetizar o resumir para facilitar los repasos, llevar los apuntes al día y buscar los sitios donde se oye bien y tiene buena visibilidad.

Asimismo, la organización de planes y horarios indicó que un amplio porcentaje de los estudiantes se pusieron a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo y lograron distribuir el tiempo de estudio a lo largo de la semana pensando en las prioridades, entre estudio y trabajo. La falta de concentración y el no tener un horario habitual de estudio fueron una dificultad a tener en cuenta. Blumen, Rivero y Guerrero,

(2011) reportaron que los alumnos obtienen malos resultados cuando no planifican sus estudios.

Por otro lado, en correlación a la realización de exámenes respondieron que releen lo escrito antes de entregarlo y que comienzan por las cuestiones más sencillas que ya saben. Un elemento que llamó la atención es no considerar la distribución del tiempo que tienen entre las preguntas que se deben responder y la no realización de esquemas que faciliten el desarrollo preciso de lo que se les pregunta y les permitan no dejarlo incompleto. Elvir-Mairena (2004) en su trabajo sobre rendimiento académico de estudiantes universitarios, reportó que estos tuvieron menores resultados en los exámenes, principalmente porque tenían malos hábitos, como por ejemplo, no estudiar a diario sino solamente en los días y horas previas a dichas evaluaciones.

En relación a la búsqueda de información se observó en el estudiantado, una total falta de conocimiento respecto adonde consultar revistas y de donde localizar alguna fuente de información de la línea de estudio. Asimismo respondieron afirmativamente que conocen las principales librerías y editoriales. Respecto a esto, Arco y Fernández (2011) indicaron que los profesionales se forman en la medida que acceden y saben utilizar la información que disponen en las diversas áreas del conocimiento, ya que la sociedad cada vez es más globalizada, donde todo va cambiando, y a diario se crean nuevos saberes, por ello buscar información es un aspecto clave en la formación de los profesionales de hoy.

A su vez, al consultar sobre comunicación académica escrita y oral, los datos revelaron que no conocen la estructura general de un trabajo científico y no tienen en claro las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica. Con esta información resulta imperioso comenzar a fomentar la investigación desde los primeros años universitarios, considerando que uno de los aspectos claves a los que apunta la Universidad pública, es la investigación como pilar de desarrollo y formación profesional; sin olvidar que se invirtieron importantes recursos para el acceso a bases de datos científicas que están a la vanguardia con el conocimiento a nivel mundial; por ello es tan importante conocer y utilizar dichas herramientas.

Con el fin de describir el segundo objetivo específico se investigó la motivación en estudiantes ingresantes, entendiéndose que la misma es el resultado complejo de una combinación de elementos como deseos, intereses y expectativas asociados exclusivamente a cada persona. Se ha informado que la motivación dependiendo del contexto puede funcionar como estímulo, para el desarrollo de las cualidades, y capacidades propias de un individuo (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010); otros autores han informado que la desmotivación puede llevar a situaciones que perjudican al mismo individuo (Clayton, Blumberg y Auld, 2009).

Boza Carreño y Toscano Cruz (2012) evaluaron los factores asociados al aprendizaje motivado de los alumnos universitarios. A través de cuestionarios investigaron: metas, actitudes, motivos, así como condiciones e implicación en el estudio para determinar cuáles son los rasgos que diferencian a los alumnos más motivados frente a los menos motivados. Entre los resultados se destacó como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado en alumnos universitarios las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito, una atribución de éste a sí mismos, y unos motivos para estudiar relacionados con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, e implicarse en el estudio.

Los resultados de esta investigación revelaron que un alto porcentaje de estudiantes tienen confianza en sus capacidades para aprender y están motivados, porque lo que estudian está en relación con sus intereses; tratan de comprender lo que estudian, aunque les resulte difícil entenderlo y aceptarlo, procurando participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros.

Borgobello, Peralta y Roselli (2010) afirman que el comportamiento de los maestros contribuye al desarrollo de mecanismos de motivación o desmotivación en los estudiantes. Se ha pensado que un alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios lo cual redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia. Aseguran que no hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor con pasión por su disciplina, y buenas herramientas para enseñarla.

En este caso hay concordancia de criterios dado que consideraron al profesor como alguien de quien pueden servirse para aprender y a su vez, trataron de reflexionar sobre la forma en que aprenden; sin embargo, a pesar de los muchos alumnos, un amplio porcentaje respondió que no tratan de relacionarse con los profesores en clase y fuera de ella, situación en la que se debe trabajar para revertir.

Por último, el tercer objetivo que estructuró este trabajo fue examinar la autodeterminación de las conductas de los alumnos, es decir, el grado en que realizan sus acciones con sentido de autonomía (autorregulación) en el proceso de aprender.

Aprender por autorregulación implica auto-direccionar el propio aprendizaje de manera intencional y sistemática para lograr las metas académicas propuestas (Pintrich, 2000). Para ello hay que superar obstáculos, modificar circunstancias externas a través de acciones y también modificar circunstancias internas como actitudes, creencias y emociones. Supone también un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos

de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que juntos proporcionan un cuadro coherente sobre cómo un estudiante gestiona las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico.

Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário (2013) confirman que, para que los estudiantes pongan en práctica las estrategias de autorregulación del aprendizaje es importante que se sientan eficaces para hacerlo, resultando ser la autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje la variable con mayor capacidad predictiva en el uso de las mismas. Así, un pobre sentimiento de autoeficacia podría ser el responsable de los problemas académicos de muchos de los alumnos. Los resultados muestran que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias.

En la autorregulación, quien aprende lleva a cabo ese proceso de manera activa, sistemática, consciente y voluntaria, de modo que desarrolle la capacidad y sobre todo el compromiso de planificar, supervisar, controlar y evaluar sus propios aprendizajes. De ahí que establece las metas que quiere seguir y las estrategias que puede usar para alcanzarlas (Hernández y Pérez, 2014).

Según los resultados obtenidos en esta investigación se observó que el participar activamente en las clases permitió a los estudiantes, sentir que es una buena manera de mejorar las habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos; a la vez que es importante para el crecimiento intelectual. Percibieron que el seguir las sugerencias de los profesores les ayudó a lograr un mejor aprendizaje, aprender lo mejor que pueda y a la vez les permitió obtener una buena nota.

Finalmente, manifestaron que el continuar ampliando los conocimientos se debió a que resultó interesante aprender más y fue un reto comprender lo que se desarrolla en las clases.

## **CONCLUSIONES**

En la presente investigación se logró detectar la importancia que tiene la relación vincular entre el que enseña y el que aprende a la hora de indagar las actitudes de los estudiantes en su formación de grado. La presencia de docentes comprometidos con su labor y dispuestos a propiciar un clima áulico conveniente, favorece el nivel de participación y el aumento de la autonomía en las actividades. Los estudiantes consideraron al profesor como alguien de quien pueden servirse para aprender; sin embargo, un alto porcentaje respondieron que no tratan de relacionarse con los

profesores en clase y fuera de ella, una dificultad a superar que redundará en beneficio del vínculo docente-alumno.

Hay un claro indicio de que el grado de compromiso hacia el estudio y de responsabilidad académica está relacionado con el esfuerzo personal, generando hábitos de estudio y auto motivación para el aprendizaje. Se observó la importancia de los factores ambientales que componen el contexto de estudio de los alumnos y la incidencia de los problemas afectivos en el rendimiento académico. La falta de ejercicios, el no dormir lo suficiente y la presencia de una tensión fuerte y prolongada, perjudican la retención de los contenidos curriculares.

En cuanto a la organización de planes y horarios se destacó que la falta de concentración y el no tener un horario habitual de estudio fueron una dificultad a tener en cuenta. A la hora de buscar información se observó una total falta de conocimiento respecto a donde consultar revistas y localizar alguna fuente de información de la línea de estudio.

De igual modo, en relación al conocimiento de la comunicación académica escrita y oral, reveló que no conocen la estructura general de un trabajo científico y no tienen en claro las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica, temas preocupantes en el terreno de la universidad, considerando que construir conocimiento científico es moneda corriente en dicho ámbito.

En suma, todos estos aspectos investigados en el presente trabajo permitieron vislumbrar la necesidad de considerar aspectos insoslayables en el tratamiento de la relación vincular docente –alumno, tales como las habilidades de estudio, tanto cognitivas como motivacionales y actitudinales, elementos importantes que no se pueden dejar de lado, para lograr la permanencia de los estudiantes ingresantes en la Universidad; sin perder de vista, los demás factores sociales, económicos, estatales, etc., logrando evitar la deserción.

No hay que olvidar que, el abandono de los estudios universitarios es una problemática de nivel internacional, y el impacto negativo que trae consigo trasciende al individuo, a la universidad y a la sociedad en general; por ende, diseñar políticas de mejoramiento para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios, debiera ser el eje central en toda gestión.

Con respecto a las limitaciones del trabajo, se destacan el tamaño de la muestra pequeño y los resultados obtenidos en su mayoría por autoinformes. Estudios posteriores deberían ampliar el tamaño de la muestra e incluir técnicas cualitativas complementarias, como por ejemplo entrevistas, para profundizar los resultados obtenidos.

En cuanto a *los aportes* del trabajo, la principal contribución en términos de conocimiento consistió en brindar una descripción exhaustiva de las actitudes que tienen los estudiantes ingresantes frente al aprendizaje y la autorregulación, elementos necesarios para continuar en los estudios superiores. Es sumamente importante que las autoridades locales tomen en cuenta la necesidad de abordar estudios similares para su intervención y de este modo, contribuir a evitar la deserción en la universidad.

En relación a ello, se considera conveniente enseñarles a los estudiantes a aplicar las diferentes técnicas de estudio o estrategias para su aplicación a cada situación, mediante el desarrollo de cursos, talleres u otro tipo de sistema que permita garantizar que los alumnos utilicen de forma adecuada dichos elementos, ya que no basta con que estos los conozcan, sino cómo los utilizan, sobre todo relacionándolos con el tipo de material, objetivos de aprendizaje y nivel de conocimiento.

Para *futuras investigaciones* se sugiere la aplicación de los mismos instrumentos utilizados aquí a jóvenes de otras universidades que representen realidades regionales distintas, para seguir enriqueciendo la descripción y la indagación sobre las actitudes frente al aprendizaje y autorregulación en los jóvenes universitarios de hoy.

## REFERENCIAS

- Alvarez, L.; Arce Michel, J. y Diuk, L. (1996). Las Técnicas Proyectivas. En M. M. Casullo y otros (Ed.), *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Arco, J. y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutorías entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Osland-Paton, V. (2010). Profiles in Self Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-79.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2>. Pdf
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2006). Procesos metacognitivos: reflexiones desde la psicología de la instrucción. *Krínein, Revista de Educación*, 2, 7-37.
- Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7-16.
- Boza Carreño, Á. y Toscano Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicología*, 29(2), 225-243.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Castellarin, M. M. (2014). *La aplicación de cuestionarios para la evaluación de las competencias académicas en la Universidad. Su estado actual*. Trabajo presentado en el XVIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, organizado por A.D.E.I.P. (Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico). XXV Jornadas Nacionales. Psicodiagnóstico. Articulaciones interdisciplinarias. Mar del Plata. Libro/CD ISBN 978- 987- 98372- 4- 5. Pág. 105.
- Castellarin, M. M. y Peralta, N. S. (2012). *Participación en clases, Clima de aprendizaje y Grado de complejidad de una asignatura percibidos por estudiantes universitarios de primer año*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la U.B.A. XIX Jornadas en

- Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750. Tomo 1, pág. 474.
- Casullo, M. M. (1992). *La Prueba Gráfica Pareja Educativa en Alumnos Ingresantes a Profesorados*. Buenos Aires: Psicoteca.
- Clayton, K., Blumberg, F. y Auld, D. P. (2009). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
- Coviella de Olivero, M. E. y Van der Kooy de Palacios, C. (1985). Test Pareja Educativa. El Objeto de Aprendizaje como Medio para detectar la Relación Vincular Latente. *Aprendizaje Hoy*, 6(10), 21-34.
- De la Barrera, M. L. (noviembre, 2011). *Patrones de aprendizaje y alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología social: Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Elias, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2014). Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 3-14.
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Elvir-Mairena, J. R. (2004). Academic yield of medicine third year students with regard to different methodologies. *Med Hond*, 72 (2), 10-12.
- Enríquez, M. F. (2013). Hábitos y técnicas de estudio en la Universidad Mariana. *UNIMAR*, 31(2), 81-97.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Provincia de Buenos Aires: IEC-UNGS.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.
- Frank de Verthelyi, R.; Baringoltz de Hirsch, S. y Guinsburg de Braude, M. (1984) *Identidad y Vínculo en el Test de las Dos Personas*. Buenos Aires: Paidós.

- García, R. y Sales, A. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclee de Brower.
- García Martín, M. (2012) La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de sujetos de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. *@tic. Revista d' innovació Educativa*, 2, 11-17.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Fernández March, A. y Jiménez Rodríguez, M. Á. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-256.
- Gargallo López, Bernardo, Almerich Cerveró, Gonzalo, García Félix, Eloína, Jiménez y Rodríguez, Miguel Ángel (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 200-220.
- Gelvan de Veinsten, S. (2004) - *Notas sobre el Test de La pareja Educativa*. Buenos Aires. USAL. (inédito)
- Gómez Ruiz, M. A., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 24, 197-224.
- Hernández, D. y Pérez, J. (2014). *La autorregulación y la autoevaluación como parte de la estrategia de aprendizaje en los cursos obligatorios que ofrece el Centro de Capacitación de Educación a Distancia*. Recuperado el 02 de marzo de 2016 de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/684/571>
- Hernández, C., Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería. *Revista de la educación superior*, 51(3), 67-87.
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *REIFOP*, 14(4), 73-85.
- Jové, I. y Coria, M. M. (2011). *Nivel académico de los alumnos ingresantes a Psicología y su desempeño en el nivel introductorio y básico de la carrera. Informe final*.

- Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Lamas, M. L., Massie, A. y Quero, E. D. (2010). Implementación de un aula virtual bajo la modalidad mixta: El Caso de Química Agrícola en la Universidad Nacional de Salta, *Formación Universitaria*, 3(4), 3-12.
- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Maccagno, A., Mangeaud, A., Somazzi, C. y Esbry, N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Matos Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Mercado, B. E., Ocampo, M. E. y Renault, G. (2006). Éxito y fracaso en la inserción universitaria: un estudio exploratorio a través del test Pareja Educativa en ingresantes a psicología. *USAL Signos Universitarios*, XXV(50), 175-191.
- Montes-Iturrizaga, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Lasallista de investigación*, 9(1), 96-110.
- Núñez Rodríguez, M. L., Fajardo Ramos, E. y Químbayo Díaz, J. H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte*. 26(2), 260-268.
- Ofodu, G. O. y Adedipe, T. H. (2011). Assessing ESL Students' Awareness and Application of Metacognitive Strategies in Comprehending Academic Materials. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 343-346
- Olson, J. M. y Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 44, 117-154.
- Oñate Gómez, C. (13 de Julio de 2001). Los hábitos de estudio y la Motivación para el aprendizaje. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid: <http://www.ice.upm.es/wps/cog>
- Paoloni, P. V., Rinaudo M.C. y González Fernandez, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia*, 3(10), 2-18

- Pérez, M. y Díaz, A. (2008). Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. Proyecto FONDECYT N° 1080240. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de <http://ri.conicyt.cl/575/article-30196.html>
- Pérez, M. V., Díaz-Mujica, A., González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Diálogo Educativo*, 10(30), 409-424.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, Abril-Junio, 51-62.
- Pintrich, P. y De Groot, E. V. (1990). Motivated and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor, Michigan*.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California: Academic Press.
- Pool-Cibrian, W.J. y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Radovan, M. (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, their use of Learning Strategies, and Academic Success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(1), 216-222.
- Reyes-Sánchez, L. y Obaya, A. (2008). Hábitos de Estudios de los Alumnos de Ingeniería Agrícola y su impacto en el rendimiento obtenido en un curso de Química Básica. *Formación Universitaria*, 1(5), 29-34.
- Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L. y Donolo, S. D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-19.
- Ruiz, V. (2003). Motivacao na universidade: uma revisao da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(2), 15-24.
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez Braojos, C., Salmerón Vílchez, P. y Rodríguez Fernández, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486.

- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. D.F., México: McGraw Hill.
- Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Departamento Información Universitaria.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second- Lenguaje Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*, XVIII (71). Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Torrano, F. y González- Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean*. IESALC - UNESCO.
- Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. R. (noviembre, 2011). *Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Vermunt, J. (1995). Process- oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 325-349.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- 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
- Visca, J. (2010) Pareja Educativa En J. Visca (Ed.) *Técnicas proyectivas psicopedagógicas y las pautas gráficas para su interpretación* (pp.33- 62) Buenos Aires: Visca & Visca

- Zimmerman, B. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 545-551.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Hand-book of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1. Consentimiento Informado**

Por la presente autorizo a la Psicóloga María Marcela Castellarin, alumna de la Carrera de Posgrado Especialización en Psicodiagnóstico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, a administrarme pruebas de evaluación psicológica. Asimismo autorizo a utilizar los materiales obtenidos para tareas de docencia, investigación, y/o publicaciones.

Tomo conocimiento de que la información que se recabará será resguardada bajo la forma del anonimato.

Firma, aclaración y documento

## Anexo 2. Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

### CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para participar en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor, usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes frases. Tus respuestas son confidenciales.

	1	2	3	4	5	6	7	
	Nada verdadero para mí			De alguna manera verdadero			Totalmente verdadero para mí	
1	Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.						1	2 3 4 5 6 7
2	Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.						1	2 3 4 5 6 7
3	Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.						1	2 3 4 5 6 7
4	Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.						1	2 3 4 5 6 7
5	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.						1	2 3 4 5 6 7
6	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.						1	2 3 4 5 6 7
7	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.						1	2 3 4 5 6 7
8	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.						1	2 3 4 5 6 7
9	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.						1	2 3 4 5 6 7
10	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.						1	2 3 4 5 6 7
11	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.						1	2 3 4 5 6 7
12	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.						1	2 3 4 5 6 7
13	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.						1	2 3 4 5 6 7
14	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.						1	2 3 4 5 6 7

### Anexo 3. Cuestionario de evaluación de actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVAPU).

#### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CEVAPU)

El cuestionario que te presentamos a continuación pretende valorar tus actitudes ante el aprendizaje. Te rogamos que realices el pequeño esfuerzo de contestarlo con sinceridad, ya que los resultados obtenidos permitirán extraer conclusiones prácticas de cara a mejorar las actitudes de los alumnos y también los métodos de enseñanza y evaluación de los profesores.

Los datos obtenidos son confidenciales y los resultados se presentarán siempre con la debida cautela.

MUCHAS GRACIAS!

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal					
2. Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal					
3. Creo que es importante participar en los trabajos en equipo					
4. Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas					
5. Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio					
6. Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual					
7. Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes					
8. Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo					
9. Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona					
10. Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas					
11. Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo					

**Anexo 4. Cuestionario sobre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje (H.E.M.A.)**

**CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE (H.E.M.A.)**

<b>I. FACTORES AMBIENTALES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. ¿Tienes un lugar permanente de estudio?		
2. ¿Puedes eliminar fácilmente los ruidos molestos?		
3. ¿Es tu lugar de estudio suficientemente amplio?		
4. ¿Consigues la oxigenación, temperatura y humedad adecuadas, cuando estudias?		
5. ¿Utilizas la luz diurna preferentemente?		
6. Cuando utilizas luz artificial, ¿se compensa la localizada y la de fondo?		
7. ¿Tu mesa es espaciosa?		
8. ¿Puedes apoyar con facilidad los antebrazos?		
9. ¿La superficie es mate u opaca?		
10. ¿La silla es de relativa dureza y con respaldo?		
<b>II. SALUD FÍSICA Y EMOCIONAL</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
11. ¿Haces ejercicio diariamente?		
12. ¿Cambias de actividad cuando te sientes cansado?		
13. ¿Puedes dedicarte a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos?		
14. ¿Duermes generalmente ocho horas diarias?		
15. ¿Tu régimen alimenticio es variado y razonable?		
16. ¿Reduces al máximo el alcohol y tabaco?		
17. ¿Tienes en cuenta la incidencia de los problemas afectivos en el		

rendimiento?		
18. ¿Tienes interés en los estudios universitarios?		
19. Una tensión fuerte y prolongada, ¿perjudica tu retención?		
20. ¿Sabes salir de una frustración que te produce el no conseguir estudiar lo programado?		
<b>III. ASPECTOS SOBRE EL MÉTODO DE ESTUDIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
21. ¿Haces una exploración general antes de concentrarte a estudiar?		
22. ¿Comienzas con una lectura rápida de todo lo que tienes que estudiar cada vez?		
23. ¿Puedes comprender con claridad el contenido de lo que estudias?		
24. ¿Distingues los puntos fundamentales y lo principal en cada tema?		
25. ¿Haces esquemas clasificadores de cada unidad de contenido?		
26. ¿Sintetizas o resumes en orden a facilitarte los repasos?		
27. ¿Destacas de alguna manera el contenido principal en lo que estudias?		
28. ¿Llevas los apuntes al día y los completas si es preciso?		
29. ¿Buscas los sitios donde oyes bien y tienes buena visibilidad?		
30. ¿Dispones del material necesario complementario para estudiar?		
<b>IV. ORGANIZACIÓN DE PLANES Y HORARIOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
31. ¿Acostumbras a tener un horario más o menos habitual de estudio?		
32. ¿Te centras fácilmente en el estudio?		
33. ¿Consigues resultados satisfactorios cuando te pones a estudiar?		
34. ¿Piensas en las prioridades, en tu estudio y trabajos, en el tiempo que dedicas a estudiar?		
35. ¿Distribuyes generalmente tu tiempo de estudio a lo largo de la semana?		
36. ¿Te concentras con facilidad después de un corto período de adaptación?		
37. Antes de terminar tu estudio, ¿aprovechas el corto período de más rendimiento?		
38. ¿Acostumbras a hacer pequeños descansos, cada vez más frecuentes, cuando aumenta el tiempo de tu dedicación?		
39. ¿Te pones a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo?		

40. ¿Te mantienes al menos algún tiempo estudiando aunque de momento no te concentres?		
<b>V. REALIZACIÓN DE EXÁMENES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
41. ¿Evitas estudiar, utilizando el sueño de la noche anterior a un examen?		
42. ¿Lees detenidamente las instrucciones?		
43. ¿Distribuyes el tiempo que tienes entre las preguntas que tienes que contestar?		
44. ¿Comienzas por las cuestiones más sencillas o que ya sabes?		
45. ¿Distingues con claridad la palabra o palabras que te indican lo que realmente se te pide?		
46. ¿Haces el esquema preciso que facilite el desarrollo y te permita no dejarlo incompleto?		
47. ¿Escribes con claridad?		
48. ¿Tienes buena ortografía?		
49. ¿Dejas márgenes, títulos, apartados, etc.?		
50. ¿Re lees el ejercicio antes de entregarlo?		
<b>VI. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
51. ¿Sabes rellenar fichas bibliográficas?		
52. ¿Manejas los ficheros tradicionales con facilidad?		
53. ¿Tienes un fichero personal ampliable?		
54. ¿Acostumbras a sacar fichas de contenidos, frases o referencias?		
55. ¿Conoces la clasificación decimal universal aplicada a la documentación?		
56. ¿Conoces las bibliotecas generales y su manejo?		
57. ¿Tienes localizada alguna fuente de información de tu línea de estudio?		
58. ¿Sabes dónde consultar revistas?		
59. ¿Tienes conocimiento de las principales librerías y editoriales?		
60. ¿Conoces los sistemas bibliográficos informatizados?		
<b>VII. COMUNICACIÓN ACADÉMICA ESCRITA Y ORAL</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
61. ¿Tienes claras las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica?		

62. ¿Conoces la estructura general de un trabajo científico?		
63. ¿Podrías expresar con facilidad lo escrito con anterioridad?		
64. ¿Sabes argumentar para defender tus aportaciones?		
65. ¿Sabes criticar y discutir los trabajos de otros?		
66. ¿Te sería fácil trabajar en equipo?		
67. ¿Tienes acceso directo a un mecanografiado sencillo?		
68. ¿Puedes utilizar mínimamente otros dos idiomas?		
69. ¿Sabes establecer contacto con personas de interés para tus trabajos?		
70. ¿Te expresas con claridad y precisión al comunicar algo?		
<b>VIII. ACERCA DE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
71. ¿Consideras tu estudio como algo realmente personal?		
72. ¿Tienes confianza en tu capacidad de aprender?		
73. ¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?		
74. ¿Tratas de comprender lo que estudias aunque te resulte difícil entenderlo o aceptarlo?		
75. ¿Procuras participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros?		
76. ¿Consideras tu tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad?		
77. ¿Llevas a cabo las propuestas de los profesores con el fin de facilitar la comunicación con ellos?		
78. ¿Tratas de reflexionar sobre la forma en que aprendes?		
79. ¿Has pensado en cómo poder rentabilizar tu tiempo de aprender?		
80. ¿Consideras fundamental el contar con otros para conseguir tus objetivos de aprendizaje?		
81. ¿Tiendes a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos?		
82. ¿Percibes que el estudio es un medio para recrear el saber y divulgarlo?		
83. ¿Consideras las preguntas en clase y la realización de trabajos como medios para impulsarte a estudiar?		

84. ¿Piensas que la asistencia a clase es muy importante para orientarte en tu proceso de estudio?		
85. ¿Las bajas puntuaciones te hacen reaccionar para estudiar más y mejor?		
86. ¿Consideras al profesor como alguien de quien puedes servirte para aprender?		
87. ¿Intentas utilizar todos los servicios que están a tu disposición dentro y fuera de la Universidad?		
88. ¿Tratas de solucionar tus problemas de estudio y aprendizaje en general?		
89. ¿Consideras que cualquier actividad mientras estudias puede influir en tu rendimiento?		
90. ¿Tratas de relacionarte con personas y ambientes de semejantes intereses en cuanto a tus estudios?		
91. ¿Te interesan los temas culturales aunque estén aparentemente alejados de los que tienes que estudiar?		
92. A pesar de los muchos alumnos, ¿tratas de relacionarte con los profesores en clase y fuera de ella?		
93. ¿Tratas, además de estudiar lo explicado, de tener una actitud creativa y crítica?		
94. ¿Procuras hablar con otros compañeros de cursos superiores sobre las asignaturas?		
95. ¿Tratas de relacionarte con profesionales de las áreas a las que piensas dedicarte en el futuro?		
96. ¿Visitas las exposiciones o congresos, que tengan relación con tus estudios?		
97. ¿Tratas de leer revistas y publicaciones en torno a los temas que te ocupan en la actualidad?		
98. ¿Has buscado información de otras universidades respecto a los estudios en los que te has matriculado?		
99. ¿Conoces los planes de estudio de otras universidades que tengan estudios semejantes a los que cursas?		
100. Tratas de relacionarte con otros estudiantes que cursan estudios semejantes en el extranjero?		