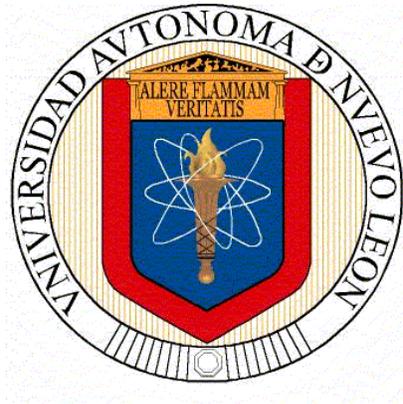


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

PATRONES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

PRESENTA

GRETA SUSANA KLEEN GONZÁLEZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

MARZO, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



TESIS

PATRONES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

PRESENTA

GRETA SUSANA KLEEN GONZÁLEZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. JULYMAR ALEGRE ORTIZ

MARZO, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

La presente tesis titulada “Patrones de Aprendizaje en Estudiantes de Posgrado”, presentada por Lic. Greta Susana Kleen González; ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

Mtra. Julymar Alegre Ortiz
Director de Tesis

Dr. José Reinaldo Martínez Fernández
Co-director de Tesis

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México,

Marzo, 2016

DEDICATORIA

A ti Fabián, por creer en mí.

Y a ti mamá por tu amor y
apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi director de tesis la Mtra. Julymar Alegre Ortiz por el apoyo durante este largo camino de aprendizajes, quien a través del importante aporte de ideas me ayudó a construir y concluir mi tesis.

Gracias al Dr. José Reinaldo Martínez Fernández, por sus aportaciones y críticas constructivas, que ayudaron a modificar y mejorar mi tesis.

A la Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda por el apoyo en las correcciones de mi tesis.

A la Dra. Cony por brindarme la oportunidad de ingresar a la maestría de Cognición y Educación.

Por último pero no menos importante, a mis compañeros de maestría que me acompañaron durante estos dos años; gracias por las experiencias, pero sobre todo por la amistad brindada.

PATRONES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

RESUMEN

Los patrones de aprendizaje consisten en una particular configuración entre las concepciones, estrategias de procesamiento, de regulación y orientaciones motivacionales del estudiante. Éstos han sido relacionados con aspectos culturales, niveles educativos, género, entre otras variables. El objetivo de la investigación es analizar las relaciones entre las variables personales (género, tipo de maestría) y los patrones de aprendizaje (patrón dirigido a la aplicación, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y no dirigido) en estudiantes de Posgrado de una universidad en el noreste de México. A través de un diseño no experimental, descriptivo, de tipo transversal. La muestra está conformada por 201 participantes, de edades comprendidas entre los 23 y 50 años (130 mujeres y 71 hombres) que cursan la Maestría en Ciencias y Maestría Profesionalizante. Se aplicó de manera grupal el inventario de Estilos de Aprendizaje (Vermunt, 1998) versión adaptada al castellano por Martínez-Fernández, et al (2009) que identifica cómo los estudiantes abordan su estudio y perciben su aprendizaje. Se encontraron diferencias en los patrones de aprendizaje de los estudiantes en función del tipo de maestría y género. Las mujeres mostraron un patrón dirigido a la aplicación en comparación a los hombres que tienen un patrón no dirigido y dirigido al significado. Sin embargo, los estudiantes de maestría en Ciencias muestran patrones dirigidos al significado y a la aplicación presentando una sola diferencia en las concepciones de aprendizaje (cooperación), siendo esta la base de un patrón no dirigido mientras que los de la maestría Profesionalizante muestran un patrón dirigido a la reproducción.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, orientaciones motivacionales, concepciones de aprendizaje.

LEARNING PATTERNS IN POSTGRADUATE STUDENTS

ABSTRACT

Learning patterns consist of a particular configuration between conceptions, processing strategies, regulation strategies and student motivational orientations. These have been linked to cultural, educational levels, gender, among other variables. The aim of the research is to analyze the relationships between personal variables (gender, academic course) and learning patterns (application, reproduction, meaning and undirected learning pattern) in Postgraduate students from a university in northeastern Mexico. Through a non-experimental, descriptive, cross-sectional design. The sample consists of 201 participants, aged between 23 and 50 years (130 women and 71 men) who attend the Master of Science and Professional Master. It was applied the Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1998) adapted to Spanish by Martinez-Fernandez, et al (2009) version that identifies how students approach their study and perceive their learning. Differences in students' learning patterns based on the academic course and gender were found. Women showed an application directed learning pattern in comparison to men who have an undirected and meaning direct learning pattern. However, students of Master of Science show meaning and application directed learning patterns, with a single difference in learning conceptions (cooperation), being this the basis of an undirected pattern, while the students of Professional Master show a reproductive learning pattern.

Keywords: Learning Patterns, Processing Strategies, Regulation Strategies, Learning Motivational Orientations, Learning Conceptions

INDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INDICE	7
CAPÍTULO I	10
INTRODUCCIÓN	10
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	19
JUSTIFICACIÓN	21
OBJETIVOS	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
LIMITACIONES Y DELIMITACIONES	24
CAPÍTULO II	25
MARCO TEÓRICO	25
TEORÍA DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE	25
Modelo de concepciones de aprendizaje	26
Modelos contextuales de procesos de estudio	28
Modelo contextual de concepciones, orientaciones y procesos de aprendizaje	30
TEORÍA DE PATRONES DE APRENDIZAJE	31
Origen	31
Definición	32
Patrones de Aprendizaje Modelo de Jan Vermunt	32
Componentes de los Patrones de Aprendizaje	33
Concepción del Aprendizaje	33

Estrategias de Procesamiento	35
Estrategias de Regulación	36
Orientación Motivacional	37
Clasificación de Patrones de Aprendizaje de Jan Vermunt	38
Patrón de aprendizaje dirigido al significado.	39
Patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación.	40
Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción.	40
Patrón de aprendizaje no dirigido.	40
Medición de los Patrones de Aprendizaje	41
CAPÍTULO III	42
MÉTODO	42
DISEÑO.....	42
MUESTRA.....	42
INSTRUMENTOS.....	43
PROCEDIMIENTO	45
CAPÍTULO IV	47
RESULTADOS.....	47
CAPÍTULO V	54
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS	58
ANEXOS	71

Tablas

Tabla 1.	Modelos basados en Enfoques de Aprendizaje.....	26
Tabla 2.	Clasificación de Patrones de Aprendizaje de Jan Vermunt (Riding & Rayner, 1998)	38
Tabla 3.	Distribución de maestrías de acuerdo al género.....	42
Tabla 4.	Carga factorial para las sub-escalas en 4 factores.....	48
Tabla 5.	Centros de los conglomerados finales.....	49
Tabla 6.	Diferencia de grupo por sexo.....	51
Tabla 7.	Diferencia de grupo por tipo de maestría que cursan los hombres mujeres.....	52

Figuras

Figura 1.	Interrelación entre las actividades y motivos que dan origen a los patrones de aprendizaje (Villar López, 2013).....	39
Figura 2.	Dominios, escalas y sub-escalas evaluadas por el Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) de Jan Vermunt.....	32

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Las aportaciones de la psicología cognitiva, la búsqueda de comprensión de los procesos de aprendizaje y el estudio de aprendizaje del estudiante han influenciado en las investigaciones que repercuten en el ambiente escolar en las últimas décadas.

Para los estudiantes, la Educación Superior es un punto clave para obtener una mejor formación para así lograr desenvolverse de una manera eficaz en un mundo tan competitivo.

A tal demanda social, investigadores en el campo de la psicología se encontraron con la urgencia de proporcionar un modelo viable y eficaz en el análisis de los procesos de aprendizaje. En particular, la necesidad de poner en conjunto una serie de componentes claves cuyo análisis ofrezca oportunidades para el desarrollo de habilidades en el estudiante con el fin de que adquieran procesos de autorregulación (; Martínez-Fernández & Vermunt; 2015 Vermunt, 1998; 2005). El aprendizaje ha sido, y sigue siendo, un tema central para la psicología debido a la complejidad e importancia que tiene dicho proceso para la evolución de la persona, y por ende de la sociedad.

Desde la década que inicia en 1970 surge un interés por analizar los procesos de aprendizaje y enseñanza en la universidad, convirtiéndose en una extensa línea de investigación en la Educación Superior según afirman Entwistle, McCune, y Hounsell (2002). De esta línea de investigación surge un movimiento basado en la educación centrada en el aprendizaje, que cuenta con una amplia variedad de estudios dedicados a la búsqueda de modelos para enriquecer el aprendizaje del estudiante (Barnett, 2000).

La educación basada en el aprendizaje generó gran interés sobre la perspectiva de cómo es que los estudiantes aprenden significativamente. De esta manera surgen las teorías de los enfoques de aprendizaje del estudiante (Entwistle, McCune, & Scheja, 2006).

Los primeros estudios sobre los enfoques de aprendizaje fueron realizados por Marton y Säljö (1976a; 1976b) en la Universidad de Gotemburgo en Suecia, en donde intentaban comprender cómo los estudiantes percibían el aprendizaje y la forma en que ellos aprendían. De esta manera, surge la teoría denominada “Student Approaches to Learning” (SAL) también denominada Concepciones del Aprendizaje. Este enfoque se basa en una fenomenografía como alternativa metodológica, partiendo desde la perspectiva del estudiante, analizando los efectos contextuales y la forma de aprender del estudiante (Hernández-Pina, Rodríguez, Ruiz-Lara & Esquivel, 2010).

En general podemos comprender que los Enfoques o Concepciones del Aprendizaje son la manera cómo el estudiante entiende su proceso de aprendizaje.

Otro constructo importante es el enfoque del procesamiento de la información también conocida como estrategias de procesamiento de la información que hacen referencia a las actividades mentales que ayudan a los estudiantes a desarrollar diversos procesos de aprendizaje, como procesar, organizar, retener y recuperar información para aprender (Beltrán, 2003).

A partir del modelo teórico basado en los mencionados enfoques de aprendizaje, así como en la investigación desarrollada desde el enfoque del procesamiento de la información, se desarrolla el modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998), en donde examina la relación entre las concepciones y las estrategias de aprendizaje, en conjunto con orientaciones motivacionales para el estudio y las estrategias de regulación.

Las estrategias de regulación regulan actividades de aprendizaje cognitivas y afectivas. Son entendidas como procesos internos que ayudan a los estudiantes a monitorear que los procesos de aprendizaje se llevan a cabo como fueron planeadas, a controlar estrategias de procesamiento y motivaciones y a regular los procesos de aprendizaje cuando sea necesario. Esto quiere decir que el estudiante tiene el control de su propio proceso de aprendizaje.

Es un proceso en donde el estudiante consolida sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla sus conocimientos y su motivación, (Pintrich, 2000; Schunk, 2005). Esto quiere decir que los estudiantes tienen la capacidad de tomar conciencia y de reflexionar sobre sus procesos y resultados cognitivos.

Las orientaciones motivacionales del aprendizaje hacen referencia a las metas o motivos de aprendizaje, las intenciones, actitudes, preocupaciones y dudas de los estudiantes en relación con sus estudios (Schunk & Zimmerman, 2009).

Para las orientaciones motivacionales, Zimmerman (2002) distingue tres fases:

Fase 1: Referida como fase previa en la que se establecen metas de acuerdo a las creencias, orientaciones motivacionales y expectativas de resultados.

Fase 2: Fase de desempeño en la que se observa y controla mediante estrategias metacognitivas.

Fase 3: En esta fase de reflexión se valoran los resultados y se producen en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas posteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie y se modifiquen metas, planes de acción y creencias motivacionales.

De este modo, el modelo de Vermunt (1998) promulga un modelo constructivista, que intenta ofrecer un marco más completo e integrador sobre la manera de aprender del estudiante, los llamados patrones de aprendizaje.

1) Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción (RD). Caracteriza a los estudiantes que manifiestan una concepción de aprendizaje directa, lo que hace referencia a “la copia fiel” (aprendizaje como reproducción). Este tipo de patrón se basa en la orientación extrínseca, el interés por los certificados y calificaciones. Además, requiere altas dosis de regulación externa.

2) Patrón de aprendizaje dirigido al significado (MD). Se trata de un patrón fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje con procesamiento profundo basado en el uso de estrategias de elaboración, organización y pensamiento crítico, alta metacognición, autorregulación y una motivación intrínseca por aprender (Martínez-Fernández, 2007; 2009; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009).

3) Patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación (AD). Esta configuración se basa en la concepción del aprendizaje como uso de la información, puede estar asociada a una regulación en dos vías (autorregulación y regulación externa) y se orientan por la vocación.

4) Patrón de aprendizaje no dirigido (UD). Se trata de estudiantes que entienden el aprendizaje como un proceso que debe ser estimulado por el docente y los compañeros (los iguales). A su vez, son estudiantes con ausencia de regulación y bajo nivel de procesamiento.

Ahora bien, según Vermunt (2005), los patrones de aprendizaje tienen un importante componente cognitivo, pero también están influenciados por una serie de factores personales y contextuales.

Esto se refiere a que la configuración de aprendizaje que tiene un estudiante parece estar claramente influida por estos factores.

La perspectiva de los enfoques o concepciones de aprendizaje hace énfasis en variables personales siendo estas el resultado de la percepción del contexto y las demandas de la tarea. Van Rossum y Schenck (1984) denominaron a esta línea de investigación “segundo orden”. Desde esta línea se han realizado diversas investigaciones en las que se intenta establecer la relación entre los procesos de aprendizaje del estudiante y las metodologías de enseñanza, con la calidad del aprendizaje en la Educación Superior (Biggs, 1996; Entwistle, 1995; Hernández-Pina, 2000).

Hofstede (2001) plantea que los resultados de aprendizaje en el ámbito académico son afectados por las variables personales y contextuales, debido a la interferencia que tienen estas variables en el uso eficiente de estrategias de aprendizaje. Esto se refiere a que la interrelación entre estas variables son claves en la configuración de los patrones de aprendizaje, así como en las prácticas pedagógicas y educativas que influyen en los sujetos que aprenden (Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2014).

A continuación se verán algunos estudios sobre la influencia de las variables personales como: edad, género, nivel de pericia, tipo de carrera o profesión en las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes así como también en los resultados de su aprendizaje.

La variable género, en el aprendizaje, ha arrojado resultados inconsistentes, ya que algunos estudios no encontraron diferencias de género (Donche & Van Petegem, 2009; Van Petegem, Donche & Vanhoof, 2005). Sin embargo en algunos estudios de Vermunt, se han encontrado diferencias significativas en las que se muestra una mayor orientación por parte de las mujeres hacia un aprendizaje cooperativo con un patrón no dirigido, a diferencia de los hombres

con una inclinación a estrategias de regulación externa y con un patrón dirigido a la reproducción (Vermunt, 2005; Vermunt & Vermeteen, 2004).

García (2000) encontró diferencias significativas de género; en el cual se destaca un estilo profundo en los hombres, mientras que en las mujeres se encontró un estilo metódico. Sin embargo, estas variables cambian debido al tipo de carrera que cursa cada estudiante.

En cuanto a la edad, ésta es considerada como una variable predictora en relación significativa positiva con el patrón de aprendizaje dirigido al significado, eso quiere decir que a mayor edad se adopta un patrón dirigido al significado Sin embargo no se encontró relación entre el patrón de reproducción, el no dirigido y el de aplicación (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Zeegers, 2001).

Otro estudio sobre la variable edad, encontró una diferencia significativa entre los estudiantes hombres con mayor edad que cursan la carrera de Humanidades, mostrando un mayor aprendizaje profundo dirigido al significado, a diferencia de las estudiantes mujeres jóvenes de la misma carrera (Andreou, Vlachos & Andreou, 2006).

Para el nivel de pericia se encontró que los estudiantes más avanzados en sus estudios, que suelen ser expertos en algún dominio determinado emplean más estrategias de procesamiento profundo y autorregulación, mostrando un mejor desempeño en comparación con estudiantes novatos (Vermunt, 2005). De la misma manera, Richardson (2010) señala en su estudio que los estudiantes de bachillerato utilizan más los patrones de aprendizaje reproductivo, a diferencia de los estudiantes universitarios que manifiestan una orientación dirigida al significado y aplicación.

Para el tipo de carrera, algunos estudios señalan que los estudiantes de Ciencias e Ingeniería muestran un patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación a diferencia de los de Arte que dirigen sus patrones de aprendizaje al significado y la comprensión (Newble & Clarke, 1986; Prosser & Trigwell, 1999).

De acuerdo a estas investigaciones, se distingue una clara relación entre los patrones de aprendizaje, la carrera en la cual se encuentran los estudiantes y el género. Podemos deducir que dependiendo del dominio específico que curse un estudiante, éste desarrollará diferentes patrones de aprendizaje (Struyven, Dochy, Janssens & Gielen, 2006). Esto quiere decir, que los patrones de aprendizaje, se establecen en relación con el nivel académico y la carrera que se encuentre cursando el estudiante, un aspecto que probablemente se relaciona con los contenidos, las metodologías, exigencias de cada carrera, etc.

En cuanto a los factores contextuales se han llevado a cabo algunos estudios transculturales, para lograr una mayor comprensión sobre las diferencias culturales en las estrategias (hábitos de estudio), orientaciones motivacionales y concepciones de aprendizaje entre los estudiantes provenientes de diferentes culturas. De las variables contextuales se pueden referir como el ambiente de aprendizaje, el método de enseñanza, el aprendizaje formal o informal y el procedimiento de evaluación (Zeegers, 2001) inciden en los procesos de aprendizaje. Ciertas investigaciones han comparado los patrones de aprendizaje en diferentes contextos socioculturales.

En un estudio con estudiantes europeos y asiáticos se observó que los de origen oriental utilizan la memorización para desarrollar un significado de su aprendizaje a diferencia de los estudiantes del norte de Europa (Marton, Wen, & Wong, 2005; Vermunt & Verloop, 2000;).

Los resultados arrojados por otro estudio transcultural dirigido por Biemans y Van Mil (2008) encontraron que estudiantes orientales utilizaban estrategias

más analíticas de estudio con un patrón de aprendizaje orientado a la reproducción, mientras que los estudiantes holandeses utilizaban estrategias más profundas con un patrón orientado al significado.

Wierstra, Kanselaar, Van der Linden, Lodewijks y Vermunt (2003) encontraron diferencias culturales educativas entre grupos étnicos del norte y el sur de Europa; en donde la percepción de los estudiantes de intercambio internacional estaba asociada con los patrones de aprendizaje que estos utilizaban. Sin embargo, Richardson (2009; 2010; 2011) sugiere que los patrones de aprendizaje en los estudiantes de Educación Superior están relacionadas con las percepciones de su entorno académico y que hay muy poca variación en las concepciones de aprendizaje que adoptan dichos estudiantes de diferentes grupos étnicos para estudiar.

Cabe destacar que el proceso en el cambio de concepciones de aprendizaje, orientaciones y estrategias que experimenta un estudiante en el extranjero es difícil y pudiera entrar en conflicto debido a las exigencias del nuevo entorno educativo. Sin embargo, este cambio de patrones de aprendizaje puede ayudarles a desarrollar nuevos puntos de vista obteniendo un resultado enriquecedor de su experiencia en el extranjero (Marambe, Vermunt, & Boshuizen, 2012).

En suma, se aprecia como el aprendizaje, la educación y la cultura están fuertemente interrelacionados. En este sentido, las estrategias de regulación y de procesamiento, concepciones y orientaciones de aprendizaje pueden estar "arraigadas" en la cultura y/o en la persona.

Gracias a los estudios que mencionamos anteriormente, podemos identificar diferencias significativas en los patrones de aprendizaje en estudiantes y la relación con las variables personales y contextuales. Sin embargo, varios estudios han tratado de definir si existen diferencias en los patrones de

aprendizaje en relación con el rendimiento académico, el género de los estudiantes pertenecientes a diferentes carreras universitarias.

Un estudio el cual analizó la relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de diferentes asignaturas de la carrera de Administración; arrojó en sus resultados que los patrones influyen de distinta manera dependiendo de las asignaturas que cursen los estudiantes (Cagliolo, Junco, & Peccia, 2010).

De la Barrera, Donolo y Rinaudo (2010) examinaron los patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios de Argentina en función de su género, carrera, y rendimiento académico. Se encontraron diferencias de género en la carrera de Ciencias Exactas; los estudiantes masculinos con un bajo rendimiento académico mostraban un patrón de aprendizaje no dirigido; mientras que las mujeres con un alto rendimiento empleaban un patrón dirigido al significado.

Cabe destacar que estudiantes insatisfechos con la calidad educativa muestran un perfil dirigido a un enfoque superficial así como a la reproducción, mostrando un menor rendimiento académico (Diseth, Pallesen, Brunborg & Larsen, 2010).

Un estudio sobre la relación entre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico ha sido llevada a cabo con estudiantes universitarios, encontrando que dichos estudiantes requieren de diferentes estrategias de aprendizaje ya que los programas en las universidades se pueden diferenciar del ambiente académico por ser más prácticos y orientados a la vocación (Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Se ha encontrado un amplio estudio en el tema de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, pero poco conocemos sobre las relaciones entre estilos, variables personales y contextuales. Por lo que es necesario realizar

investigaciones para definir la relación entre estas variables, y así poder profundizar y determinar las necesidades individuales y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes para que obtengan un buen desempeño académico. Además, la mayoría de los estudios están basados en muestras de estudiantes asiáticos o europeos, siendo muy escaso lo que se reporta desde Latinoamérica. Por ello, se considera relevante este estudio, ya que se aspira aportar un mayor nivel de comprensión en torno a los patrones de aprendizaje desde una mirada intercultural.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La formación en Educación Superior exige a los estudiantes hacer un cambio, una adaptación en su vida a los requerimientos y necesidades del modelo educativo de la carrera que cursan.

Esta situación, implica un mayor esfuerzo en el uso eficiente de los recursos de aprendizaje, tales como el procesamiento activo, las estrategias de autorregulación, la gestión del tiempo y de los recursos, con la finalidad de alcanzar un desarrollo efectivo en sus procesos y resultados de aprendizaje. En tal sentido, un patrón de aprendizaje dirigido a los significados (MD) se relaciona con un aprendizaje más óptimo y un mejor rendimiento, al contrario de un patrón dirigido a la reproducción (RD) o un patrón no dirigido (UD).

Al identificar los patrones de aprendizaje que el estudiante utiliza, podremos comprender el papel que juega esta gama de procesos, estrategias, motivos, percepciones y actividades, además de los factores o variables personales que influyen en su desempeño académico. Es por esto, la importancia de entender los patrones de aprendizaje para que exista la posibilidad de que el profesor pueda atender, asistir y enseñar a sus estudiantes a fomentar sus potencialidades con la finalidad de obtener un mejor aprendizaje y a su vez un mejor desempeño académico.

Cabe destacar que el éxito académico del estudiante de posgrado proporciona beneficios a la sociedad por su contribución al desarrollo económico, cultural y social del país, que se manifiesta en la productividad de su investigación. Esto es de gran importancia para el estudiante ya que le facilita la vinculación con la investigación científica.

Esto nos puede dar una clara idea del porque es en este nivel educativo donde se espera encontrar un perfil óptimo del estudiante que esté basado en una concepción de aprendizaje profunda, con un procesamiento crítico y capacidad de autorregulación.

Un punto importante a mencionar son los escasos estudios centrados en Educación Superior, con muestras de estudiantes de Posgrado, ya que la mayoría de las investigaciones fueron realizadas con estudiantes de licenciatura.

Por tal motivo, en esta investigación se analizarán las diferencias en los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado. La interrogante que se pretende responder es:

¿Hay diferencias en los patrones de aprendizaje y las variables personales en estudiantes de posgrado en función del programa cursado?

JUSTIFICACIÓN

La educación universitaria juega un rol importante en la vida del estudiante, por lo cual busca adecuarse a una diversidad de personas con características individuales y rasgos cognitivos particulares. El sistema educativo se ve en la necesidad de hacer importantes cambios en los procesos de enseñanza. Cabe destacar que la necesidad de búsqueda de nuevas estrategias para incrementar el aprendizaje efectivo y significativo, se torna en una demanda constante para el ámbito educativo y social.

Gran variedad de investigaciones teóricas, conceptuales y metodológicas acerca de los patrones de aprendizaje en la Universidad, han sido realizadas para el análisis sobre el cómo estudian y aprenden los estudiantes. Sin embargo, poco se conoce de las relaciones entre patrones de aprendizaje, variables contextuales, de género en estudiantes de posgrado, ya que la gran mayoría como se mencionó anteriormente, los estudios se enfocan en los de nivel licenciatura. En nuestro país, México, existen escasas investigaciones llevadas a cabo en estudiantes de posgrado, por lo que es de capital importancia realizar este tipo de estudios para definir su relación.

La situación mencionada anteriormente dirige el interés de investigar los componentes de los patrones de aprendizaje. Se propone revisar, en estudiantes de una población de posgrado, acerca de sus creencias, hábitos y motivos para aprender. El presente estudio pretende aportar evidencias específicas que permitan un mayor soporte a la teoría y al mismo tiempo ofrecer información relevante para tener la oportunidad de generar, alentar y desarrollar ciertas competencias que impulsen a un cambio educativo en donde los estudiantes de posgrado tengan los recursos apropiados para optimizar sus habilidades de aprendizaje hacia la eficacia y la eficiencia.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la relación entre los patrones de aprendizaje y el género en función del tipo de programa de posgrado (maestría Profesionalizante y maestría en Ciencias).

Objetivos Específicos

1. Identificar los patrones de aprendizaje predominantes en estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología en una universidad del noreste de México.
2. Determinar las diferencias en los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología en función del género.
3. Determinar las diferencias en los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología según el tipo de programa cursado y género.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuál es el patrón de aprendizaje que predomina en los estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología en una universidad del noreste de México?
2. ¿Cuál es el patrón de aprendizaje que predomina en los estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología en una universidad del noreste de México en función del género?
3. ¿Cuál es la diferencia existente entre los patrones de aprendizaje y el tipo de programa cursado en estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología?
4. ¿Cuál es la relación en los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado de la facultad de Psicología según el tipo de programa cursado y el género?

LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

La investigación está enmarcada en las perspectivas teóricas de Enfoques y Estilos de Aprendizaje por lo que no se contemplaran otros abordajes que hayan aportado sobre el aprendizaje.

No se consideraran variables contextuales a las que el estudiante está sujeto, tales como el ambiente de aprendizaje, el método de enseñanza, el aprendizaje formal o informal y el procedimiento de evaluación.

Asimismo, la muestra de participantes está delimitada a estudiantes de Posgrado de la facultad de Psicología, en la cual destaca la prevalencia de las mujeres.

Otra limitación importante es la escasa investigación en el área de patrones de aprendizaje con estudiantes de este nivel educativo en el contexto mexicano.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En relación con el análisis de los patrones de aprendizaje, en este estudio se ha seleccionado el modelo teórico-metodológico de Jan Vermunt (1998; 2005) dada su relevante contribución en esta línea de investigación.

Tal y como se mencionó anteriormente en la introducción, la concreción del modelo de Vermunt tiene sus raíces tanto en el desarrollo previo de los enfoques de aprendizaje, como en las teorías del procesamiento de la información. A continuación se resumen los aspectos más relevantes de ambos enfoques teóricos que serán base para la comprensión del modelo de Vermunt. Una de las bases fundamentales para comprender de mejor manera el origen de los Patrones de Aprendizaje es indagar sobre la teoría de Enfoques de Aprendizaje, ya que estos están estrechamente relacionados con los procesos de estudio dentro del contexto educacional.

TEORÍA DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La perspectiva teórica de los enfoques de aprendizaje surgió hace cuatro décadas asumiendo que los procesos que surgen de la percepción que tienen los estudiantes acerca de su tarea académica son influenciados por su perfil de personalidad.

La postura de los enfoques de aprendizaje pretende conocer el tipo de aproximación que los sujetos hacen con relación a su estudio y las formas de adquisición del conocimiento (Entwistle, Tait, & McCune, 2000). Una de sus principales hipótesis nos dice que la comprensión de la aproximación al aprendizaje surge al explorar a través de las experiencias del estudiante y del contexto actual en la que se da dicho proceso.

La teoría de los enfoques de aprendizaje fue desarrollada principalmente en tres contextos paralelos: la propuesta sueca, la británica y la australiana.

Tabla 1. Modelos basados en Enfoques de Aprendizaje

Modelos representativos	Autores
Modelo de concepciones de aprendizaje	Marton, Säljö, y Svensson (1976) en Suecia
Modelos contextuales de procesos de estudio	Entwistle y Ramsden (1983) en Inglaterra Biggs (1988) en Australia
Modelo contextual de los patrones de aprendizaje (concepciones, orientaciones y estrategias de aprendizaje)	Vermunt (1998) en Holanda

Modelo de concepciones de aprendizaje

Al comienzo de los años de la década de 1970, investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje en el estudiante fueron realizadas por Marton, Säljö (1976a; 1976b) y Svensson (1977) en donde iniciaron sus trabajos sobre enfoques de aprendizaje universitario, en la Universidad de Gotemburgo en Suecia. El objetivo de sus investigaciones era conocer el proceso y forma de estudio utilizado por el estudiante, y su relación con el grado de comprensión logrado. Los procesos encontrados se clasificaban y se agrupaban según su similitud para abordar la tarea planteada.

En sus investigaciones utilizaron tareas académicas donde se solicitaba a los estudiantes que leyeran un texto y por medio de entrevistas debían responder preguntas acerca de su experiencia en la lectura. Al obtener los resultados, éstos se analizaban creando categorías de las formas de estudiar y las relaciones entre ellas.

Las investigaciones sirvieron para identificar dos estrategias: la comprensión del texto en general, que es relacionar e integrar contenidos, y la visión secuencial del texto; que se refiere a la estructura superficial y memorización de la información (Svensson, 1977).

Marton y Säljö (1976a, 1976b) fueron los pioneros en el estudio de las concepciones de aprendizaje. Éstas se definen como constructos mentales que tienen los estudiantes sobre lo que significa aprender, que se derivan de sus experiencias y que, por lo general, están en consonancia con las estrategias de aprendizaje empleadas.

Estos autores basándose en una investigación realizada con estudiantes universitarios, establecen seis categorías divididas en dos grandes grupos de concepciones:

Enfoque superficial (cuantitativas)

Centradas en la memorización. Interpretan el aprendizaje como una acción reproductiva con estrategias memorísticas.

- 1) Incremento del conocimiento
- 2) Memorización
- 3) Adquisición de datos y procesos que pueden ser utilizados.

Enfoque profundo (cualitativas)

Centradas en la comprensión y adaptación del contexto. Interpretan el aprendizaje como una acción con estrategias profundas de organización y elaboración.

- 4) Abstracción de significados
- 5) Proceso interpretativo
- 6) Cambiando como persona.

Utilizando el método fenomenográfico Marton colaboró con Entwistle para estudiar las formas de comprensión desarrolladas por el alumnado durante los procesos de revisión de exámenes finales. Estas formas de comprensión incluyen y sintetizan las diferencias entre las intenciones del alumnado al ir a la revisión y los modos de desarrollar la comprensión durante esta revisión.

Estas diferencias pueden tener gran significación educativa ya que implican una interacción entre el tipo de cuestiones planteadas y la comprensión que el alumnado logra en función de ellas (Entwistle y Marton, 1994). Pero estos autores se plantearon, además, analizar los modos como el alumnado definía y percibía la comprensión lograda después del estudio y la revisión del examen; ellos encontraron cuatro diferentes tipos de comprensión que correspondían con concepciones del aprendizaje.

Modelos contextuales de procesos de estudio

Posteriormente, en Inglaterra, Entwistle continuó los estudios sobre el aprendizaje en colaboración con Ramsden en donde se propuso un nuevo modo de abordar el estudio de los procesos de aprendizaje integrando las aportaciones de Marton, Säljö y Svensson, en donde enmarcan las orientaciones del estudiante en un modelo contextual.

Entwistle (1988; 1991) en su modelo sugiere cómo los ambientes de aprendizaje pueden afectar tanto a las orientaciones como a los resultados académicos del estudiante. Se entiende que la percepción que tiene el estudiante de cierto ambiente puede influenciar sus enfoques de estudio.

Investigaciones realizadas sobre las relaciones entre los enfoques y los ambientes de aprendizaje, en distintos programas universitarios, encontraron que programas con exceso de carga académica promovían un aprendizaje superficial, a diferencia de programas con un clima más abierto los cuales promovían un enfoque profundo (Entwistle & Ramsden, 1983).

Entwistle y Tait (1990) colaboran para el estudio de las percepciones del estudiante y su influencia en los enfoques de aprendizaje. Los resultados de sus investigaciones muestran que la percepción del estudiante hacia la enseñanza efectiva está relacionada con sus concepciones del aprendizaje más profundo, y determinan lo que el estudiante espera del profesorado.

Se encontró que estudiantes con una visión constructiva del aprendizaje esperan una estimulación por parte del profesor, a diferencia de estudiantes con visión reproductiva que dejan la responsabilidad del mismo al docente (Entwistle & Tait, 1990).

Desde la perspectiva Australiana, Biggs (1988, 1993) asegura que las estrategias de aprendizaje y de estudio que adopta el estudiante son influenciados por su motivación. Este autor además define la concepción de aprendizaje que tiene el estudiante como el resultado de la interacción entre estilo y estrategia con elementos personales y situacionales.

El autor percibe los enfoques de aprendizaje como procesos que surgen de las percepciones que el estudiante tiene acerca de una tarea académica, siendo éstos influenciados por características personales y elementos situacionales.

Biggs distingue tres tipos de enfoques hacia el aprendizaje:

Enfoque profundo

Aprendizaje por comprensión con motivación intrínseca. El estudiante tiene un compromiso personal para aprender, y su motivación es utilizada para maximizar su comprensión del significado de las materias de estudio.

Enfoque superficial

Aprendizaje serial con motivación extrínseca y evasión al fracaso. La intención del estudiante es obtener una calificación con un mínimo esfuerzo.

Enfoque estratégico

Método de estudio organizado con motivación de logro. Describe la intención del estudiante de lograr calificaciones más altas usando métodos de estudio organizados.

Biggs (1993) considera que los enfoques superficial y profundo se pueden descartar, sin embargo, el enfoque estratégico puede resultar de la combinación de los dos primeros.

Modelo contextual de concepciones, orientaciones y procesos de aprendizaje

En 1998, en Holanda, el autor Jan Vermunt inicia sus trabajos con estudiantes de Educación Superior, el concepto central de su teoría es el aprendizaje autorregulado.

Para definir los componentes que forman parte de este aprendizaje, estudiado desde la perspectiva del estudiante, hace un análisis de los distintos autores e investigaciones que han trabajado en el modo cómo los estudiantes aprenden, y encuentra que existen muchos solapamientos entre las diferentes

conceptualizaciones sobre los procesos de aprendizaje y actividades de regulación.

A continuación abordaremos los aspectos fundamentales que forman parte de este modelo basado en los Enfoques de Aprendizaje, y en las teorías del procesamiento de la información, para lograr un mayor entendimiento sobre la teoría de Vermunt.

TEORÍA DE PATRONES DE APRENDIZAJE

Origen

Las investigaciones de Jan Vermunt sobre los patrones de aprendizaje se iniciaron a mediados de la década de los noventa. El concepto principal de su teoría es el aprendizaje autorregulado, este concepto incorpora los componentes descritos anteriormente por los modelos de Enfoques de Aprendizaje; así como los avances del enfoque del procesamiento de la información, desarrollando un nuevo modelo que combina las estrategias y las concepciones del aprendizaje del estudiante.

Vermunt hace un análisis de los estudios realizados sobre la manera en que los estudiantes aprenden, examina varios de los enfoques de aprendizaje utilizando sólo los que son considerados esenciales, para realizar un estudio con estudiantes universitarios y conocer la forma en que llevan a cabo su estudio y su aprendizaje. A partir de los resultados que arrojaron sus investigaciones, Vermunt (1996; 1998) concluye que su modelo sigue la misma línea del modelo planteado por Marton y Säljö.

Definición

Los Estilos de Aprendizaje son definidos por Jan Vermunt como un conjunto de estrategias, orientaciones y modelos mentales de aprendizaje que el estudiante utiliza y que son influenciados por variables personales y contextuales.

El autor consideró necesario reemplazar el término 'estilos' por el de 'patrones', ya que en este último se integran de manera más adecuada los aspectos personales y contextuales que influyen en esa particular configuración de aprendizaje que por lo tanto no es fija, ni inmutable. Así, el autor considera que existen dos componentes más arraigados en los factores personales como las concepciones y las motivaciones; pero que tanto las estrategias de procesamiento como las de regulación tienen una mayor influencia del contexto (Vermunt, 2005).

Patrones de Aprendizaje Modelo de Jan Vermunt

Los patrones de aprendizaje son definidos por Vermunt (1996; 1998) como un conjunto de actividades de aprendizaje (estrategias de procesamiento y regulación) que el estudiante emplea usualmente según el contexto, junto con unos motivos para el aprender (orientación de aprendizaje y concepción de aprendizaje) que suelen ser más estables y menos dependientes del contexto.

Vermunt (2005) declara que los patrones de aprendizaje no son un atributo inmodificable, sino que son más bien el resultado temporal de las influencias personales (motivación, género, edad, etc.) y contextuales (ambiente de aprendizaje, método de enseñanza, cultura, evaluación, etc.) en las más inestables estrategias de procesamiento y regulación.

De esta manera, se afirma que los patrones de aprendizaje se desarrollan en el tiempo, y que por lo tanto son modificables, siendo una clara referencia del

contexto cultural (Marín, 2002; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Vermunt, 2005; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2014).

Vermunt (1998) presenta los componentes del aprendizaje autorregulado. Este aprendizaje consta, de cuatro componentes los cuales trataremos a continuación: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, concepciones y orientaciones motivacionales del aprendizaje, los cuales a continuación analizaremos a mayor profundidad.

Componentes de los Patrones de Aprendizaje

Concepción del Aprendizaje

Diferentes autores han categorizado con distintos nombres las concepciones de aprendizaje; sin embargo, habitualmente se presentan tres concepciones bien diferenciadas: el aprendizaje como un incremento de conocimiento basado en la memorización y la reproducción, el aprendizaje entendido como un proceso de abstracción, interpretación y aplicación del conocimiento, y el aprendizaje como construcción del conocimiento que implica un cambio como persona (Martínez-Fernández, 2004; Marton & Säljö, 1976a, 1976b & Vermunt, 2005).

Algunos autores concluyen que la concepción de aprendizaje de un estudiante está basada en sus experiencias educativas anteriores y no formales (Marín, 2002). Así, como Martínez-Fernández (2007; 2009) halla relación entre una concepción directa y un uso de estrategias superficiales, menor uso de estrategias metacognitivas y un menor impacto en los resultados de aprendizaje mientras que una concepción constructivista implica un uso de estrategias profundas, de estrategias metacognitivas y un mayor impacto positivo en los resultados de aprendizaje.

Vermunt (2005) define las concepciones de aprendizaje como un sistema coherente de conocimiento, creencias y puntos de vista sobre el aprendizaje y fenómenos relacionados, por ejemplo, las concepciones de sí mismo como estudiante, objetivos de aprendizaje y la división de tareas entre estudiantes, profesores y compañeros de estudios en los procesos de aprendizaje.

Se clasifican en cinco categorías:

1) Incorporación del conocimiento:

Asimilación de conocimientos proporcionados por la educación a través de la memorización y reproducción.

2) Construcción del conocimiento:

El aprendizaje se ve como la construcción de los propios conocimientos y comprensión.

3) Uso del conocimiento:

Adquisición de conocimientos que se puede utilizar a través de la aplicación en las actividades del día a día. Estas actividades se ven como tareas de los estudiantes y profesores.

4) Estimulación educativa:

Las actividades de aprendizaje son vistos como tareas de los estudiantes, pero se espera que los profesores y autores de libros de texto, estimulen continuamente a los estudiantes a realizar estas actividades.

5) Cooperación:

Se da mayor valor al aprendizaje en cooperación con otros estudiantes. Se considera importante discutir el tema con otros estudiantes y compartir las tareas de aprendizaje con ellos.

Estrategias de Procesamiento

Estas son las actividades de procesamiento cognitivo que los estudiantes utilizan al momento de aprender para procesar, integrar y estudiar materiales y convertirlos en conocimientos o habilidades. Los estudiantes están en busca de las relaciones entre los diferentes conceptos, en la selección de la información relevante (Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Vermunt, 1998).

Estas estrategias se clasifican en tres tipos:

1) **Procesamiento profundo:**

Se refiere a la relación y estructura, que permiten integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos, algunos ejemplos son: parafraseo, analogías, resumen que se aproximan más claramente al aprendizaje constructivo. Un pensamiento crítico orientado a la corrección, valoración y evaluación durante una tarea de aprendizaje relacionada con el aprendizaje constructivo.

2) **Procesamiento serial:**

Se refiere a un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas cuando se tiene una concepción memorística y de ensayo del aprendizaje; algunos ejemplos son: el subrayado excesivo, la toma de notas sin reflexión, el repaso repetitivo.

3) **Procesamiento concreto:**

Se refiere a concretar y aplicar a la propia experiencia lo que el estudiante ha aprendido en el curso, a través de su propia práctica.

Estrategias de Regulación

Las estrategias de regulación son procesos internos que coordinan, regulan y controlan las estrategias de procesamiento y de orientación motivacional y que controlan el propio proceso de aprendizaje conduciendo a resultados indirectos en el mismo.

La autorregulación está vinculada con la metacognición. La metacognición es el grado de conocimiento que los individuos tienen sobre su forma de pensar, sobre los contenidos y sobre la habilidad para controlar esos procesos, con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados de aprendizaje y la construcción del conocimiento (Brown, 1987).

Según Vermunt (1998), las siguientes actividades manifiestan las estrategias de regulación: orientación, planificación, monitoreo, comprobación, reestructuración, evaluación y reflexión.

Se dividen en tres categorías de estrategias de regulación

1) Autorregulación:

Nivel óptimo de regulación, control personal de los procesos, resultados y contenidos de aprendizaje, así como la toma de decisiones consecuentes.

2) Regulación externa:

Control o ayuda de agentes externos en los procesos y resultados del aprendizaje.

3) Carencia de regulación:

Escasa o ausente capacidad para regular el proceso del individuo, no hay regulación externa.

Orientación Motivacional

El componente orientación motivacional hace referencia al conjunto de metas, actitudes, intenciones, preocupaciones y dudas del estudiante en relación a sus estudios (Marín, 2002).

Se clasifican en extrínseca cuando se desea obtener recompensas externas como una buena calificación, un título o el reconocimiento de los demás; intrínseca cuando hay un interés y placer personal en el aprender; es decir, aprendizaje como satisfacción personal.

La orientación intrínseca suele estar relacionada con las altas expectativas de logro y auto-eficacia. La expectativa de logro son las creencias que tiene el aprendiz con respecto a una tarea de aprendizaje específica y su respectiva valoración; mientras que la auto-eficacia son las creencias y percepciones que el estudiante posee sobre sus propias habilidades para la realización exitosa de esa tarea de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998; Schunk & Zimmerman, 2009; Vermunt, 1998; 2005).

Vermunt propone que la relación que se establezca entre estos cuatro componentes, la concepción de aprendizaje, las estrategias de procesamiento, las estrategias de regulación y la orientación motivacional son la base para identificar una particular configuración de estrategias y motivos para aprender (los patrones de aprendizaje).

Clasificación de Patrones de Aprendizaje de Jan Vermunt

Tabla 2. Clasificación de Patrones de Aprendizaje de Jan Vermunt (Riding & Rayner, 1998)

Componentes	Dirigido al Significado	Dirigido a la reproducción	Dirigido a la Aplicación	No dirigido
Modelo Mental o Concepción del Aprendizaje.	Construcción del Conocimiento	Incorporación del Conocimiento	Uso del conocimiento	Se apoya en el docente
Orientación del Aprendizaje	Orientado a la Persona (intrínseca o académica)	Orientado a obtener un certificado (Extrínseca)	Orientado a la Vocación (Intrínseca)	Ambivalente (No motivada)
Regulación del Aprendizaje	Principalmente Autorregulación	Principalmente Regulación Externa	Regulación interna y externa	Carencia de Regulación
Procesos Cognitivos	Procesamiento Profundo	Procesamiento Serial (Superficial) Paso a paso	Procesamiento Concreto	Escaso Procesamiento No identificado

En tal sentido, los estudiantes pueden estar ubicados en categorías o patrones más o menos ajustados entre sí, en función del inter-juego que se puede establecer entre estrategias y motivos para aprender. Así, se pueden identificar, como mínimo dos vías explicativas: congruentes e incongruentes, que vienen determinadas por la fricción, o no entre las concepciones del estudiante, sus estrategias de aprendizaje, su forma de regulación y su orientación motivacional (Cano, 2005a; 2005b; Martínez-Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Vermunt, 1998; Vermunt & Verloop, 1999).

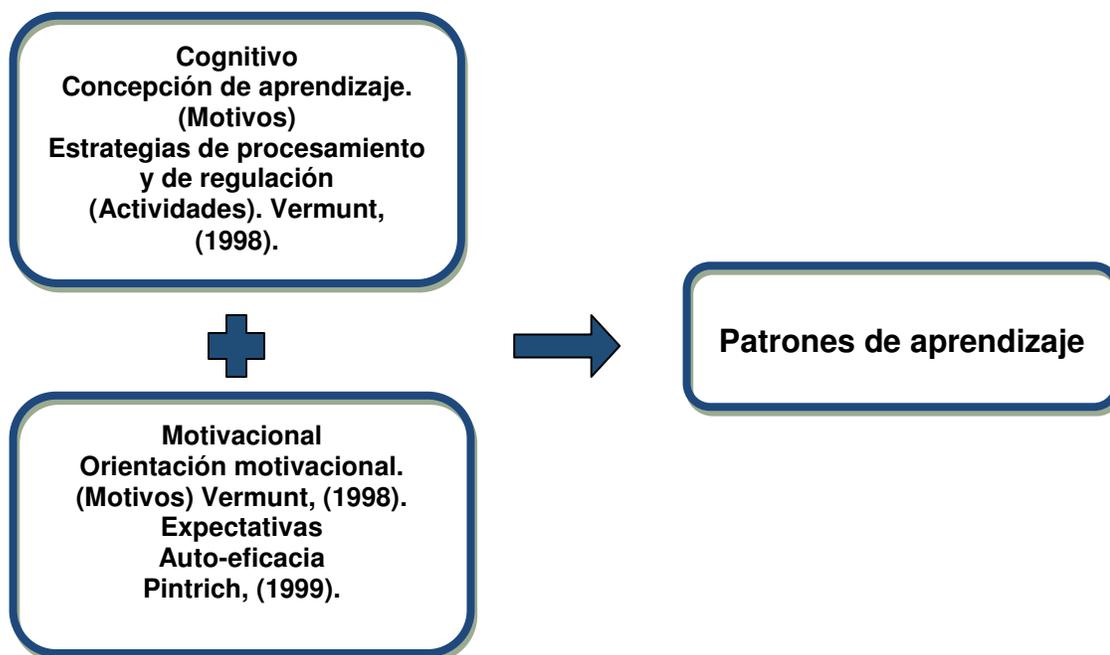


Figura 1. Interrelación entre las actividades y motivos que dan origen a los patrones de aprendizaje (Villar López, 2013).

En base a esta relación, Vermunt (1998) establece cuatro categorías de patrones de aprendizaje.

Patrón de aprendizaje dirigido al significado.

Patrón de aprendizaje dirigido al significado (MD) basado en la concepción constructivista del aprendizaje, con procesamiento profundo que se basa a su vez en la utilización de estrategias de elaboración y pensamiento crítico, autorregulación e interés personal por aprender.

Esta descripción corresponde a estudiantes con un patrón de aprendizaje ‘consonante complejo’ entre sus creencias y estrategias profundas, como lo define Martínez-Fernández (2007; 2009) y Rabanaque y Martínez-Fernández (2009) basado en estudios de Cano (2005a; 2005b).

Patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación.

Este patrón es una concepción de aprendizaje interpretativa por parte del estudiante que se basa en el uso del conocimiento y de estrategias de procesamiento concreto. Dicho patrón se puede asociar a la autorregulación y regulación externa, además se encuentra orientado por la vocación.

Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción.

Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción (RD) se refiere a estudiantes que muestran estrategias de ensayo, procesamiento paso a paso, regulación externa, una orientación extrínseca basada en el interés por las calificaciones. Éste patrón es descrito como un patrón de aprendizaje 'consonante básico' en sus creencias y estrategias superficiales (Martínez-Fernández, 2007; 2009; Villar-López, 2013).

Patrón de aprendizaje no dirigido.

Este patrón está relacionado tanto con la carencia de regulación, como con la ambivalencia en la orientación motivacional. Esto quiere decir, que los estudiantes perciben el aprendizaje como un proceso que debe ser estimulado por el docente o por los compañeros, y se trata de estudiantes que muestran un bajo nivel de procesamiento.

Medición de los Patrones de Aprendizaje

Elementos	Dominios	Escalas	Subescalas
Base de conocimientos	Estrategias de procesamiento	I.a. Procesamiento profundo	I.a.1 Relación y estructuración I.a.2 Procesamiento crítico
		I.b. Procesamiento serial	I.b.1 Memorizar y ensayar I.b.2 Analizando
		I.c. Procesamiento concreto	No tiene subescalas
Habilidades de procesamiento	Estrategias de regulación	II.a. Auto-regulación	II.a.1 Autorregulación de los procesos de aprendizaje y resultados II.a.2 Autorregulación del contenido del aprendizaje
		II.b. Regulación externa	II.b.1 Regulación externa de los proceso de aprendizaje II.b.2 Regulación externa delos resultados del aprendizaje
		II.c. Falta de regulación	No tiene subescalas
Motivación y afecto	Orientaciones del aprendizaje	III.a. Personal intrínseca (académica)	No tiene subescalas
		III.b. Dirigido por certificado (extrínseca)	
		III.c. Dirigido por autoevaluación	
		III.d. Dirigido por vocación	
		III.e. Ambivalente (no motivada)	
Auto-regulación	Modelos mentales del aprendizaje	IV.a. Construcción del conocimiento	No tiene subescalas
		IV.b. Incorporación del conocimiento	
		IV.c. Aplicación del conocimiento	
		IV.d. Educación estimulante	
		IV.e. Cooperación	

Figura 2. Dominios, escalas y sub-escalas del Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) de Jan Vermunt (Gamboa-Salcedo, García-Durán, & Peña-Alonso, 2012).

El cuestionario ILS diseñado por Vermunt (1998) permite identificar los patrones de aprendizaje en muestras de estudiantes universitarios. Consta de 120 ítems distribuidos en 20 sub-escalas agrupadas en cuatro componentes, a partir de las combinaciones entre factores (sub-escalas) se definen los patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998; 2005).

En el cuestionario sobre las estrategias de regulación y de procesamiento se responde con una escala tipo Likert de cinco puntos que van de “nunca” a “casi siempre”. Para responder el cuestionario de las concepciones de aprendizaje y la orientación motivacional hacia el mismo, también se utiliza una escala Likert de cinco puntos que van de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

El ILS genera 20 variables distribuidas equitativamente entre los cuatro factores o componentes que permiten inferir el patrón de aprendizaje. De este modo, se identifican cinco escalas para cada factor o componente (Vermunt, 1998). Este instrumento ha sido utilizado en distintas investigaciones, principalmente, con muestras de estudiantes universitarios de Europa y Asia.

CAPÍTULO III

MÉTODO

DISEÑO

No experimental, transversal descriptivo.

MUESTRA

Se utilizó una muestra de conveniencia, conformada por 201 participantes, de edades comprendidas entre los 23 y 50 años (71 hombres y 130 mujeres) de posgrado de la facultad de Psicología de una universidad del noreste de México, participando voluntariamente durante el ciclo escolar de enero-junio 2015. Se procuró mantener igualdad de condiciones para todos los estudiantes al momento de aplicar los instrumentos.

Tabla 3. Distribución de maestrías de acuerdo al género ($N=201$)

	Maestría	Mujeres	Hombres
Profesionalizante	Terapia Breve	15	2
	Clínica Psicoanalítica	23	16
	Laboral y Organizacional	50	36
	Violencia de Genero	6	2
Ciencias	Cognición y Educación	13	8
	Salud	22	7
	Neuropsicología	1	0
	Total	130	71

INSTRUMENTOS

Para evaluar los patrones de aprendizaje se utilizó el Inventario de Estilos de Aprendizaje (Vermunt, 1998; 2005) también conocido como ILS (Inventory of Learning Styles) que fue desarrollado para medir los factores personales y contextuales. Se compone de 120 afirmaciones que abarcan los cuatro factores de aprendizaje definidos por Vermunt. Esta versión fue adaptada al castellano por Martínez-Fernández, et al (2009) mostrando una confiabilidad y validez con 0.91 de Alfa de Cronbach.

Para los ítems sobre estrategias de regulación y de procesamiento (actividades de estudio) se indican en una escala Likert de cinco puntos con una variación de (1) “nunca” a (5) “casi siempre”. Para los ítems de las orientaciones y concepciones de aprendizaje (motivos de estudio), también se utiliza una escala Likert de cinco puntos con una variación de (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “totalmente de acuerdo”.

El ILS genera 20 variables de escala distribuidas equitativamente, entre los cuatro componentes que permiten inferir el patrón de aprendizaje (Vermunt, 1998). Se identifican cinco escalas para cada uno de los componentes:

Concepciones del aprendizaje: Consta de 40 ítems distribuidas equitativamente en las siguientes sub-escalas:

1. Construcción del Conocimiento
2. Incorporación del Conocimiento
3. Aplicación del Conocimiento
4. Educación Estimulante
5. Cooperación o Aprendizaje Cooperativo

Orientaciones del aprendizaje: Consta de 25 ítems distribuidos en las sub-escalas:

1. Personal Intrínseca (académica)
2. Dirigido al Certificado (extrínseca)
3. Dirigido por auto-evaluación
4. Dirigido por vocación
5. Ambivalente (No motivada)

Estrategias de regulación: Consta de 28 ítems distribuidos en las sub-escalas:

1. Auto-regulación
 - 1.1. Auto-regulación de los procesos de aprendizaje y resultados
 - 1.2. Auto-regulación del contenido del aprendizaje
2. Regulación Externa
 - 2.1. Regulación externa de los procesos de aprendizaje
 - 2.2. Regulación externa de los resultados del aprendizaje
3. Falta de Regulación

Estrategias de procesamiento: Abarcan un total de 27 ítems que se distribuyen en las sub-escalas siguientes:

1. Procesamiento Profundo
 - 1.1. Relación y estructuración
 - 1.2. Procesamiento crítico
2. Procesamiento Serial (Superficial)
 - 2.1. Memorizar y ensayar
 - 2.2. Analizando
3. Procesamiento Concreto

PROCEDIMIENTO

Se pidió autorización del maestro responsable de cada grupo participante de posgrado, para realizar la aplicación de los instrumentos. Este se realizó en una sola sesión de manera grupal, con un límite de tiempo de 30 minutos en donde se solicitó la participación voluntaria y anónima a los estudiantes que decidieran permanecer en el aula para colaborar con el estudio. Finalmente, se les entregó el instrumento ILS y se les orientó en la manera en que debía ser completado.

Recolección de datos:

Una vez contestados los instrumentos se codificaron las respuestas y capturaron los datos en una hoja Excel que sirvió como base para el uso del SPSS en su versión 21 para los análisis estadísticos descriptivos (media, rango, desviación estándar, datos perdidos, etc.).

Análisis de datos:

Para el análisis estadístico se emplearon las siguientes pruebas:

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo para obtener los puntajes de tendencia central y de dispersión, posteriormente se identificaron los patrones de aprendizaje utilizando análisis factorial, se realizó cálculo de medias y desviaciones estándar de cada escala para los grupos de estudiantes.

Además, se analizaron las diferencias entre patrones de aprendizaje según género y tipo de maestría (Profesionalizante y Ciencias) aplicando la prueba paramétrica diferencia de grupos (T-student muestras independientes).

Para la relación entre los patrones de aprendizaje, género y tipo de maestría se utilizó un análisis de Cluster (Conglomerado k-medias).

Aspectos Éticos:

La realización del estudio es bajo las normas del reglamento de Código Ético de APA (2009):

- Mantenimiento de la confidencialidad: proteger la información obtenida en el estudio.
- Uso de información confidencial para docencia: en los escritos, no revelar información confidencial individualmente identificable de los participantes de la investigación.
- Autorización institucional: proveer información precisa acerca de las propuestas de investigación y obtener la autorización correspondiente antes de realizar el estudio.
- Consentimiento informado para la investigación: informar a los participantes acerca y propósito de la investigación, la duración estimada, los procedimientos y su derecho a rehusarse a participar sin consecuencias de sanción.
- Uso de evaluaciones: autorización del autor y aplicación apropiada de los instrumentos de evaluación cuya validez y confiabilidad hayan sido establecidas para su aplicación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados generales obtenidos en el presente estudio acerca de los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado y su relación con el género y tipo de maestría (Profesionalizante y Ciencias), de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

Para identificar los patrones de aprendizaje predominantes en los estudiantes de posgrado se utilizó un análisis factorial exploratorio comparando las medias generales y desviaciones estándar de cada componente o escala utilizando cuatro factores con rotación Oblimin ($KMO = .834$, test de Bartlett, $p < 0,01$) con una varianza explicada del 58.9%, distribuida en 27.5%, 15.8%, 9.5% y 6.1%, respectivamente, para cada uno de los factores (Tabla 4).

Patrón dirigido al significado: el factor 1 carga en estrategias de procesamiento profundo, concreto y construcción del conocimiento pero con estrategias de análisis y estrategias de regulación externa de los procesos pertenecientes a un patrón dirigido a la reproducción. El coeficiente de confiabilidad es de 0,80.

Patrón dirigido a la reproducción: en el factor 2 cargan la estrategia básica serial de memorización y ensayo, la regulación externa de los resultados, las orientaciones al certificado y autoevaluación, además de las concepciones de aprendizaje por educación estimulante e incorporación del conocimiento. El coeficiente de confiabilidad es de 0,72.

Patrón no dirigido: en el factor 3 solo carga en la falta de regulación interna ni externa; no se encuentran estrategias de procesamiento, y se concibe el aprendizaje por cooperación y una orientación ambivalente hacia el aprendizaje. El coeficiente de confiabilidad es de 0,55.

Patrón dirigido a la aplicación: en el factor 4 carga solo en tres sub-escalas, en las concepciones del aprendizaje la carga más alta es el conocimiento como aplicación y por cooperación, la orientación motivacional al interés personal y moderadamente orientada a la vocación. El coeficiente de confiabilidad es de 0,63.

Tabla 4. Carga factorial para las sub-escalas en 4 factores, solución Oblimin para una muestra de estudiantes mexicanos de Posgrado (N= 201).

ILS sub-escalas	Factor 1 MD	Factor 2 RD	Factor 3 UD	Factor 4 AD
<i>Estrategias de Procesamiento</i>				
Procesamiento Profundo				
Relación y estructuración	.686			
Procesamiento crítico	.576			
Procesamiento Paso a Paso				
Memorización y ensayo		.551		
Análisis	.752			
Procesamiento Concreto	.589			.502
<i>Estrategias de Regulación</i>				
Autorregulación				
de los procesos y de los resultados	.736			
contenidos del aprendizaje	.435			
Regulación externa				
de los procesos	.703			
de los resultados		.766		
Falta de Regulación			.523	
<i>Concepciones de Aprendizaje</i>				
Construcción del conocimiento	.497			
Incorporación del conocimiento		.637		
Aplicación del conocimiento				.544
Aprendizaje cooperativo			.339	.343
Educación estimulante		.478	.463	
<i>Orientaciones motivacionales</i>				
Orientado por vocación				.418
Orientado por auto-evaluación		.549		
Orientado al certificado		.562		
Intrínseca (interés personal)				.415
Ambivalente			.493	
Auto valores	5.503	3.164	1.902	1.227
Varianza explicada	27.514	15.819	9.512	6.134
Varianza acumulada	27.514	43.333	52.844	58.978

(KMO = .834) (χ^2 Bartlett = 1683.60; $p < .000$)

El análisis factorial permitió la identificación de los cuatros factores descritos anteriormente. Posteriormente se realiza un análisis de conglomerados de K medias el cual nos permite analizar la clasificación de la muestra según las puntuaciones de cada factor (ver tabla 5) ya identificados como patrón de aprendizaje dirigido al significado, aplicado, no dirigido y de reproducción

Tabla 5. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
	n=48	n=77	n=36	n=40
Relación y estructuración	2.95	4.49	3.52	1.57
Procesamiento critico	3.76	3.72	3.21	3.75
Memorizar y ensayar	2.19	2.27	3.27	2.00
Analizando	2.70	4.74	3.54	4.50
Procesamiento concreto	3.59	4.37	3.27	2.80
Auto-regulación de los procesos de aprendizaje y resultados	2.60	2.51	3.27	3.65
Auto-regulación del contenido del aprendizaje	2.86	4.71	3.06	3.45
Regulación externa de los procesos de aprendizaje	2.50	2.95	3.23	3.33
Regulación externa de los resultados del aprendizaje	2.82	3.31	4.80	3.36
Falta de regulación	1.21	2.28	2.64	5.00
Personal Intrínseca (académica)	3.89	2.63	3.76	3.50
Dirigido por certificado (extrínseca)	2.47	3.10	4.73	4.80
Dirigido por autoevaluación	1.89	4.43	4.33	2.47
Dirigido por vocación	2.20	4.50	4.57	3.60
Ambivalente (no motivada)	1.66	1.35	1.78	4.70
Construcción del conocimiento	3.77	4.39	3.09	3.47
Incorporación del conocimiento	2.87	2.94	4.82	3.33
Aplicación del conocimiento	3.90	4.40	3.43	3.07
Educación estimulante	2.74	2.98	3.71	4.75
Aprendizaje cooperativo	2.95	4.85	3.64	3.65

Cada uno de los conglomerados fue identificado con un patrón de aprendizaje sustentado en el marco teórico. A continuación se describe cada uno de los conglomerados (patrones) hallados:

En el primer conglomerado, se ubican estudiantes con mayores puntuaciones en el factor MD y con una sola sub-escala en el factor AD. Este grupo de estudiantes muestra estrategias profundas con una motivación personal y con una concepción de aprendizaje en base a la construcción del conocimiento.

En el segundo conglomerado los estudiantes muestran altas puntuaciones en el factor AD y MD. Son estudiantes que utilizan estrategias profundas con motivaciones orientadas a la vocación y autoevaluación con concepciones de aprendizaje dirigidas por la cooperación.

En el tercer conglomerado los estudiantes obtuvieron puntuaciones altas en el factor RD; son estudiantes que tienen una motivación extrínseca y sus acciones son superficiales, están dirigidos a los resultados y al certificado.

En el cuarto conglomerado los estudiantes se sitúan con puntajes altos en el factor UD y RD. Estos estudiantes están centrados en los recursos externos con una motivación ambivalente y extrínseca, careciendo de regulación. Además, conciben el aprendizaje estimulada por el docente.

A continuación se presentan los resultados entre los cuatro patrones identificados en el apartado anterior y las diferencias de media entre el conjunto de variables personales (género y tipo de maestría).

Al revisar los resultados obtenidos en la tabla 5 se observa que los estudiantes de posgrado se inclinan hacia un patrón dirigido a la aplicación, debido a que recurren con más frecuencia a una estrategia de procesamiento profundo, relacionando y estructurando los elementos nuevos de un tema con los conocimientos previos para elaborar una visión global de todo el programa de cada materia. Además utilizan la construcción del conocimiento como concepción de aprendizaje para adquirir y aplicar el conocimiento por ellos mismos y en cooperación. En sus orientaciones motivacionales destaca la motivación dirigida a la vocación.

Para determinar las diferencias en los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado según el género y el tipo de maestría cursado (Profesionalizante y Ciencias), se utilizó la prueba estadística paramétrica T-student debido a que se cumplió el criterio de homocedasticidad de las varianzas en la muestra.

Tabla 6. Diferencia de grupo por sexo (mujeres n=130) (hombres n=71)

	Sexo de los estudiantes	\bar{x}	SD	gl	t	p
Patrón MD	Mujer	22.81	5.852	133.710	-1.935	.049
	Hombre	25.20	5.293			
Patrón AD	Mujer	24.55	4.149	161.381	1.996	.038
	Hombre	23.42	3.620			
Patrón UD	Mujer	20.30	5.357	143.776	2.532	.012
	Hombre	26.91	5.115			

Al analizar los datos en la tabla anterior (Tabla 6), y al realizar la prueba para comparar dos grupos independientes, se observan diferencias significativas. Los hombres muestran un mayor puntaje en el patrón MD relacionado con estrategias de procesamiento profundo basada en un procesamiento crítico que les proporciona un mejor procesamiento de la información, no obstante puntúan más alto en el patrón UD relacionado con la falta de estrategias de regulación.

Esto se refiere a que los estudiantes en sus motivaciones le dan mayor importancia a la calificación como motor de estudio. Además, de que sus concepciones están basadas en el aprendizaje estimulado por el docente.

Sin embargo, las mujeres presentan un puntaje superior a diferencia que los hombres en el patrón AD dirigido a la aplicación relacionado con estrategias internas o externas pero con una concepción de aprendizaje dirigida a la cooperación con compañeros (pares).

Tabla 7. Diferencia de grupo por tipo de maestría que cursan los hombres y mujeres.

	Sexo	N	Tipo de maestría	\bar{x}	SD	gl	t	p
Patrón RD								
	Hombres	56	Profesionalizante	25.88	4.315	-2.395	69	.019
		15	Ciencias	22.93	4.482			
Patrón AD								
	Mujeres	95	Profesionalizante	18.37	4.045	-1.973	128	.049
		35	Ciencias	20.79	4.158			
Patrón RD								
	Mujeres	95	Profesionalizante	29.23	4.132	1.012	78	.034
		35	Ciencias	27.77	4.089			

Posteriormente se comprobó que existen únicamente diferencias significativas en el patrón dirigido al significado MD entre los estudiantes hombres que cursan los diferentes tipos de maestría. Los estudiantes de Ciencias obtuvieron una media más alta que los de la maestría Profesionalizante. Lo anterior se refiere a que las concepciones de los estudiantes de Ciencias están basadas en la construcción, comprensión y aplicación de los propios conocimientos, percibiendo el aprender como parte de una tarea que debe ser realizada solo por ellos para adquirir un conocimiento.

De igual manera se encontraron diferencias significativas en las estudiantes mujeres de la maestría Profesionalizante presentando una media más alta en el patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción RD que las de maestría en Ciencias (ver tabla 7). Esto quiere decir, que las estudiantes utilizan las estrategias de procesamiento básico o serial, estudiando la materia y sus elementos por separado, y a detalle; estas estudiantes muestran una orientación motivacional extrínseca.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue establecer las diferencias de los patrones de aprendizaje en estudiantes de posgrado. A continuación se muestra un análisis de los resultados obtenidos según el orden de los objetivos planteados.

Iniciamos identificando los patrones de aprendizaje, siendo estos un constructo compuestos por cuatro componentes: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, orientaciones motivacionales y concepciones que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje. Los posibles patrones que el estudiante puede obtener son: Patrón dirigido al significado (MD), a la aplicación (AD), a la reproducción (RD) o un patrón no dirigido (UD).

Para identificar los patrones de aprendizaje se realizó un análisis factorial, el cual nos dio la oportunidad de determinar un modelo de cuatro patrones de aprendizaje muy similar al modelo realizado por Vermunt (1998, 2005). De igual manera, se hallaron diferencias significativas en las variables de género y tipo de maestría, éstas a favor del patrón dirigido a la aplicación en los estudiantes de posgrado.

PATRONES PREDOMINANTES

El patrón que predomina en los estudiantes de Posgrado es el dirigido a la aplicación AD esto quiere decir que son estudiantes con estrategias de procesamiento profundas que le permiten integrar temas de diversos cursos en un todo, descubrir similitudes y diferencias entre teorías, considerando los aportes del docente, estableciendo relaciones entre contenidos nuevos y conocimientos previos además de elaborar opiniones propias, entre otros aspectos.

Cabe destacar que son estudiantes con un procesamiento concreto, esto se refiere a utilizar lo aprendido en tareas cotidianas, de interpretar hechos de llevar conceptos a experiencias propias. Sin embargo las metas o motivaciones están relacionadas a la vocación, esto les permite poder realizar trabajos que le resulten interesantes.

En lo que respecta al conocimiento, lo conciben como resultado de una construcción que es adquirida y aplicada por uno mismo para así lograr una mejor visión al respecto del aprendizaje, esto implica tener un rol activo y protagónico para dar un uso práctico y concreto a los contenidos aprendidos, esto quiere decir que el estudiante es capaz de aplicar el conocimiento en una situación y trasladarlo en experiencias cotidianas.

De acuerdo a los resultados de los estudios realizados por Vermunt (1998) encontramos equivalencias en el patrón de aplicación, donde los estudiantes de este grupo indican un uso de las estrategias de regulación internos o externos, una motivación orientada a la vocación y con puntuaciones altas en las concepciones de aprendizaje. Según Martínez-Fernández (2012) estos estudiantes se caracterizan por mostrar mayor simpatía, motivación al logro y apertura a la experiencia.

En general, el patrón de aprendizaje más empleado por los estudiantes de Posgrado es dirigida a la aplicación, esto es debido a que la muestra tiene programas de estudio que son claramente orientadas a la vocación y a la práctica. Los resultados de esta muestra son similares al estudio realizado por Prosser y Trigwell (1999) comprobando que los estudiantes de Ciencias muestran un patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación.

GÉNERO

En cuanto a los resultados de patrones de aprendizaje y género los resultados nos muestran que los estudiantes varones utilizan estrategias profundas con un aprendizaje dirigido al significado MD a diferencia de las mujeres.

Dichos estudiantes están movilizados sobre todo por aprender, considerando esto exclusivamente para su satisfacción personal. En cuanto a sus estrategias de procesamiento utilizan el procesamiento crítico y concreto, llevando los conceptos a experiencias propias.

Sus motivaciones muestran una orientación hacia el certificado y estimulado por el docente su aprendizaje está inclinado a un patrón no dirigido UD, esto se refiere a que hay poca disposición a esforzarse ya que le dan más importancia al apoyo por parte del docente pero esencialmente sienten que la regulación externa proporcionada no les da el apoyo suficiente. Además carecen de regulación, esto quiere decir que tienen dificultad para comprender lo que se les pide en su proceso de aprendizaje, también les es difícil dejarse guiar por los objetivos de una materia, no comprenden claramente instrucciones, esto quiere decir que no logran regular su propio proceso de aprendizaje.

Los resultados de este estudio nos muestran una principal diferencia de género, siendo este el patrón dirigido a la aplicación AD en donde las mujeres dan más valor al aprendizaje por cooperación que los hombres, esto es apoyado por los resultados de Vermunt (2005).

Las mujeres utilizan estrategias de procesamiento profundo que les permiten integrar temas de diversos cursos en un todo, estableciendo relaciones entre contenidos nuevos y conocimientos previos para construir su propio conocimiento.

Respecto a sus metas, estas se encuentran orientadas a la vocación y autoevaluación, esto puede ser referido a que ponen a prueba sus propias competencias, demostrándose a sí mismas como a los demás que tienen la capacidad de hacer frente a las cargas de la educación superior, para así poder realizarse como un profesional vocacionalmente aptas para áreas de trabajo que le sean de su interés. Sin embargo, en un estudio realizado por Van Petegem, Donche y Vanhoof (2005) encontraron resultados opuestos. En su muestra con estudiantes Belgas demostraron que las mujeres se orientaban más por un patrón dirigido al significado MD a diferencia de los hombres.

Por lo anterior serían necesarios más estudios para llegar a conclusiones más confiables con la finalidad de obtener más datos empíricos que nos permitan ver de una manera más clara las diferencias según género y los patrones de aprendizaje.

TIPO DE MAESTRÍA Y GÉNERO

Entre el tipo de maestría que cursan las mujeres de Posgrado se observa que las de maestría Profesionalizante están orientadas hacia un patrón dirigido a la reproducción RD a diferencia que las de Ciencias, estos resultados son muy similares a las presentadas en el estudio de Vermunt (2005). Estas estudiantes se encuentran centradas en los recursos externos con una motivación ambivalente y extrínseca, careciendo de regulación y enfocadas solamente en los resultados, incorporando contenidos de manera repetitiva, con escasa elaboración personal. Otro estudio obtuvo resultados similares a esta muestra en donde se encontró evidencia de que las mujeres utilizan el aprendizaje mayormente el patrón orientado a la reproducción (Severiens & Dam, 1997).

Es evidente que para este grupo de estudiantes su aprendizaje este orientado a los resultados, una posible explicación es que están acostumbradas a un enfoque dirigido a las calificaciones y al certificado.

Sin embargo en esta muestra las estudiantes de Ciencias tienen un patrón dirigido a la aplicación. Hay que hacer notar que hay una fuerte tendencia por parte de las mujeres hacia este patrón, algunos estudios apoyan estos resultados en donde afirman que las mujeres tienen un patrón dirigido a la aplicación con una concepción de aprendizaje cooperativo (Vermunt & Vermeteen, 2004; Vermunt, 2005). De la misma manera en un estudio realizado por Newble y Clarke (1986) encontraron que los estudiantes de Ciencias Naturales se orientan más hacia un patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación a diferencia de los estudiantes de Ciencias Sociales, esto podría deberse a las diferencias pedagógicas de materia curricular.

En cuanto a los estudiantes varones se encontró que los de Ciencias se inclinan por un patrón dirigido al significado a diferencia que los de la maestría Profesionalizante, esto demuestra que los estudiantes de Ciencias emplean las estrategias de procesamiento profundo y de regulación interna en la que además abarcan sus preferencias personales. Sin embargo, DeGroff y McKee (2006) muestran lo contrario, en su estudio afirman que el aprendizaje dirigido al significado se relaciona más con las disciplinas de Humanidades a diferencia de las disciplinas de Ciencias.

Se puede concluir que en este estudio encontramos que el patrón de aprendizaje que se asocia con la maestría en Ciencias es el dirigido a la aplicación, esto podría deberse a la propia naturaleza de las disciplinas de este Posgrado. Estas disciplinas se encuentran asociadas unas con otras por el tipo de formación que desean obtener en el estudiante.

Un aspecto a destacar es que la maestría Profesionalizante está orientada a la formación profesional, a la aplicación directa del conocimiento, a través del cual los estudiantes adquieren nociones en el campo elegido, entienden su interrelación con las demás áreas de la organización y desarrollan la capacidad de analizar situaciones para un mejor proceso de tomas de decisiones por ejemplo en esta muestra serían (Terapia Breve, Clínica Psicoanalítica, Laboral y Organizacional y Violencia de Genero). A diferencia de la maestría en Ciencias (Cognición y Educación, Neuropsicología y Salud) que tiene que ver más con la formación en investigación y estudio científico, desarrollando habilidades como investigador.

Tras hacer el análisis general de los resultados obtenidos de este estudio podemos decir que la teoría de Vermunt se ve explicada en la diferencia entre los patrones de aprendizaje y las variables personales según género y tipo de maestría, aunque no necesariamente en todos los aspectos predichos. Una propuesta para trabajos futuros y para una mejor comprensión, es realizar nuevas investigaciones sobre los patrones de aprendizaje en estudiantes de Posgrado y contextos internacionales ya que la mayoría de los estudios han sido realizado en estudiantes de Licenciatura, además es necesario considerar ampliar la muestra y revisar otras variables personales y contextuales como, el nivel socio económico, edad, pericia, método de enseñanza, y rasgos de personalidad entre otros.

Un punto importante es realizar estudios de corte longitudinal que nos puedan aportar datos empíricos que permitan conocer a fondo sobre las concepciones, estrategias de regulación, de procesamiento y orientación motivacional que utilizan los estudiantes de Posgrado.

REFERENCIAS

- Andreou, E., Vlachos, F., & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research*, 48(3), 301-311. Doi: 10.1080/00131880600992363
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher education*, 40(4), 409-422. Doi:10.1023/A:100415951374
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación Madrid*, 332, 55-73.
- Biemans, H., & Van Mil, M. (2008). Learning styles of Chinese and Dutch students compared within the context of Dutch higher education in life sciences. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 14(3), 265-278. Doi: 10.1080/13892240802207700
- Biggs, J. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206. Doi:10.1080/00050068808255604
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. Doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364. Doi: 10.1007/BF00138871
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.).

Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Chouinard, R., Vezeau.

Cagliolo, L., Junco, C., & Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico: Research on the relationship between learning styles and academic results in the subjects: elements of mathematics, introduction to administration and socio-economic analysis. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(6), 23-33. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_2.pdf

Cano, F. (2005a). Consonance and dissonance in students learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223. Doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.003

Cano, F. (2005b). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221. Doi:10.1348/000709904X22683

De la Barrera, M., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista estilos de aprendizaje*, 6(6), 1-27. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_4.pdf

Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies.

Higher Education, 59(3), 335-352. Doi:10.1007/s10734-009-9251-8

Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-475. Doi:10.1007/s10734-008-9156-y

Entwistle, N. J. (1988). Motivation, Attributions, and Approaches to Learning in British and Hungarian Secondary Schools. *International Journal of Educational Research*, 12(3), 243-255. Doi:10.1016/0883-0355(88)90003-1

Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22(3), 201-204. Doi:10.1007/BF00132287

Entwistle, N. J. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.

Entwistle, N.J., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178. Doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01092.x

Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. Occasional Report 1, September. Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses project. Higher and Community Education, School of Education, University of Edinburgh. Recuperado de <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/etlreport1.pdf>

- Entwistle, N. J., McCune, V. & Scheja, M. (2006). Student learning in context: understanding the phenomenon and the person. *In Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte* (Advances in Learning and Instruction Series), Ed. Vershaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. & Vosniadou, S., pp. 131-148, Oxford: Elsevier
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244959.pdf>
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching, and preference for contracting academic environments. *Higher Education, 19*, 169-94. Doi:10.1007/BF00137106
- Entwistle, N. J., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approach of studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of education, 15*, 33-48. Doi:10.1007/BF03173165
- Gamboa-Salcedo, T., García-Durán, R., & Peña-Alonso, Y. R. (2012). Traducción al español y análisis de confiabilidad del inventario de estilos de aprendizaje de Vermunt en residentes de pediatría. *Investigación en Educación Médica, 1*(2), 57-63. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num02/03_AO_TRADUCCION_AL_ESPANOL.PDF
- García, F. C. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema, 12*(3), 360-367. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/343.pdf>

- Hernández-Pina, F. (2001). La Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 19(2), 465-489.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E., & Esquivel, J.E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (4ta. ed.) México: Mac Graw Hill interamericana editores. ISBN 970-10-5753-8. Recuperado de http://competenciashq.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Hofstede, G. H. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2da. ed.). California: Sage Publications. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=w6z18LJ_1VsC&printsec=frontcover&dq=Culture%E2%80%99s+Consequences:+Comparing+Values,+Behaviors,+Institutions,+and+Organizations+Across+Nations&hl=en&ei=eOWZTcLPEKrXiALG7LCdCQ&sa=X&oi=book_result&ct=book_thumbnail&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316. Doi:10.1007/s10734-011-9494-z
- Marín, M. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa*, 20, 303-337. ISSN electrónico: 1989-9106

- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Programa: Procesos Cognitivos. Universidad de Barcelona, España. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1006104-091520/>
- Martínez-Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*. 23(1), 7-16. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/02-23_1.pdf
- Martínez-Fernández, J. R. (2009). Cognición, motivación y contexto: Auto y co-regulación del aprendizaje. *Pensar la Educación: Anuario del Doctorado en Educación ULA*, 3(1), 49-60. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/download/3849/3681>
- Martínez-Fernández, R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. 165-182. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART10.pdf>
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez-Otálvaro, P., & Tellería, M. B. (2009). *Inventario de Estilos de Aprendizaje en español*. Documento interno del Grupo de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/>
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*.. Doi:10.1080/03075079.2013.823934

- Martínez-Fernández, J. R., & Rabanaque, S. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 39(3), 311-331. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/123644/171590>
- Marton, F., Wen, Q., & Wong, K. C. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear...' changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, 49, 291-318. Doi:10.1007/s10734-004-6667-z
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a): On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b): On qualitative differences in learning II. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127. Doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Newble, D. I., & Clarke, R. M. (1986). The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical education*, 20(4), 267-273. Doi: 10.1111/j.1365-2923.1986.tb01365.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press. Recuperado de . <http://dx.doi.org/10.1016/B978->

012109890-2/50043-3

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SRHE and Open University Press. ISBN-0-335-19831-7

Rabanaque, S., & Martinez-Fernandez, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 513-528. Doi:10.1007/BF03178765

Richardson, J. T. (2009). The role of ethnicity in the attainment and experiences of graduates in distance education. *Higher Education, 58*(3), 321-338. Doi:10.1007/s10734-008-9196-3

Richardson, J. T. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among White and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 535-556. Doi:10.1348/000709908X368866

Richardson, J. T. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences, 21*(3), 288-293. Doi:10.16/j.lindif.201.11.015

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin, 138*(2), 353-387. Doi:10.1037/a0026838

Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publishers, London. ISBN 1-85346-480-5

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. Doi: 10.1207/s15326985ep4002_3

Schunk, D., & Zimmerman, J. (1998). Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice. USA: The Guilford Press. ISBN 1-57230-306-9

*Severiens, S.E. and Ten Dam, G.T.M. (1997). 'Gender and gender identity differences in learning styles', *Educational Psychology* 17, 79–93.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294. Doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.001

Svensson, L. (1977). On Qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 223-243. Doi:10.1111/j.2044-8279.1977.tb02352.x

Van Petegem, P., Donche, V., & Vanhoof, J. (2005). Relating pre-service teachers' approaches to learning and preferences for constructivist learning environments. *Learning Environments Research*, 8(3), 309-332. Doi:10.1007/s10984-005-1564-7

Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.

Vermunt, J. D. (1987). Learning styles and self-regulation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C. ERIC Document 285900. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?advanced>

- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning. *Higher Education*, 31(1), 25-50. Doi:10.1007/BF00129106
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. Doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. Doi:10.1007/s10734-004-6664-2
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality in student learning patterns in different cultures. *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives*. New Perspectives on Learning and Instruction. London: Routledge.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Education*, 15(1), 75-87. Doi:10.1007/BF03173168
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384. Doi:10.1007/s10648-004-0005-y
- Wierstra, R. F., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2003). The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education*, 45(4), 503-523. Doi:10.1023/A:1023981025796

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
Doi:10.1348/000709901158424

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: *An overview. Theory into practice*, 41(2), 64-70. Doi:10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

ANEXO 1. Versión original del instrumento

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

PARTE A: ACTIVIDADES DE ESTUDIO

El conocimiento y la comprensión no se desarrollan por sí solos: se requiere esfuerzo para dominar cada parte concreta de la asignatura que se estudia o se prepara. Esta parte del inventario se refiere a las actividades que los estudiantes realizan en el contexto de sus estudios.

Lee cuidadosamente cada enunciado, y luego indica, marcando el número correspondiente, cuál es el grado de frecuencia con el que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando. Debes tener en cuenta que términos como “curso”, “materia” y/o “tema” se refieren a los cursos, materias o asignaturas que estás tomando o cursando.

El significado de los números después de cada enunciado es el siguiente:

En la parte A
1 = Lo hago rara vez o nunca
2 = Lo hago algunas veces
3 = Lo hago regularmente
4 = Lo hago a menudo
5 = Lo hago siempre

Nº	Actividades	Valoración
1	Trabajo un capítulo de un libro de texto tema por tema, y estudio cada parte por separado.	1 2 3 4 5
2	Repito las partes principales del tema o materia, hasta que me las aprendo de memoria.	1 2 3 4 5
3	Uso lo que aprendo en un curso fuera de mis actividades de estudio.	1 2 3 4 5

N°	Actividades	Valoración
4	Si un libro de texto contiene cuestionarios o ejercicios sobre un tema determinado que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	1 2 3 4 5
5	Estudio todas las asignaturas de la misma manera.	1 2 3 4 5
6	Trato de integrar en un todo los contenidos que se estudian por separado, en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
7	Memorizo listas de características de un fenómeno específico.	1 2 3 4 5
8	Me doy cuenta de que no me queda claro aquello que debo recordar, y aquello que no debo recordar.	1 2 3 4 5
9	Hago una lista de los hechos más importantes, y los aprendo de memoria.	1 2 3 4 5
10	Intento descubrir las semejanzas y las diferencias entre las teorías que he tratado en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
11	Considero a la introducción, los objetivos, las instrucciones, las tareas y los exámenes impartidos por el profesor/a, como directrices indispensables para mis estudios.	1 2 3 4 5
12	Evalúo mis progresos de aprendizaje, únicamente, mediante la realización de cuestionarios, tareas y ejercicios proporcionados por el profesor/a o el libro de texto.	1 2 3 4 5
13	Relaciono hechos específicos con los aspectos importantes de un capítulo de un libro o de un artículo.	1 2 3 4 5
14	Trato de interpretar eventos de la vida diaria, con la ayuda del conocimiento que he adquirido en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
15	Me doy cuenta que tengo problemas para procesar grandes cantidades de información.	1 2 3 4 5
16	Además del plan de estudios, consulto otra bibliografía relacionada con los contenidos del curso o asignatura.	1 2 3 4 5
17	Analizo paso a paso, por separado, los contenidos de una teoría.	1 2 3 4 5
18	Aprendo todo exactamente como aparece en los libros de texto.	1 2 3 4 5

N°	Actividades	Valoración
19	Trato de relacionar el contenido nuevo con el conocimiento previo que ya tengo sobre el tema de la materia o asignatura.	1 2 3 4 5
20	Me doy cuenta de que es difícil para mí determinar si he dominado, suficientemente, el tema o contenido.	1 2 3 4 5
21	Para evaluar el progreso de mi aprendizaje cuando estudio, trato de expresar los aspectos principales con mis propias palabras.	1 2 3 4 5
22	Presto especial atención a aquellas partes del curso o asignatura que tienen utilidad práctica.	1 2 3 4 5
23	Hasta que no domino al detalle un capítulo, no paso al siguiente.	1 2 3 4 5
24	Cuando empiezo a leer un nuevo capítulo o artículo, primero pienso en la mejor forma de estudiarlo.	1 2 3 4 5
25	Trato de ver la conexión entre los temas tratados en los diferentes capítulos de un libro de texto.	1 2 3 4 5
26	Memorizo definiciones o conceptos tan literalmente como sea posible.	1 2 3 4 5
27	Me doy cuenta que los objetivos de un curso o asignatura son demasiado generales como para darme apoyo en mis estudios.	1 2 3 4 5
28	Hago mucho más de lo que se me pide en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
29	Comparo mi punto de vista con el de los autores del texto usado en este curso o asignatura.	1 2 3 4 5
30	Si soy capaz de dar una buena respuesta a las preguntas del libro de texto o del profesor/a considero que tengo un buen dominio del contenido.	1 2 3 4 5
31	Cuando tengo dificultad para entender alguna parte del tema o materia, trato de analizar por qué es difícil para mí.	1 2 3 4 5
32	Estudio de acuerdo con las instrucciones dadas en los materiales de estudio o según las instrucciones dadas por el profesor/a.	1 2 3 4 5
33	Memorizo el significado de cada concepto que me es desconocido.	1 2 3 4 5
34	Trato de construirme un panorama global de un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
35	Comparo las conclusiones extraídas de diferentes capítulos.	1 2 3 4 5

N°	Actividades	Valoración
36	Para evaluar mi progreso de aprendizaje, trato de responder cuestionarios que yo mismo/a formulo acerca del tema.	1 2 3 4 5
37	Me doy cuenta de que las instrucciones de estudio que se dan, no son muy claras para mí.	1 2 3 4 5
38	Estudio los contenidos de las asignaturas en la misma secuencia en que se abordan o tratan en el curso.	1 2 3 4 5
39	Compruebo si las conclusiones extraídas por los autores de un libro de texto, siguen lógicamente los hechos en los cuales están basadas.	1 2 3 4 5
40	Estudio a fondo los detalles de un tema.	1 2 3 4 5
41	Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	1 2 3 4 5
42	Agrego al tema de estudio información de otras fuentes.	1 2 3 4 5
43	Obtengo mis propias conclusiones basándome en los datos que se presentan en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
44	Cuando hago mis tareas, trato de aplicar completamente los métodos que se enseñan en el curso o asignatura.	1 2 3 4 5
45	Analizo uno a uno los pasos sucesivos de una argumentación.	1 2 3 4 5
46	Para probar si domino la materia trato de pensar en otros ejemplos y problemas además de los dados en los materiales de estudio o por el profesor/a.	1 2 3 4 5
47	Utilizo las instrucciones y los objetivos del curso o asignatura dados por el profesor/a para saber exactamente qué hacer.	1 2 3 4 5
48	Con la ayuda de las teorías presentadas en un curso o asignatura, pienso soluciones a problemas prácticos.	1 2 3 4 5
49	Procuro ser crítico/a con las interpretaciones de los expertos.	1 2 3 4 5
50	Para evaluar mi propio progreso, trato de describir el contenido de un párrafo con mis propias palabras.	1 2 3 4 5
51	Cuando estoy estudiando, me planteo objetivos de aprendizaje que no han sido dados por el profesor/a sino por mi mismo/a.	1 2 3 4 5

N°	Actividades	Valoración
52	Cuando estoy estudiando un tema, pienso en casos que conozco de mi propia experiencia que están relacionados con ese tema.	1 2 3 4 5
53	Presto especial atención a los hechos, conceptos y métodos de resolución de problemas en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
54	Si no entiendo muy bien un texto trato de encontrar otra bibliografía sobre el tema en cuestión.	1 2 3 4 5
55	Si soy capaz de completar todas las tareas asignadas en los materiales de estudio o por el profesor/a, concluyo que tengo un buen dominio del tema o de la asignatura.	1 2 3 4 5

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

PARTE B: MOTIVOS PARA ESTUDIAR Y OPINIONES SOBRE EL ESTUDIO

B1. MOTIVOS DE ESTUDIO

Puede que existan muchas razones para que alguien inicie un programa de estudios. Esta parte del IEA se refiere a los motivos, objetivos y actitudes que los estudiantes tienen con respecto a sus estudios.

A continuación, para cada enunciado (declaración–afirmación) señala hasta qué grado éste se aplica a lo que opinas sobre ti mismo. Ten en cuenta que no se te pide indicar si consideras que un motivo u objetivo es bueno, regular o malo; sólo se te pide que indiques hasta qué grado consideras que un enunciado corresponde con tu opinión o vivencias personales.

El significado de los números después de cada enunciado es el siguiente:

En la parte B
1 = Totalmente en desacuerdo
2 = En desacuerdo en su mayor parte
3 = Indeciso/a
4 = De acuerdo en su mayor parte
5 = Totalmente de acuerdo

N°	Motivos	Valoración
56	Cuando puedo elegir, opto por cursos que parezcan útiles para mi trabajo actual o futura profesión.	1 2 3 4 5
57	Realizo estos estudios por el puro interés en los temas que se tratan.	1 2 3 4 5
58	Quiero demostrarme a mí mismo/a que soy capaz de seguir estudios de educación superior.	1 2 3 4 5
59	Dudo de que ésta sea el área de estudios apropiada para mí.	1 2 3 4 5
60	Tengo por objetivo alcanzar altos niveles de logros académicos.	1 2 3 4 5
61	Quiero demostrarle a otros que soy capaz de seguir un programa de estudios universitarios con éxito.	1 2 3 4 5
62	He elegido este campo de estudio, porque me va a preparar para el tipo de trabajo en el cual estoy muy interesado/a.	1 2 3 4 5
63	El objetivo principal que persigo en mis estudios es aprobar los exámenes.	1 2 3 4 5
64	La elección que he hecho de matricularme en estudios de educación superior, la percibo como un reto.	1 2 3 4 5
65	El único propósito que tengo con mis estudios es enriquecerme intelectualmente.	1 2 3 4 5
66	Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar.	1 2 3 4 5
67	Para el tipo de trabajo que quiero hacer, necesito haber realizado estudios universitarios.	1 2 3 4 5
68	Lo que quiero con estos estudios es ganar créditos para obtener un diploma.	1 2 3 4 5
69	Considero estos estudios como simple relajación.	1 2 3 4 5
70	Estudio básicamente para aprobar los exámenes.	1 2 3 4 5
71	El propósito principal de mis estudios es prepararme para una profesión.	1 2 3 4 5

N°	Motivos	Valoración
72	Quiero descubrir mis propias cualidades, las cosas que soy capaz e incapaz de hacer.	1 2 3 4 5
73	Lo que deseo adquirir, por sobre todo, con mis estudios es capacidad profesional.	1 2 3 4 5
74	Cuando puedo elegir opto por cursos o asignaturas que se adapten a mis intereses personales.	1 2 3 4 5
75	Me pregunto, si estos estudios merecen la pena de tanto esfuerzo.	1 2 3 4 5
76	Dudo sobre si éste tipo de educación es la adecuada para mí.	1 2 3 4 5
77	Quiero probarme a mí mismo/a que soy capaz de realizar estudios universitarios.	1 2 3 4 5
78	Hago estos estudios porque me gusta aprender y estudiar.	1 2 3 4 5
79	Temo que estos estudios sean muy exigentes para mí.	1 2 3 4 5
80	Para mí, la prueba escrita de haber aprobado un examen representa algo valioso en sí mismo.	1 2 3 4 5

B2. OPINIONES SOBRE EL ESTUDIO

¿Qué significa para ti el aprendizaje, la buena educación y la cooperación con otros?

¿Cuáles, según tu opinión, son los deberes de tus profesores? ¿Cuáles consideras que son tus propios deberes como estudiante? ¿Cuál podría ser el papel de tus compañeros/as de clase en tus estudios? Preguntas como estas son tratadas en esta parte del IEA (Inventario de Estilos de Aprendizaje). Los enunciados reflejan los puntos de vista (opiniones) de los estudiantes con respecto a temas relacionados con el aprendizaje, ser educado/a, la división de las tareas entre el estudiante y la institución educativa, y los contactos (relaciones) con otros estudiantes. Esta parte, no está muy relacionada con las actividades que normalmente sigues en tus estudios, pero si con lo que consideras importante en general, con respecto a estudiar y enseñar. A continuación, en cada enunciado marca hasta qué punto, lo afirmado o enunciado corresponde con tu propia opinión.

El significado de los números después de cada enunciado es el siguiente:

En la parte B
1 = Totalmente en desacuerdo
2 = En desacuerdo en su mayor parte
3 = Indeciso/a
4 = De acuerdo en su mayor parte
5 = Totalmente de acuerdo

Nº	Opiniones	Valoración
81	Las cosas que aprendo tienen que ser útiles para resolver problemas prácticos.	1 2 3 4 5
82	Me gusta recibir instrucciones precisas sobre cómo hacer una tarea o una actividad.	1 2 3 4 5
83	El profesor/a debería motivarme y darme ánimos.	1 2 3 4 5
84	Cuando me preparo para un examen, prefiero hacerlo en equipo con otros compañeros/as.	1 2 3 4 5
85	Para mí, aprender significa intentar enfocar un problema desde diversos ángulos, incluyendo aspectos que antes me fueran desconocidos.	1 2 3 4 5
86	Para mí, aprender es asegurarme de que puedo reproducir los contenidos presentados en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
87	El profesor/a debería inspirarme para entender cómo se relaciona el material del curso con la realidad.	1 2 3 4 5
88	Por iniciativa propia, yo debería buscar las relaciones entre los contenidos de un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
89	Me gusta que otros estudiantes me animen a procesar los materiales de estudio a un ritmo determinado.	1 2 3 4 5
90	Debería tratar de aplicar por mi mismo/a, las teorías y conceptos que se han tratado en un curso o asignatura a situaciones prácticas.	1 2 3 4 5

N°	Opiniones	Valoración
91	El profesor/a debería animarme a integrar en un todo los componentes presentados por separado en un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
92	Si tengo dificultades para entender un tema en particular, debería consultar otros libros por mi propia voluntad.	1 2 3 4 5
93	Prefiero hacer mis tareas en conjunto con otros/as estudiantes.	1 2 3 4 5
94	El profesor/a debería explicarme claramente qué es lo importante y que es menos importante para aprender.	1 2 3 4 5
95	Tengo preferencia por los cursos o asignaturas en los que se da una gran cantidad de aplicaciones prácticas de los contenidos teóricos.	1 2 3 4 5
96	Con el fin de aprender tengo que resumir el/los tema/s con mis propias palabras.	1 2 3 4 5
97	Cuando presento dificultades para entender algo, el profesor/a debería animarme a encontrar una solución por mí mismo/a.	1 2 3 4 5
98	Pienso que no puedo depender sólo de los libros recomendados en el plan de estudios, por lo tanto tengo que tratar de descubrir otros materiales por mi mismo/a acerca del tema específico de un curso o asignatura.	1 2 3 4 5
99	Creo que es importante hablar con otros estudiantes, para ver si he entendido suficientemente la materia o temas.	1 2 3 4 5
100	Debería memorizar definiciones y otros hechos por mi cuenta.	1 2 3 4 5
101	Cuando tengo dificultades, el profesor/a debería animarme a encontrar por mi mismo/a las causas de éstas.	1 2 3 4 5
102	Para mí, aprender significa adquirir conocimientos que puedo usar en situaciones de la vida diaria.	1 2 3 4 5
103	La buena enseñanza incluye muchas preguntas y ejercicios para evaluar si he adquirido dominio de la materia o asignatura.	1 2 3 4 5
104	Para evaluar mi propio progreso de aprendizaje, yo debería tratar de resolver cuestionarios elaborados por mi mismo/a sobre la materia.	1 2 3 4 5
105	El profesor debería animarme a comparar las diferentes teorías vistas en el curso.	1 2 3 4 5
106	Debería repetir el contenido de la asignatura por mi mismo/a hasta que lo conozca lo suficiente.	1 2 3 4 5

N°	Opiniones	Valoración
107	Prefiero un tipo de instrucción en la que se me diga exactamente lo que debo saber para un examen.	1 2 3 4 5
108	Para mí, el aprendizaje significa proveerme de información que puedo utilizar de inmediato, a corto o a largo plazo.	1 2 3 4 5
109	Considero importante recibir asesoría de otros/as estudiantes acerca de cómo enfocar mis estudios.	1 2 3 4 5
110	El/la profesor/a debería alentarme a comprobar por mi mismo/a si tengo dominio sobre la materia o asignatura.	1 2 3 4 5
111	Cuando tengo dificultad para entender algunos temas, prefiero pedir ayuda a otros estudiantes.	1 2 3 4 5
112	Para mí, aprender significa tratar de recordar los contenidos que se imparten en una asignatura o materia.	1 2 3 4 5
113	El profesor debería administrar simulacros o ejemplos de exámenes que me permitan comprobar si domino todos los contenidos de la materia o asignatura.	1 2 3 4 5
114	Para mí, aprender significa adquirir conocimientos y destrezas que después puedo aplicar en la práctica.	1 2 3 4 5
115	Considero importante discutir y debatir los temas con otros estudiantes.	1 2 3 4 5
116	Considero que una buena enseñanza es la que incluye alguna preparación por mi propia parte.	1 2 3 4 5
117	Por mi propia iniciativa, debería intentar elaborar mis propios ejemplos con los materiales de estudio.	1 2 3 4 5
118	El profesor/a debería animarme a reflexionar sobre mis métodos de estudio y sobre cómo desarrollar una mejor forma de estudiar.	1 2 3 4 5
119	Con el fin de comprobar mi dominio sobre el tema, debería intentar describir las ideas principales con mis propias palabras.	1 2 3 4 5
120	En mis estudios, tengo la necesidad de trabajar en equipo con otros	1 2 3 4 5

Por favor cerciérate de que has respondido a TODOS LOS ENUNCIADOS encerrando en un círculo o marcando el número correspondiente a tu opinión en cada enunciado.

!!!Muchas gracias por tu colaboración!!!