

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

***Relación entre la personalidad y estrategias de aprendizaje en
estudiantes ingresantes de Psicología de la Universidad Nacional
de Mar del Plata.***

NOMBRE Y APELLIDO DE LAS ALUMNAS:

Clar, Luciana Mat. N° 09140/10

Soldati, Daniela Agustina Mat. N° 09281/10

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CO-SUPERVISORA: Lic. Macarena del Valle



N° CLASIFICACION	ADQUISICION
+B C	N° INVENTARIO: 03497

TITULO DEL PROYECTO: *Relación entre las características de personalidad y estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes de Psicología de la Facultad Nacional de Mar del Plata.*

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

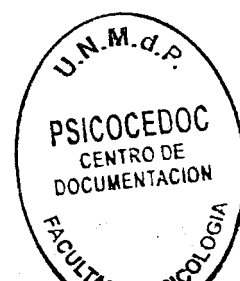
El presente trabajo tiene como objetivo determinar las relaciones existentes entre las ^{TASCO'S} características de personalidad, y las estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se partirá del supuesto de que existiría una asociación entre estas dos variables, entendiendo que el tipo de personalidad influye a la hora de elegir las estrategias de aprendizaje. Con el fin de contrastar dicha hipótesis, se aplicarán a una muestra de aproximadamente 100 estudiantes de la carrera de Psicología dos instrumentos. Para evaluar las características de personalidad se utilizará el Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP). Para evaluar las estrategias de aprendizaje se utilizará el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU).

PALABRAS CLAVE: Personalidad - Estrategias de aprendizaje – Estudiantes de Psicología UNMDP.

Descripción detallada

MOTIVO Y ANTECEDENTES

La psicología de la personalidad tiene un largo antecedente, el cual se remite a la antigua Grecia: los modelos factoriales o de los rasgos contemporáneos son sucesores de la doctrina de los humores. Dentro de esta tradición, se encuentra Empédocles de Agrigento (495-435 a.C) quien postuló la teoría de las cuatro raíces, a la que más tarde Aristóteles llamó elementos: el aire, el fuego, el agua, la tierra. En este marco conceptual, al hombre se lo concibe como un cosmos en miniatura, que contiene los cuatro mismos elementos que el resto del universo, por lo que a partir de la diferente combinación de elementos, se podían explicar las diferencias entre los individuos. Hipócrates amplía esta teoría de los elementos y los asimila a los humores (o líquidos) que se encuentran en el cuerpo humano: sangre (procedente del corazón), bilis amarilla (del hígado), bilis negra (del brazo



y del estómago), y flema (del cerebro). Hipócrates concluye que la salud corresponde con el equilibrio de los humores en el cuerpo. A partir de él se habla del comportamiento humano de los humores –temperamentos–, que relacionan la personalidad con el organismo, (Sánchez & Ledesma, 2008).

Alto
Aquí
o más
Hoy en día se sabe que ciertas sustancias químicas, en especial las hormonas, afectan la actividad del sistema nervioso. La ciencia ha demostrado que dichas sustancias son más numerosas, más poderosas y más variadas en sus influencias de lo que Hipócrates supuso (Allport, 1974).

Unos de los conceptos que más investigación ha generado en psicología de la personalidad y el que ha tenido más repercusión en el campo de las aplicaciones es el rasgo (Romero, 2005). Al hablar de rasgos, debemos remitirnos a Gordon Allport quien en 1937 define a los rasgos como predisposiciones a responder, de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos, como formas congruentes y duraderas de reaccionar al ambiente (Allport, 1974).

La mayor parte de los rasgos de personalidad existentes, pueden abarcarse en factores de personalidad. Dentro de los modelos factorialistas, uno de los que mayor influencia ha tenido es el modelo de Hans Eysenck, quien en 1947 postula dos amplias dimensiones, de base biológica, definidas como combinaciones de rasgos o factores. Estas eran *extraversión* (y su opuesto, *introversión*) y *neuroticismo* (y su opuesto, *estabilidad emocional*). Posteriormente Eysenck amplía su modelo a tres factores; el modelo es entonces conocido como PEN (debido a las iniciales de cada factor), siendo el factor que se suma *psicoticismo* (su opuesto, control de impulsos). *CifATL*

Entre los años 80' y los 90' se observa un resurgimiento de la psicología de la personalidad, el cual está centrado en el modelo de los rasgos y en el estudio factorial de la personalidad, a partir del uso de términos del lenguaje, principalmente adjetivos descriptivos. Sin embargo, este paradigma de los rasgos mostraba cierto grado de desorganización e inmadurez. Fue el "modelo de los cinco grandes factores de la personalidad" desarrollado por Costa y McCrae quien puso fin a esta desorganización, siendo un modelo que integra distintas líneas, es más parsimonioso y demuestra que la mayoría de los rasgos pueden entenderse en términos de cinco dimensiones básicas. Costa y McCrae despojan a *los cinco* de los matices cognitivistas – constructivistas de la tradición léxica y defienden una versión genotípica de los rasgos como entidades internas, estables, endógenas y determinadas biológicamente (Romero, 2002).

EN ITALICA

Entonces, el Modelo de los Cinco Grandes Factores (o Big Five) de Costa y McCrae se encuentra compuesto por cinco rasgos dicotómicos, los cuales son: I) Extraversión o surgencia (opuesto a introversión), II) Amabilidad (opuesto a antagonismo), III) Responsabilidad (opuesto a irresponsabilidad o negligencia), IV) Neuroticismo (opuesto a estabilidad emocional), V) Apertura a la experiencia (opuesto a convencional o cerrado a la experiencia). Estos niveles representan a la personalidad en un sentido amplio de abstracción, y cada dimensión representa características más específicas de la personalidad. *Cifaru*

Con respecto al aprendizaje, este ha sido definido como el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia (Wittrock, 1977). Es un proceso que consiste en la cadena general de macro-actividades implicadas en el acto de aprender (Beltrán Liera, 2003), y es multideterminado, es decir que se encuentra mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento, con el fin de lograr el objetivo de que ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (citado en Corominas Rovira, Tesouro Cid, TeixidóSaballs, 2006). Es así que nuestra personalidad influye en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información durante el aprendizaje. La relación entre estas variables es objeto de estudio en diversas escuelas de Europa y Estados Unidos por su importancia en el desempeño académico. En cambio, en Latinoamérica hay muy pocos estudios publicados al respecto. *Cifaru*

En el aprendizaje académico los alumnos se valen de distintas estrategias que les permite optimizar el proceso de aprendizaje, se trata de procedimientos o planes que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje (Beltrán, 2003). Estas estrategias son denominadas comúnmente como *estrategias de aprendizaje*. Estas pueden ser definidas como conductas y pensamientos que se emplean durante el aprendizaje y que están destinadas a influir en los procesos de codificación del aprendiz (Weinstein y Mayer, 1983).

El término *estrategias de aprendizaje* representa un constructo multidimensional y polisémico. Beltrán (2003) hace una distinción entre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, para evitar confusiones. Proceso de aprendizaje hace referencia a macro actividades mentales involucradas en el acto de aprender, como la comprensión, la adquisición o la reproducción del conocimiento; son actividades internas, poco visibles y difícilmente manipulables. Las Técnicas de aprendizaje (como el resumen, esquemas, etc.) son actividades operativas, fácilmente manipulables, son procedimientos específicos

que se utilizan dentro de una estrategia para llevarla a cabo. Mientras que las Estrategias de Aprendizaje son procedimientos o planes que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje. Se diferencia de las técnicas en tanto que las estrategias incluyen elementos metacognitivos. Y se diferencia de los estilos de aprendizaje en tanto éstos hacen énfasis en los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de la persona, en tanto que las estrategias de aprendizaje son el modo de funcionamiento mental aplicado a una situación específica de aprendizaje.

Otros autores utilizan los conceptos en forma diferente, por ejemplo, según ValadezHuizar (2009) hay dos diferencias básicas entre estilos y estrategias de aprendizaje. Por un lado, las estrategias se conciben como parte de un entrenamiento y los estilos hacen referencia a rasgos relativamente estables de la personalidad; por otro lado, las estrategias son herramientas proporcionadas para facilitar el aprendizaje, mientras que los estilos son formas personales que utilizan dichas herramientas.

La forma en que entenderemos el concepto de estrategias de aprendizaje refiere a la definición brindada por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) según la cual pueden entenderse como el conjunto organizado, conciente e intencional de lo que hace el aprendiz, para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje, en un contexto social dado.

Siguiendo a Muñoz Quezada (2005), el estudio de las estrategias de aprendizaje tiene dos importantes consecuencias, por un lado los docentes deberían integrar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para lograr un mayor nivel de reflexión y significado de los disidentes; y por otro lado permitirá generar retroalimentación a los estudiantes respecto a sus estrategias de aprendizaje, permitiendo generar una reflexión e intervención para potenciar su rendimiento y aprendizaje. Además, el dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita en los estudiantes planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) realizan una clasificación de las estrategias de aprendizaje (Tabla 1). Por un lado agrupan las estrategias afectivas, de apoyo y control, integrando la parte afectiva-motivacional, la metacognitiva y la de control del contexto e interacción social. Todas ellas son estrategias no dirigidas directamente al procesamiento de la información sino a poner en marcha el proceso y a coadyuvar a su implementación. En un segundo bloque integran las estrategias cognitivas relacionadas más directamente con el proceso. Dentro de ella, se incluyen las estrategias de

procesamiento y uso de la información así como las relacionadas con la búsqueda, recogida y selección de información.

Tabla 1. Escalas, subescalas y estrategias de aprendizaje según el modelo propuesto por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Perez-Perez (2009).

Escalas (2)	Sub-escalas (6)	Estrategias (25)
Estrategias afectivas, de apoyo y control (autorregulación)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la Tarea
		Atribuciones Internas
		Atribuciones Externas
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
		Planificación
		Autoevaluación
		Control, autorregulación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control del contexto
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de la información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento: memorización, uso de recursos mnemotécnicos
		Almacenamiento: simple repetición
		Transferencia, uso de la información
		Manejo de recursos para usar la información adquirida

Existen diferentes instrumentos utilizados para medir el grado en que los estudiantes hacen uso de estrategias de aprendizaje. Entre ellos podemos nombrar el Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) diseñado por Weintin, Schulte y Palmer (citado en Escurra Mayaute, 2006) el Motivational Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) creado por Pintrich et al. (1991), Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual (CREAM) de Ayala, Martínez y Yuste (citados en Gargallo et al., 2009), La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) publicado en español por Román y Gallego (1994), y el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los

estudiantes universitarios (CEVEAPEU) de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009).

La investigación sobre estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario precisa del desarrollo de buenos instrumentos. La falta de disposición de instrumentos específicos para esta etapa académica hace que en ocasiones se usen instrumentos diseñados para otros escenarios (Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta, 2009). De acuerdo a los creadores del instrumento CEVEAPEU, su clasificación es integradora y abarca las tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía. Se da el peso que merecen a las Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo, que integran la parte motivacional y afectiva, siendo las estrategias que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. También se recogen suficientemente las Estrategias Metacognitivas, que tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autoregularse. Así mismo se incluyen las Estrategias de Control del Contexto y de Interacción Social. Así como también las Estrategias de Procesamiento, en ellas se integran las estrategias de Personalización, Creatividad, de Recuperación y de Transferencia y Uso, además de las relacionadas con la Búsqueda, Recogida y selección de Información.

Con respecto a las investigaciones sobre el tema, varias investigaciones se han interesado en las variables que influyen a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Muchas investigaciones relacionan las estrategias de aprendizaje con las calificaciones obtenidas o con el rendimiento académico, por ejemplo Camarero, Martín y Herrero (2010). Otros estudios indagan por la relevancia de variables cognitivas (e.g. Orellana et al., 2009) o la vinculación con la autoestima (e.g., Fernández, Martínez, Macarena y Araneda, 2009), entre otras.

Se puede decir que la investigación sobre la temática en los últimos diez años ha sido amplia e incluye múltiples abordajes. Hay diversas investigaciones que asocian la personalidad al uso de estrategias de aprendizaje (Bidjerano & Dai, 2007; Bitrán et al., 2003; Bitrán et al., 2004; Blicke, 1996; Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001). Específicamente podemos citar la investigación de Busato, Prins, Elshout y Hamaker (1998), quienes evaluaron la relación entre los estilos de aprendizaje, el modelo de los Cinco Grandes Factores y el logro motivacional en estudiantes de psicología de quinto año de la Universidad de Amsterdam. De acuerdo a sus resultados: Extroversión se correlacionó positivamente con estilo de aprendizaje dirigido, reproducción directa y aplicación directa. Responsabilidad fue asociada positivamente con el estilo de

aprendizaje dirigido, reproducción directa y aplicación directa, y negativamente con el estilo de aprendizaje indirecto. Apertura a la experiencia correlacionó positivamente con estilo de aprendizaje dirigido y estilo de aprendizaje de aplicación directa, y negativamente con el estilo de aprendizaje indirecto. Neuroticismo correlacionó positivamente con el estilo de aprendizaje indirecto y negativamente con estilo de aprendizaje dirigido y estilo de aprendizaje de aplicación directa. Y Amabilidad fue asociada positivamente con el estilo de aprendizaje de aplicación directa y de reproducción directa.

Siguiendo a Monereo (1994) ^{la} enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico óptimo ^(pág 82).

Es así que la presente investigación trabajará con alumnos de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además, entendiendo que el aprendizaje es mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento (citado en Corominas Rovira, Tesouro Cid, Teixidó Saballs, 2006), se investigará con respecto a las características de personalidad de los estudiantes y sus estrategias de aprendizaje, con el fin de lograr que el proceso de aprendizaje ocurra en las mejores condiciones posibles. Se busca con este aporte, mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la perspectiva del aprendiz, siendo que las características de la personalidad y las estrategias de aprendizaje influyen en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información.

TAS 605

OBJETIVO GENERAL

Determinar la existencia de relaciones entre las características de personalidad y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

OBJETIVOS PARTICULARES

1. Describir y caracterizar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

2. Describir y caracterizar la personalidad de dichos alumnos.
3. Analizar la existencia de relaciones entre la utilización de estrategias de aprendizaje y las características de personalidad de los estudiantes ingresantes de Psicología de la UNMDP.
4. Analizar la existencia de diferencias según el sexo.

HIPOTESIS

1. Ciertos rasgos de personalidad estarían asociados al uso frecuente de ciertas estrategias de aprendizaje.
2. Adicionalmente, las estrategias correspondiente a la Escala de Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo, estarían asociadas al sexo femenino, mientras que la Escala de Estrategias Metacognitivas se asociaría al sexo masculino.

METODOLOGÍA

Diseño: De acuerdo a Montero y León (2007) se trata un estudio ex post facto, retrospectivo, de un grupo, con múltiples medidas, basado en un diseño no-experimental, transversal de tipo descriptivo – correlacional.

Población: Se trabajará con una muestra de conveniencia de estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La muestra estará conformada por 100 alumnos aproximadamente que hayan ingresado a la Unidad Académica en los años 2014 - 2015. Se obtendrá su consentimiento por escrito para participar del presente estudio.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos para evaluar los Cinco Grandes Factores han sido validados a lo largo de diferentes culturas en variados formatos. Sin embargo, en Argentina y otros países latinoamericanos el desarrollo ha sido escaso. A los fines de esta investigación utilizaremos el Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP), instrumento construido por Sánchez y Ledesma (2008), que tiene como objetivo evaluar estas cinco dimensiones, y fue adaptado a nuestro contexto ya que cuenta con términos corrientes de uso coloquial y fue creado a partir de una muestra de población de nuestro país.

El Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad [AEP] (Ledesma, Sánchez y Díaz, 2011; Sánchez y Ledesma, 2008) es un instrumento breve para evaluar la personalidad según el modelo de los cinco grandes factores. El AEP consiste en 67 adjetivos para evaluar las cinco dimensiones del modelo. El listado, desarrollado y validado en la ciudad de Mar del Plata, ofrece una alternativa simple para evaluar los factores y posee buenas

propiedades psicométricas (Ledesma, Sánchez y Díaz, 2011). Los adjetivos son presentados a los sujetos y estos deben responder cuánto los describen, en una escala que va de 1 ("no me describe en absoluto") a 5 ("me describe tal como soy").

Para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje se utilizará el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009) El CEVEAPEU es un instrumento que permite recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo *Estrategias de Aprendizaje*, incluyendo aquéllos no considerados en otros instrumentos clásicamente utilizados. Está compuesto, al igual que el modelo en el que se basa, por una clasificación de las estrategias en dos grandes escalas: una primera de estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, y una segunda de Estrategias relacionadas con el Procesamiento de Información. (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009)

Este tipo de instrumentos tienen la ventaja de que su aplicación es fácil y relativamente breve, y son útiles para sensibilizar a los estudiantes (ingresantes) con respecto a sus estrategias de aprendizaje, algo poco habitual en la universidad. También son una herramienta para los profesores de cara al diagnóstico de las habilidades y estrategias que deben ejercitar con sus estudiantes.

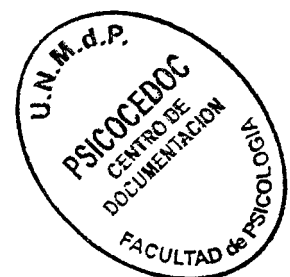
PROCEDIMIENTO

Se coleccionarán los datos, contactando a los estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología en el Complejo Universitario Manuel Belgrano, de la UNMDP. Se les informará de las características del estudio y se les solicitará su participación voluntaria, previa firma de un consentimiento informado. Luego, se procederá a evaluar todos los datos obtenidos de los instrumentos utilizados, y a establecer relaciones entre los mismos para alcanzar los objetivos y de este modo trabajar en la validación de las hipótesis y finalmente en la elaboración de las conclusiones.

PLAN DE ANÁLISIS

Se realizarán análisis estadísticos de la información obtenida. Para determinar los niveles de asociación entre las características de personalidad y estrategias de aprendizaje, se utilizarán pruebas de correlación bivariadas. Para caracterizar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y los rasgos de personalidad, se utilizarán análisis estadísticos descriptivos (media, mínimo, máximo, desvío típico, categorías). Para determinar diferencias según el sexo se aplicarán pruebas *t* de Student o *U* de Mann-Whitney según corresponda.

¿AGREGAR
D. TRÉ CADA UNO?



CRONOGRAMA

Actividades	Meses			
	Abril	Mayo	Junio	Julio
Revisión y actualización bibliográfica. Elaboración del marco teórico	■	■		
Administración de instrumentos de evaluación		■	■	
Elaboración de la base de datos. Codificación de las respuestas e ingreso de datos en el software estadístico		■	■	
Análisis de los datos			■	■
Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones			■	■
Redacción del Informe Final				■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Allport, G (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós. 4ª edición. Original (Personality. A Psychological interpretation) publicado en 1937.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Bitrán, M.; Lafuente, M.; Zuñiga, D.; Viviani, P. y Mena, B. (2004) ¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo. *Rev Méd Chile*; 132: 1127-1136
- Bitrán, M.; Zuñiga, D.; Monserrat Lafuente, G; Paola Viviani, G. y Beltrán Mena, C. (2003) Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *RevMed Chile*. 131(1) 1067-1078
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337-352.
- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. y Hamaker, C. (1998) The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual differences*. 26(1) 129-140
- Camarero F., Martín, F. y Herrero. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(04), 615-622.
- Corominas Rovira, E; Tesouro Cid, M y Teixidó Saballs (2006) Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de investigación educativa*. 24 (2), 443-473
- Escurrea Mayaute, L. M. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, 9, 127-170.

- Fernández, G., Martínez, C., Macarena, M. y Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez- Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15 (2), 1-31
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341
- John, O. y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (102-138). New York, Guilford.
- Ledesma, R.; Sanchez, R.; Díaz, C. (2011). Adjective Checklist to Assess the Big Five Personality Factors in the Argentine Population. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 46-45.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAÓ.
- Montero, I & Leon, O. G. (2007). Una guía para nombrar a los estudios de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7(3), 847- 862
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*, 1-12. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-1-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html>
- Orellana, M., García, L., Salazar, M., Malaver, C., Herrera, E., Yanac, E.,... Araujo, G. (2009). Esquemas de pensamiento de auto-diálogo positivo y negativo y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 12(2), 25-50.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Román, J. A. y Gallego, S. (1994). *A.C.R.A. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones TEA.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 244-258
- Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad. Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78
- Sanchez, R.; Ledesma, R. (2008). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. En Monjeau A., ed "*Conocimiento para la transformación*". Ediciones Universidad Atlántida Argentina, 131-160.
- ValadezHuizar, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(4), 19-30.

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170.

Wittrock, M.C. (1977) *Learning as a generative process*. En: M.C. Wittrock (Ed.) *Learning and instruction*. Berkeley: McCutcheon.

Weinstein, C. y Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstract*, 5(32), 1-4.

Recuperado de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED237180.pdf>

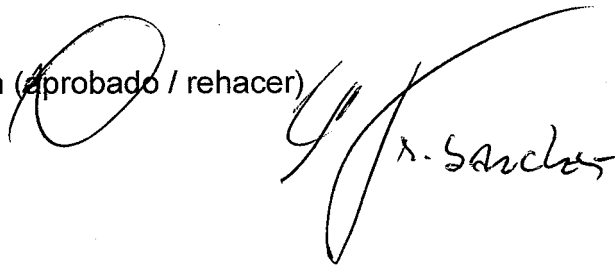
Firma del Supervisor

Firma de las alumnas

Firma del Co-Supervisor

P/ Area de Investigación

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

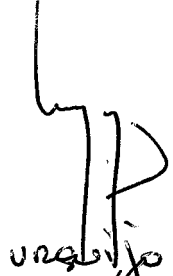
 Y. J. Sanchez

Fecha: 27/05/15

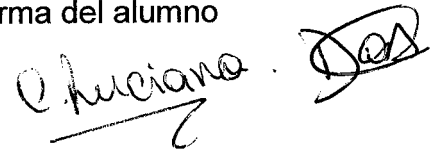
TENER EN CUENTA OBSERVACIONES EN EL TEXTO DEL PROYECTO



Firma del Supervisor


unabijo

Firma del alumno

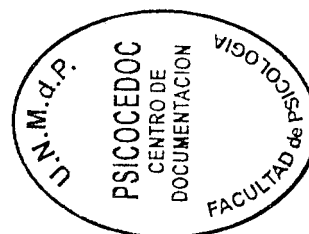

E. Luciano

P/ Area de Investigación


del Valle

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

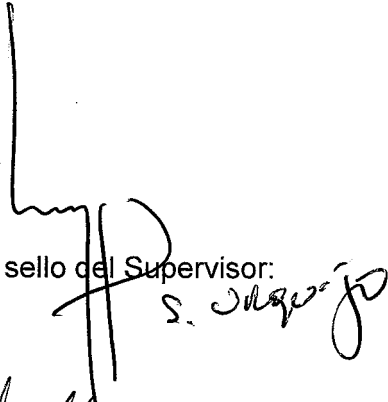
Fecha: 27/04/2015



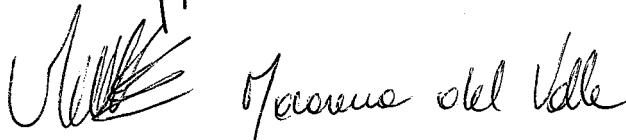
“Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de/ los alumno/s Luciana Clar y Daniela Agustina Soldati, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del/los autor/es”.

"El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por el/los alumno/s Luciana Clar Mat. 09140/10 y Daniela Agustina Soldati Mat. 09281/10 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2015".

Firma, aclaración y sello del Supervisor:



S. Soldati



Marcos del Valle

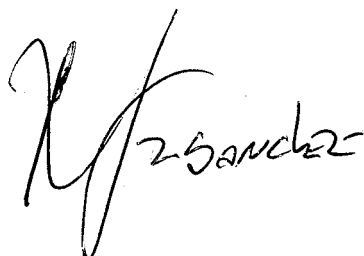
Firma, aclaración y sello del Co-Supervisor:

INFORME DE EVALUACIÓN DEL SUPERVISOR Y/O CO-SUPERVISOR.

Las estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Clar, Luciana y Soldati, Daniela Agustina, han cumplido satisfactoriamente con lo propuesto en el Plan de Trabajo. Durante el desarrollo de esta investigación han demostrado dedicación al estudio y un alto nivel de exigencia y compromiso con las actividades emprendidas. Además de su interés y preocupación por las relaciones entre la personalidad y el aprendizaje en estudiantes universitarios, se destacan por poseer capacidad para aprender y asimilar. Su trabajo reviste importancia, ya que analiza las relaciones de los diferentes rasgos de personalidad y las estrategias de aprendizaje –su frecuencia y tipo– de los estudiantes de Psicología de la UNMDP y sus resultados serán remitidos a las autoridades de la institución, a fines de que sean analizados, discutidos y que sus conclusiones puedan ser utilizadas para la prevención de la deserción académica.

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el/los alumno/s Luciana Clar Mat. 09140/10 y Daniela Agustina Soldati Mat. 09281/10”.


Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:


R. Sánchez

Fecha de aprobación: 01/04/16

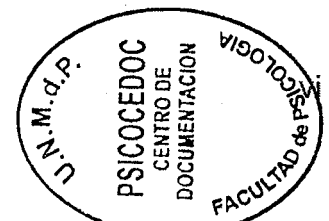
Calificación: B (aceptable)

Co-Supervisor .


Francisco del Valle

INDICE

Carátula	Pág. 1
Página Preliminar: Consentimiento.....	Pág. 2
Página de Aprobación del Supervisor y/o Co-Supervisor.....	Pág. 3
Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co-Supervisor.....	Pág. 4
Página de aprobación de la Comisión Asesora.....	Pág. 5
Índice.....	Pág. 6
Descripción resumida.....	Pág. 7
I. Motivos y antecedentes:	
1.1. Personalidad.....	Pág. 8
1.2. Aprendizaje.....	Pág. 13
II. Marco Metodológico:	
2.1. Objetivos generales.....	Pág. 30
2.1. Objetivos particulares.....	Pág. 30
2.3. Hipótesis de trabajo.....	Pág. 30
2.4. Metodología.....	Pág. 30
2.5 Instrumentos.....	Pág. 31
III. Presentación de los resultados.....	Pág. 32
IV. Discusión de los Resultados y Conclusiones.....	Pág. 35
V. Referencias Bibliográficas.....	Pág. 41
Agradecimientos.....	Pág. 47



TITULO DEL PROYECTO: *Relación entre las características de personalidad y estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes de Psicología de la Facultad Nacional de Mar del Plata.*

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar las relaciones existentes entre las características de personalidad y las estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se partió del supuesto de que existiría una asociación entre estas dos variables, entendiendo que el tipo de personalidad influye a la hora de elegir las estrategias de aprendizaje. Con el fin de contrastar dicha hipótesis, se aplicó a una muestra de 407 estudiantes de la carrera de Psicología el Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP) y el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU). Los resultados confirmaron la hipótesis inicial de la existencia de relaciones entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Los rasgos de personalidad que más asociaciones evidenciaron con las estrategias de aprendizaje fueron Amabilidad, Responsabilidad y Extraversión. Sin embargo, los valores de las asociaciones encontradas resultaron bajos en su mayoría y sólo moderadas en algunos casos (entre 0,08 y 0,40), lo cual puede deberse a que los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias vinculadas a los procesos que los sostienen, resultan variables multideterminadas, es decir, el aprendizaje se encuentra influenciado por diversos factores (culturales, sociales, económicos, personales) de los cuales la personalidad es sólo uno de ellos.

PALABRAS CLAVE: Personalidad - Estrategias de aprendizaje – Estudiantes de Psicología UNMDP.

MOTIVO Y ANTECEDENTES

Personalidad

El término personalidad se refiere a una serie de patrones estables de tipo cognitivo, emocional, motivacional y conductual, que se activan en determinadas circunstancias (Mischel y Shoda, 1995; Westen, 1995). Esta definición, hace hincapié en dos aspectos importantes: que la personalidad es dinámica, y se caracteriza por una interacción entre factores mentales, conductuales y ambientales, y por otro lado, que la variabilidad y flexibilidad de la respuesta son características inherentes a la personalidad (activación de procesos específicos en determinadas circunstancias).

Entre las teorías de personalidad que surgieron en el siglo XX, las más destacadas en la práctica clínica son las psicodinámicas y cognitivos-sociales o cognitivo-conductuales. No obstante, en el campo de la personalidad aquella teoría que más adeptos posee es la psicología de los rasgos, como uno de los enfoques empíricos más antiguos. Por su parte, las teorías biológicas también se han popularizado. Las mismas representan una perspectiva con gran tradición en la psiquiatría descriptiva y se han nutrido de la genética y las neurociencias. Existen además, teorías que presentan un carácter integrador, como la teoría interpersonal de Benjamín (1996a, 1996b), que integra teorías interpersonales, psicodinámicas y del aprendizaje social; la teoría evolutiva y del aprendizaje social de Millon (1990) que asimila varias perspectivas tradicionales; y el modelo de las áreas funcionales de Westen (1995, 1998), que tiene como base diferentes campos teóricos (psicodinámico, evolucionista, conductual, cognitivo, y evolutivo).

La psicología de la personalidad tiene un largo antecedente, el cual se remite a la antigua Grecia: los modelos factoriales o de los rasgos contemporáneos son sucesores de la doctrina de los humores. Dentro de esta tradición, se encuentra Empédocles de Agrigento (495-435 a.C) quien postuló la teoría de las cuatro raíces, a la que más tarde Aristóteles llamó elementos: el aire, el fuego, el agua, la tierra. Según Empédocles, los elementos se combinan de forma distinta en los diferentes entes del mundo. En este marco conceptual, al hombre se lo concibe como un cosmos en miniatura, que contiene los cuatro mismos elementos que el resto del universo, por lo que a partir de la diferente combinación de elementos, se podían

explicar las diferencias entre los individuos. Hipócrates amplía esta teoría de los elementos y los asimila a los humores (o líquidos) que se encuentran en el cuerpo humano: sangre (procedente del corazón), bilis amarilla (del hígado), bilis negra (del brazo y del estómago), y flema (del cerebro). Hipócrates concluye que la salud corresponde con el equilibrio de los humores en el cuerpo y las enfermedades procedían de un exceso o un desequilibrio entre los mismos. Se creía que las personas tenían diferentes proporciones de los humores y que un humor era más o menos dominante. A partir de él se habla del comportamiento humano de los humores –temperamentos–, que relacionan la personalidad con el organismo. Así queda establecida la relación entre personalidad y sus bases biológicas en la historia (Sánchez y Ledesma, 2007).

Galeno continúa el desarrollo de la tipología básica establecida por Hipócrates, y postula que cada tipo humoral concreto se caracterizará por el predominio (no la exclusividad) de un rasgo temperamental determinado, estableciendo cuatro personalidades básicas:

- Personalidad sanguínea: la sangre, cálida y húmeda, da lugar a un temperamento alegre (persona optimista, sociable, animada)
- Personalidad colérica: la bilis amarilla, cálida y seca, da lugar a un temperamento irascible (persona amargada, impulsiva, e irritable)
- Personalidad melancólica: la bilis negra, fría y seca, da lugar a un temperamento depresivo (personalidad pesimista, triste y reservada)
- Personalidad flemática: la flema, fría y húmeda, da lugar a un temperamento apagado (persona impasible, apática y controlada).

En las descripciones de Galeno, se pueden encontrar los orígenes prehistóricos de lo que luego serían los trastornos de la personalidad. Su influencia domina el pensamiento médico aproximadamente hasta el siglo XVII (Sanz, Silva y Avia, 1999).

Sintéticamente, la doctrina clásica atribuía a los humores del cuerpo las peculiaridades del temperamento. Es el temperamento, la base biológica de la personalidad y de las diferencias individuales, el fundamento de esta milenaria doctrina. Hoy en día se sabe que ciertas sustancias químicas, en especial las hormonas, afectan la actividad del sistema nervioso. La ciencia ha demostrado que dichas sustancias son más numerosas, más poderosas y más variadas en sus influencias de lo que Hipócrates supuso (Allport, 1974).

Unos de los conceptos que más investigación ha generado en psicología de la personalidad y el que ha tenido más repercusión en el campo de las aplicaciones es el rasgo (Romero, 2005). Al hablar de rasgos, debemos remitirnos a Gordon Allport quien en 1937 define a los rasgos como predisposiciones a responder, de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos, como formas congruentes y duraderas de reaccionar al ambiente. Las características principales de los rasgos son las siguientes (Allport, 1974):

- 1- Tienen existencia real, existen dentro de cada persona. No son constructos teóricos o etiquetas propuestas para explicar la conducta.
- 2- Determinan o causan el comportamiento; no surgen sólo en respuesta a estímulos ambientales. Nos motivan a buscar estímulos apropiados e interactúan con el ambiente para determinar la conducta.
- 3- Pueden demostrarse empíricamente. Al observar la conducta en el tiempo, podemos inferir su existencia en la coherencia de las respuestas de una persona a estímulos iguales o similares.
- 4- Están interrelacionados; pueden superponerse aún cuando representen características diferentes.
- 5- Varían con la situación. Una persona puede mostrar rasgos antagónicos en situaciones diferentes.

La mayor parte de los rasgos de personalidad existentes, pueden abarcarse en factores de personalidad. Dentro de los modelos factorialistas, uno de los que mayor influencia ha tenido es el modelo de Hans Eysenck, quien en 1947 postula dos amplias dimensiones, de base biológica, definidas como combinaciones de rasgos o factores. Estas eran *extraversión* (y su opuesto, *introversión*) y *neuroticismo* (y su opuesto, *estabilidad emocional*). Posteriormente Eysenck amplía su modelo a tres factores; el modelo es entonces conocido como PEN (debido a las iniciales de cada factor), siendo el factor que se suma *psicoticismo* (su opuesto, *control de impulsos*).

Los actuales modelos de rasgos se basan en la interacción de dos líneas de investigación, la basada en la hipótesis léxica, y en la tradición factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1992). La hipótesis léxica sostiene que las diferencias individuales más importantes y de mayor relevancia social han de estar codificadas en el lenguaje. Por lo tanto, el modelo considera al lenguaje como una fuente confiable de datos referidos a las características que pueden definir y

construir la personalidad humana. Cuanto más importante resulte un rasgo, más lenguas tendrá un término para él y más personas lo usarán o lo reconocerán como importante al momento de calificar su personalidad o la de otra persona (Sanz, Silva y Avia, 1999).

Respecto del modelo factorial, entre los años 80' y los 90' se observa un resurgimiento de la psicología de la personalidad, el cual está centrado en el modelo de los rasgos y en el estudio factorial de la personalidad, a partir del uso de términos del lenguaje, principalmente adjetivos descriptivos, considerados como descriptores de los rasgos y de las características individuales de la personalidad. Sin embargo, este paradigma de los rasgos mostraba cierto grado de desorganización e inmadurez. Fue el "modelo de los cinco grandes factores de la personalidad" –Big Five- desarrollado por Costa y McCrae (AÑO) quien puso fin a esta desorganización, siendo un modelo que integra distintas líneas, es más parsimonioso y demuestra que la mayoría de los rasgos pueden entenderse en términos de cinco dimensiones básicas. Costa y McCrae despojan a *los cinco* de los matices cognitivistas – constructivistas de la tradición léxica y defienden una versión genotípica de los rasgos como entidades internas, estables, endógenas y determinadas biológicamente (Romero, 2002).

Entonces, el Modelo de los Cinco Grandes Factores (o Big Five) de Costa y McCrae se encuentra compuesto por cinco rasgos dicotómicos, los cuales son: I) Extraversión o surgencia (opuesto a introversión), II) Amabilidad (opuesto a antagonismo), III) Responsabilidad (opuesto a irresponsabilidad o negligencia), IV) Neuroticismo (opuesto a estabilidad emocional), V) Apertura a la experiencia (opuesto a convencional o cerrado a la experiencia). Estos niveles representan a la personalidad en un sentido amplio de abstracción, y cada dimensión representa características más específicas de la personalidad.

McCrae y cols. (2000) sostienen explícitamente que los rasgos de personalidad como los temperamentos, son disposiciones endógenas que siguen patrones intrínsecos de desarrollo esencialmente independientes de las influencias ambientales, lo que nos recuerda a los postulados de la tradición griega.

De todas maneras, el concepto de rasgo tal como lo entienden las teorías factorialistas no se corresponde con lo que sostenía Allport, impulsor de dicho término. Según él, los rasgos deberían analizarse en cada individuo, a través de estudios idiográficos; rechazó las iniciativas que se limitaban a buscar rasgos

comunes a todos los individuos y a compararlos en términos cuantitativos. En resumen, rechazó las aproximaciones diferenciales, dimensionales y factoriales que son las que más se han desarrollado (Romero, 2002)

Existe un amplio consenso entre los investigadores respecto al número de factores que componen la personalidad, pero surgen las diferencias al momento de la interpretación y de las relaciones entre los factores. Los más replicados son el de Extraversión y el de Neuroticismo, y el menos replicado es el de Apertura a la experiencia

La versión actual del Modelo de la Cinco Factores –MCF- (Costa y McCrae, 1999) se compone esquemáticamente por:

1. Amabilidad (o Cordialidad, opuesto a Antagonismo): evalúa la capacidad para establecer vínculos psicosociales y la disposición a preocuparse por los demás. En casos extremos, el polo negativo se asocia a la psicopatía. Esta dimensión no aparece en todos los modelos factoriales de personalidad, tal vez por su marcado carácter valorativo.

2. Responsabilidad (o Escrupulosidad, opuesto a Irresponsabilidad o Negligencia): evalúa la capacidad para actuar de acuerdo propósitos o metas claras, para poder organizar y llevar adelante proyectos e ideas. El polo negativo es propio de personas que andan sin rumbo u objetivo, o resultan indolentes. Esta dimensión, también ausente en otros modelos, incluye el control de impulsos tanto como una clara disposición a ser escrupuloso y obediente

3. Extraversión (opuesto a Introversión): Llamada Surgencia en algunos modelos. Evalúa la sociabilidad, como la facilidad para comunicarse con los demás, la asertividad y la facilidad para iniciar y mantener conversaciones. El polo negativo es propio de personas con tendencia al aislamiento o el retraimiento.

4. Neuroticismo (opuesto a Estabilidad Emocional): Incluye aspectos ligados al bienestar o malestar psicológico, al afecto y las emociones negativas. Evalúa inestabilidad emocional, la tendencia a experimentar emociones negativas como miedo, sentimiento de culpa, tristeza o enojo. No necesariamente implica patología sino la tendencia a sufrir trastornos antiguamente conocidos como “neuróticos”.

5. Apertura a la experiencia (opuesto a Convencional o Cerrado a la experiencia): Evalúa la presencia de una imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección y curiosidad intelectual. El polo opuesto se relaciona con el convencionalismo, el dogmatismo y el apego a lo tradicional.

En los años noventa se produce una consolidación y crecimiento del modelo. Surgen replicaciones a lo largo de todo el ciclo vital (en especial en niños y adolescentes) y se busca la replicación cultural en diferentes lenguas como el flamenco, el alemán, el italiano, el chino, el portugués, el coreano, el húngaro, el finlandés, el estonio y el español (Sanz, Silva y Avia, 1999).

Estrategias de aprendizaje

El aprendizaje ha sido definido como el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia (Wittrock, 1977). Es un proceso que consiste en la cadena general de macro-actividades implicadas en el acto de aprender (Beltrán, 2003), y es multideterminado, es decir, que se encuentra mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento, con el fin de lograr el objetivo de que ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (citado en Corominas Rovira, Tesouro i Cid, Teixidó Saballs, 2006). Siguiendo a Navaridas Nalda (2002), podemos identificar tres tipos de variables: aquellas que hacen referencia a características personales de los propios sujetos o agentes educativos (edad, conocimientos previos, objetivos personales, motivaciones, tipos de personalidad, entre otras); variables relacionadas con el proceso (tarea, procedimientos utilizados, tipo de estrategia, etc.); y variables relacionadas con el contexto donde se desarrolla la actividad docente (infraestructura, recursos didácticos, clima sociorrelacional de la clase, etc.).

En el caso de esta investigación estudiaremos los rasgos de personalidad y las estrategias de aprendizaje, entendiendo que nuestra personalidad influye en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información durante el aprendizaje. La relación entre estas variables es objeto de estudio en diversas escuelas de Europa y Estados Unidos por su importancia en el desempeño académico. En cambio, en Latinoamérica hay muy pocos estudios publicados al respecto.

En el aprendizaje académico los alumnos se valen de distintas estrategias que les permite optimizar el proceso de aprendizaje, se trata de procedimientos o planes

que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje (Beltrán, 2003). Según Biggs (1988), cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones; una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). Estas estrategias son denominadas comúnmente como *estrategias de aprendizaje*. Éstas pueden ser definidas como conductas y pensamientos que se emplean durante el aprendizaje y que están destinadas a influir en los procesos de codificación del aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1983). El término representa un constructo multidimensional y polisémico.

Cabe destacar que el término "estrategia" fue inicialmente un término militar que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala (Genovard, 1990), es decir que inicialmente no fue un concepto psicológico. Podríamos considerar así que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos necesarios para alcanzar una meta de aprendizaje.

Según Weinstein y Mayer (1983) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Dansereau (1985) y Nisbet y Shucsmith (1987) también las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Con el fin de conocer la situación actual así como la importancia y desarrollo de la investigación sobre estrategias de aprendizaje, García, Clemente y Pérez (1992) han llevado a cabo un estudio bibliográfico sobre la evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje" (learning strategies) en su abstract; observando una clara expansión del estudio de este tema en la segunda mitad de los años ochenta. Aunque existen razones vinculadas a ciertas demandas educativas que pueden explicar el interés despertado por este tema en los últimos años, también es verdad que esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según Beltrán (1996), pueden sintetizarse en tres apartados: 1) los recientes estudios sobre la

inteligencia que indican que la inteligencia no es una sino múltiple (teoría triárquica de Sternberg, teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales); 2) los estudios sobre el aprendizaje que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos; y 3) los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje.

Beltrán (2003) hace una distinción entre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, para evitar confusiones. *Proceso de aprendizaje* hace referencia a macro actividades mentales involucradas en el acto de aprender, como la comprensión, la adquisición o la reproducción del conocimiento; son actividades internas, poco visibles y difícilmente manipulables. Las *Técnicas de aprendizaje* (como el resumen, esquemas, etc.) son actividades operativas, fácilmente manipulables, son procedimientos específicos que se utilizan dentro de una estrategia para llevarla a cabo. Mientras que las *Estrategias de Aprendizaje* son procedimientos o planes que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje. Se diferencia de las técnicas en tanto que las estrategias incluyen elementos metacognitivos. Y se diferencia de los estilos de aprendizaje en tanto éstos hacen énfasis en los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de la persona, en tanto que las estrategias de aprendizaje son el modo de funcionamiento mental aplicado a una situación específica de aprendizaje.

Otros autores utilizan los conceptos en forma diferente, por ejemplo, según Valadez Huizar (2009) hay dos diferencias básicas entre estilos y estrategias de aprendizaje. Por un lado, las estrategias se conciben como parte de un entrenamiento y los estilos hacen referencia a rasgos relativamente estables de la personalidad; por otro lado, las estrategias son herramientas proporcionadas para facilitar el aprendizaje, mientras que los estilos son formas personales que utilizan dichas herramientas. Por su parte, Del Buey y Camarero Suarez (2001) entienden los estilos de aprendizaje como variables personales que explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas de aprendizaje, pudiendo distinguirse cuatro grandes dimensiones relativas a los estilos: Activo (basado en la experiencia directa), Reflexivo (basado en la observación recogida de datos), Teórico (basado en la conceptualización abstracta) y Pragmático (basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas). Por otro lado,

consideran a las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas, observables indirectamente a través de la conducta del sujeto ante una tarea de razonamiento o de resolución de problemas, y que son actividades propositivas para alcanzar objetivos concretos que se observan bajo cuatro fases estratégicas relacionadas con la Adquisición de la información (exploración, fragmentación y repetición), con la Codificación (elaboración y organización), con la Recuperación (búsqueda en la memoria y de planificación de la respuesta), y con procesos de Apoyo (estrategias metacognitivas, afectivas, sociales y motivacionales).

Según Justicia y Cano (1993), los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988). Es decir, su aplicación es controlada, precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los procesos mentales.

También implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar de acuerdo a las demandas de la tarea, los que cree más adecuados- (Pozo y Postigo, 1993). Y están constituidas de otros elementos más simples: las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. El dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo – y no solo mecánico o automático- de las mismas- (Pozo, 1989).

Con respecto a esto último, las estrategias de aprendizaje incluyen distintas actividades tales como la selección y organización de la información, repetición del material para ser aprendido, relacionando el nuevo material con la información en la memoria y aumentando la significatividad del mismo. Pero también incluyen técnicas para crear y mantener el clima de aprendizaje positivo. Y además mantienen estrechas relaciones con otros procesos psicológicos de gran

importancia para el aprendizaje. Entre estos procesos se encuentran (Pozo, 1989, 1990; Pozo y Postigo, 1993):

- Técnicas o hábitos de estudio: serie de habilidades o destrezas específicas relacionadas con las estrategias.
- Procesos de control en la ejecución de las técnicas: requiere cierto grado de metacognición, es decir, para el sujeto que aprende, el dominio de las técnicas que componen una estrategia no es suficiente para lograr el aprendizaje, necesita reflexionar sobre los propios procesos y productos del conocimiento y conocer cómo se produce el aprendizaje (Justicia y Cano, 1993)
- Conocimientos temáticos específicos: sobre el área en la que se ha de aplicar la estrategia, para poder aplicar la misma.
- Estrategias de apoyo: que tienen como finalidad la mejora de las condiciones en que se produce dicho aprendizaje (disponiendo de condiciones ambientales adecuadas, apoyando la atención y concentración, estimulando la motivación, entre otras.) Siguiendo a Dansereau (1985), este tipo de estrategias permite al estudiante el desarrollo y mantenimiento de un estado interno adecuado.
- Procesos básicos: cuyo desarrollo posibilita la adquisición de los conocimientos requeridos para la aplicación de una estrategia o la utilización de ciertas técnicas de aprendizaje. Es decir, el óptimo desarrollo de ciertos procesos psicológicos es condición necesaria para ser capaz de utilizar ciertas estrategias de aprendizaje.

La forma en que entenderemos el concepto de *estrategias de aprendizaje*, que coincide con los rasgos mencionados anteriormente, refiere a la definición brindada por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) según la cual pueden entenderse como el conjunto organizado, conciente e intencional de lo que hace el aprendiz, para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje, en un contexto social dado. Los autores consideran que actuar estratégicamente supone querer aprender eficazmente y diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender cuya efectividad ha de evaluarse para modificar lo que se precise. Las estrategias de aprendizaje

integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, suponiendo disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, implicando la autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información).

Siguiendo a Muñoz Quezada (2005), el estudio de las estrategias de aprendizaje tiene dos importantes consecuencias, por un lado los docentes deberían integrar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para lograr un mayor nivel de reflexión y significado de los disidentes; y por otro lado permitirá generar retroalimentación a los estudiantes respecto a sus estrategias de aprendizaje, permitiendo generar una reflexión e intervención para potenciar su rendimiento y aprendizaje. Además, el dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita en los estudiantes planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

En cuanto a las diferentes etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje, siguiendo a Snowman (1986) se pueden distinguir 6 etapas. En un primer momento, los sujetos analizan una actividad o situación para determinar: la meta de la actividad, los aspectos de la situación pertinentes para esa meta, la importancia de las características personales, y los procedimientos de aprendizaje potencialmente útiles. Luego, desarrollan la estrategia o plan teniendo en cuenta: la tarea a realizar, el tiempo y lugar, criterios a tener en cuenta y características personales; para así llegar a determinar qué procedimientos se podrían utilizar para alcanzar la meta. Como señalamos previamente, los procedimientos específicos en las estrategias serían las tácticas y técnicas de aprendizaje. Posteriormente los sujetos llevan a cabo los procedimientos, controlan el progreso hacia la meta, y modifican la estrategia cuando dichos procedimientos no producen avances con respecto a la meta que se persigue. Por último, el guiar y dirigir la puesta en marcha de estas etapas se produce gracias al conocimiento metacognitivo, que implica no solo saber que uno puede llevar a cabo estas etapas, por qué son importantes, sino también saber cuándo y cómo ejecutarlas.

TABLA 1
Etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje (Snowman, 1986; tomado de Schunk, 1991, p. 283).

ETAPA	TAREAS DEL APRENDEZ
1. ANALIZAR	* Identificar metas de aprendizaje, aspectos importantes de la tarea, y técnicas de aprendizaje potencialmente útiles.
2. PLANIFICAR	* Formular el plan: «Dada esta tarea _____ para llevarla a cabo _____ de acuerdo a estos criterios _____, y dadas estas características personales _____, podría utilizar estas técnicas _____».
3. REALIZAR	* Empleo de técnicas para aumentar el aprendizaje y la memoria.
4. CONTROLAR	* Evaluar el progreso respecto a la meta, para determinar qué tal se trabajaron las técnicas.
5. MODIFICAR	* No cambiar nada si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso es considerado inadecuado.
6. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	* Guiar el funcionamiento de las etapas.

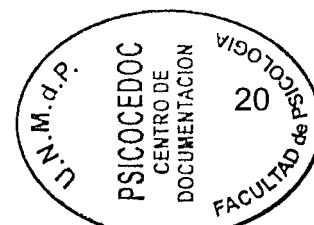
Un aspecto muy importante dentro de la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje, además de que implican la toma de decisiones conciente e intencionalmente, es el ajuste continuo por parte del sujeto a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, con el fin último de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz posible (Monereo, 1994). Esto implica un proceso de regulación y control continuo del desarrollo de los acontecimientos, y precisa de la puesta en escena de un tipo de conocimiento que Paris, Lipson y Wixon (1983) denominan "*conocimiento condicional*, el cual se encuentra relacionado con el cuándo, dónde y por qué una estrategia es adecuada y cómo evaluar su eficacia.

Es así que frente al conocimiento declarativo (qué) y al conocimiento procedimental (cómo), hay un tercer tipo de conocimiento referido al cuándo y al por qué, que es el conocimiento condicional.

Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, existen diferentes formas y criterios para clasificarlas. Dansereau (1985) distingue dos grandes tipos de estrategias: estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las primeras son

aquellas que operan directamente en el aprendizaje, incluyen estrategias para la adquisición y almacenamiento de la información (estrategias de comprensión/retención), y estrategias para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada (estrategia de recuperación/utilización). Por otro lado, las estrategias de apoyo se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje, es decir, intentan favorecer las condiciones para que se produzca un aprendizaje eficaz. Densereau (1985)_las divide en tres categorías: planificación y programación (de las metas que se quieren conseguir, del tiempo disponible, etc.), manejo de la concentración, y control (del progreso y de las posibles acciones correctivas que se pueden llevar a cabo en algún momento). Weinstein y Mayer (1986) establecen una clasificación de estrategias de aprendizaje en las que diferencian cinco tipos de estrategias, tres de ellas subdivididas de acuerdo al tipo de tareas (básica o compleja) a las que se aplican dichas estrategias.

- Estrategias de repetición o ensayo para tareas básicas de aprendizaje: Existe un número de tareas educativas diferentes que requieren de un recuerdo simple. Un ejemplo de estrategia en esta categoría o constituye la repetición de cada nombre de los colores del espectro, en un orden serial correcto.
- Estrategias de ensayo para tareas complejas de aprendizaje: Las estrategias en esta categoría son más complejas y tienden a involucrar el conocimiento que se extiende más allá de listas de palabras o segmentos aislados de información. Se incluye: copiado y subrayado del material de lectura, repetición dirigida hacia la reproducción literal.
- Estrategias de elaboración para tareas básicas de aprendizaje: La elaboración involucra el aumento de algún tipo de construcción simbólica a lo que uno está tratando de aprender, de manera que sea más significativo.
- Estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje: Incluyen actividades como la creación de analogías, parafraseo, la utilización de



conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias, que ayudan a hacer la nueva información más significativa.

- Estrategias organizacionales para tareas básicas de aprendizaje: Las estrategias se enfocan a métodos utilizados para traducir información en otra forma que la hará más fácil de entender. Un esquema existente o creado se usa para imponer organización en un conjunto desordenado de elementos.
- Estrategias organizacionales para tareas complejas de aprendizaje: Estas estrategias organizacionales pueden ser también muy útiles para tareas más complejas. Ejemplos comunes del uso de este método con tareas complejas incluyen el esbozo de un capítulo de un libro de texto, la creación de una jerarquía de recursos para ser usados al escribir un trabajo, entre otros.
- Estrategias de monitoreo de comprensión: La metacognición se refiere tanto al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, como también a sus habilidades para controlar estos procesos mediante su organización, monitoreo y modificación.
- Estrategias afectivas: Ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo.

A pesar de la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, se pueden identificar ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias:

- Estrategias cognitivas: refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y reordenar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (Gonzalez y Tourón, 1992)

- Estrategias metacognitivas: hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (Gonzalez y Tourón, 1992)
- Las estrategias de manejo de recursos: son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Gonzalez y Tourón, 1992). Incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989b;1990)

Nos detendremos en el segundo punto, que se ha mencionado en diferentes oportunidades previamente. Puede entenderse la conciencia metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la conciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado (Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992). Es por eso que una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la conciencia y conocimientos metacognitivos; a lo que se debe añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Kurts (1990) sostiene que la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea. Esto último da lugar al aprendizaje autoregulado. Este tipo de aprendizaje tiene un componente de "voluntad", y otro de "destreza", por lo que se intenta que en la educación, los alumnos sean conscientes de su pensamiento, sean estratégicos y

dirijan su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk y Zimmerman, 1998).

De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental.

Las siguientes características, diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Corno, 2001; Weinstein, Husman, y Dierking, 2000, Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002):

- 1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les van a ayudar a entender a, transformar, organizar, elaborar y recuperar información.
- 2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- 5) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej., cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
- 6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Sintéticamente, estos alumnos se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

Retomando las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) realizan una clasificación de las estrategias de aprendizaje (Tabla 1), un “mapa” lo más completo posible que integra las diversas estrategias que se movilizan para aprender sin dejar fuera elementos sustantivos. Por un lado agrupan las Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, integrando la parte afectiva-motivacional, la metacognitiva y la de control del contexto e interacción social. Todas ellas son estrategias no dirigidas directamente al procesamiento de la información sino a poner en marcha el proceso y a coadyuvar a su implementación. En un segundo bloque integran las estrategias cognitivas relacionadas más directamente con el Procesamiento de la Información. Dentro de ella, se incluyen las estrategias de procesamiento y uso de la información así como las relacionadas con la búsqueda, recogida y selección de información.

Tabla 1. Escalas, subescalas y estrategias de aprendizaje según el modelo propuesto por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009).

Escalas (2)	Sub-escalas (6)	Estrategias (25)
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o autorregulación)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la Tarea
		Atribuciones Internas
		Atribuciones Externas
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
		Planificación
		Autoevaluación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control, autorregulación
Control del contexto		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información	Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
		Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Selección de la información
		Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento: memorización, uso de recursos mnemotécnicos
		Almacenamiento: simple repetición
		Transferencia, uso de la información
Manejo de recursos para usar la información adquirida		

Existen diferentes instrumentos utilizados para medir el grado en que los estudiantes hacen uso de estrategias de aprendizaje. Uno de ellos son los cuestionarios. Entre éstos podemos nombrar el Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) diseñado por Weintein, Schulte y Palmer (citado en Escurra Mayaute, 2006), un inventario autoinforme compuesto por 77 ítems que evalúa el uso de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. También podemos nombrar el Motivational Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) creado por Pintrich et al. (1991), un cuestionario que consta de 81 ítems cuyo propósito es medir las orientaciones motivacionales de los estudiantes y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje; se basa en una concepción cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (Ferrerías Remesal, 2008). También encontramos en la bibliografía el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual (CEAM) de Ayala, Martínez y Yuste (citados en Gargallo et al., 2009) compuesto de 120 ítems, el cual permite la evaluación de las estrategias de aprendizaje y factores motivacionales.

Otro instrumento es la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) publicado en español por Román y Gallego (1994), que es un instrumento autoadministrado que está integrado por 119 declaraciones cuya teoría subyacente es la del procesamiento de la información entendiendo que los principales procesos cognitivos son los de adquisición, codificación y recuperación (Hilt, 2011). Por último, encontramos el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) de Gargallo et al. (2009).

La investigación sobre estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario precisa del desarrollo de buenos instrumentos. La falta de disposición de instrumentos específicos para esta etapa académica hace que en ocasiones se usen instrumentos diseñados para otros escenarios (Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta, 2009). De acuerdo a los creadores del instrumento CEVEAPEU, su clasificación de estrategias de aprendizaje que utilizan y que es la base del instrumento que desarrollan, es integradora y abarca las tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía. En él, se da el peso que merecen a las Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo, que integran la parte motivacional y afectiva, siendo las estrategias que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. También se recoge

suficiente información sobre las Estrategias Metacognitivas, que tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autoregularse. Así mismo se incluyen las Estrategias de Control del Contexto y de Interacción Social, así como también las Estrategias de Procesamiento, en las últimas se integran las estrategias de Personalización, Creatividad, de Recuperación y de Transferencia y Uso, además de las relacionadas con la Búsqueda, Recogida y Selección de Información.

Con respecto a las investigaciones sobre el tema, varias se han interesado en las variables que influyen a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Muchas investigaciones relacionan las estrategias de aprendizaje con las calificaciones obtenidas o con el rendimiento académico, por ejemplo Camarero, Martín y Herrero (2000) analizan el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico. Sus resultados destacan: 1) un mayor empleo de estrategias por parte de los alumnos de Humanidades; 2) un estudio más profundo, basado en la búsqueda de relaciones intracontenido, en los estudiantes que cursan los últimos semestres, y 3) en alumnos con mayor rendimiento académico un menor empleo del estilo activo del aprendizaje, pero un mayor uso de estrategias metacognitivas y socioafectivas (autoinstrucciones).

Bolívar y Rojas (2008) realizaron una investigación para determinar la relación entre los estilos de aprendizaje, locus de control y el rendimiento académico de estudiantes que inician educación superior en la Universidad Simón Bolívar. Se concluyó que, luego de haber transcurrido un período de estudio académico, los estilos de aprendizaje cambian adecuándose a las necesidades de aprendizaje del estudiante, y que los independientes de campo van ajustando las estructuras que más le funcionan, en cambio los que tienden a depender del medio ambiente, desarrollan una estructura que se adapta a los cambios y se asocian o no a la permanencia en un estilo de aprendizaje.

Pérez y Ospina (2010) buscaron describir los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios e identificar la correlación entre estos y el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de la Universidad de Santo Tomás de Bogotá. Los resultados evidenciaron que todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes de Psicología de la USTA evaluados. Este grupo tiende más al estilo reflexivo. Se observó que existe relación significativa

entre los modos de aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente, en los estudiantes que muestran estilo activo y en los que expresan estilo reflexivo.

Otros estudios indagan por la relevancia de variables cognitivas; por ejemplo Orellana et al. (2009) indagaron por los esquemas de pensamiento y los estilos de aprendizaje. Sus resultados indican que los estudiantes de Ciencias Básicas prefieren el estilo pragmático. En el área de Humanidades los estudiantes tienden a ser más reflexivos. En el área de las ingenierías predomina el estilo de aprendizaje activo así como también en el área de las Ciencias de la Salud. En esta misma dirección, Gravini, Donado e Iriarte (2008), analizaron los procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Encontraron diferencias en los procesos de planificación, evaluación y control en los estudiantes pragmáticos y activos.

En cuanto a los estudios de estilos de aprendizaje que rastrean su relación con variables afectivas y motivacionales, se destaca el estudio de Collado (2004), quien indagó la independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales. Encontraron que las preferencias por el modo de percibir, procesar y transformar la información es independiente de la inteligencia y personalidad de los participantes y, aunque existe relación entre estilos de aprendizaje y el sexo, esta relación es baja.

Por su parte, Furlán et al. (2009) exploraron la relación entre ansiedad ante los exámenes y el tipo de estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes. Según los resultados obtenidos, ante estrategias más superficiales de aprendizaje, mayores niveles de ansiedad, mientras que los estudiantes con niveles de ansiedad baja tienden a emplear estrategias más reflexivas y críticas.

También encontramos estudios que establecen una vinculación con la autoestima, por ejemplo Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Araneda (2009) indagaron por la relación entre estrategias de rendimiento académico y autoestima en estudiantes de primer año. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan puntuaciones esperadas en lo referente a autoestima general, académica y familiar. En cuanto a la relación entre estrategias de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico, se observó que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias más complejas presentan un rendimiento académico significativamente mejor y menos reprobaciones que el grupo de estudiantes que utiliza estrategias de aprendizaje más simples. Además, los

estudiantes que tienen un mayor rendimiento académico tienden a caracterizarse por presentar mayores niveles de autoestima general y mayores niveles de autoestima académica y familiar.

Se puede decir que la investigación sobre la temática en los últimos diez años ha sido amplia e incluye múltiples abordajes. Hay diversas investigaciones que asocian la personalidad al uso de estrategias de aprendizaje. Entre ellas, Bidjerano & Dai (2007) examinaron la relación entre el modelo de los cinco grandes y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en una muestra de estudiantes de pregrado. Los resultados del análisis de correlación canónica indicaron una superposición entre los cinco grandes factores de personalidad y el conjunto de las estrategias de aprendizaje de autorregulación. El estudio también comparó las contribuciones relativas de los factores de la personalidad y las estrategias de aprendizaje autorregulado para predecir el rendimiento académico.

También podemos citar la investigación de Busato, Prins, Elshout y Hamaker (1998), quienes evaluaron la relación entre los estilos de aprendizaje, el modelo de los Cinco Grandes Factores y el logro motivacional en estudiantes de psicología de quinto año de la Universidad de Amsterdam. De acuerdo a sus resultados: Extraversión se correlacionó positivamente con estilo de aprendizaje dirigido, reproducción directa y aplicación directa. Responsabilidad fue asociada positivamente con el estilo de aprendizaje dirigido, reproducción directa y aplicación directa, y negativamente con el estilo de aprendizaje indirecto. Apertura a la experiencia correlacionó positivamente con estilo de aprendizaje dirigido y estilo de aprendizaje de aplicación directa, y negativamente con el estilo de aprendizaje indirecto. Neuroticismo correlacionó positivamente con el estilo de aprendizaje indirecto y negativamente con estilo de aprendizaje dirigido y estilo de aprendizaje de aplicación directa. Y Amabilidad fue asociada positivamente con el estilo de aprendizaje de aplicación directa y de reproducción directa.

Blickle (1996) cuya investigación tuvo como objetivo analizar las relaciones entre los rasgos de personalidad, estrategias de aprendizaje y rendimiento. Se realizaron dos estudios multivariados. En ambos estudios los análisis factorial de las estrategias de aprendizaje dieron dos factores. Uno de los factores, con la etiqueta, "disciplina aprendida", en correlación altamente con la escala de conciencia, y el otro factor, etiquetado, 'elaboración', en correlación con la apertura de la escala de

experiencia. En el Estudio 1, alrededor del 17 por ciento de la variación en los grados universitarios se explica por las escalas de personalidad y estrategias de aprendizaje. En el Estudio 2, estrategias de aprendizaje representaron alrededor del 31 por ciento de la variación en los grados universitarios. Las relaciones entre los rasgos de personalidad y las calificaciones básicas fueron mediadas por las estrategias de aprendizaje

Vermetten, Lodewijks y Vermunt (2001) tuvieron como objetivo de su estudio contribuir al desarrollo de una teoría integrada en las diferencias individuales de aprendizaje, a tal efecto las teorías sobre los estilos de aprendizaje, la personalidad y la motivación de logro se combinaron en un modelo explicativo (probado con modelos de ecuaciones estructurales).

Siguiendo a Monereo (1994) "la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico óptimo" (pág.83).

Es así que la presente investigación trabajará con alumnos de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además, entendiendo que el aprendizaje es mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento (citado en Corominas Rovira, Tesouro Cid, TeixidóSaballs, 2006), se investigará con respecto a las características de personalidad de los estudiantes y sus estrategias de aprendizaje, con el fin de lograr que el proceso de aprendizaje ocurra en las mejores condiciones posibles. Se busca con este aporte, mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la perspectiva del aprendiz, siendo que consideramos que las características de la personalidad y las estrategias de aprendizaje influyen en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información.

OBJETIVO GENERAL

Determinar la existencia de relaciones entre las características de personalidad y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Describir y caracterizar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Describir y caracterizar la personalidad de dichos alumnos.
- Analizar la existencia de relaciones entre la utilización de estrategias de aprendizaje y las características de personalidad de los estudiantes ingresantes de Psicología de la UNMDP.
- Analizar la existencia de diferencias según el sexo.

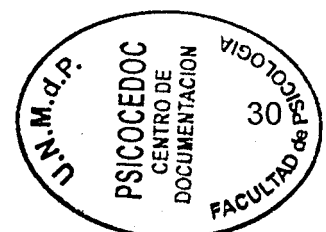
HIPOTESIS

1. Ciertos rasgos de personalidad estarían asociados al uso frecuente de ciertas estrategias de aprendizaje.
2. Adicionalmente, las estrategias correspondiente a la Escala de Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo, estarían asociadas al sexo femenino, mientras que la Escala de Estrategias Metacognitivas se asociaría al sexo masculino.

METODOLOGÍA

Diseño: De acuerdo a Montero y León (2007) se trató un estudio ex post facto, retrospectivo, de un grupo, con múltiples medidas, basado en un diseño no-experimental, transversal de tipo descriptivo – correlacional.

Población: La muestra estuvo compuesta por un total de 407 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata de entre 18 y 30



años, con una media de 21 y un desvío estándar de 2,56. Del total, 311 eran mujeres y 96 eran hombres.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos para evaluar los Cinco Grandes Factores han sido validados a lo largo de diferentes culturas en variados formatos. Sin embargo, en Argentina y otros países latinoamericanos el desarrollo ha sido escaso. A los fines de esta investigación utilizaremos el Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP), instrumento construido por Sánchez y Ledesma (2008), que tiene como objetivo evaluar estas cinco dimensiones, y fue adaptado a nuestro contexto ya que cuenta con términos corrientes de uso coloquial y fue creado a partir de una muestra de población de nuestro país.

El Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad [AEP] (Ledesma, Sánchez y Díaz, 2011; Sánchez y Ledesma, 2008) es un instrumento breve para evaluar la personalidad según el modelo de los cinco grandes factores. El AEP consiste en 67 adjetivos para evaluar las cinco dimensiones del modelo. El listado, desarrollado y validado en la ciudad de Mar del Plata, ofrece una alternativa simple para evaluar los factores y posee buenas propiedades psicométricas (Ledesma, Sánchez y Díaz, 2011). Los adjetivos son presentados a los sujetos y estos deben responder cuánto los describen, en una escala que va de 1 (“no me describe en absoluto”) a 5 (“me describe tal como soy”).

Para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje se utilizará el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009) El CEVEAPEU es un instrumento que permite recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo *Estrategias de Aprendizaje*, incluyendo aquéllos no considerados en otros instrumentos clásicamente utilizados. Está compuesto, al igual que el modelo en el que se basa, por una clasificación de las estrategias en dos grandes escalas: una primera de estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, y una segunda de Estrategias relacionadas con el Procesamiento de Información. (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Perez-Perez, 2009)

Este tipo de instrumentos tienen la ventaja de que su aplicación es fácil y relativamente breve, y son útiles para sensibilizar a los estudiantes (ingresantes)

con respecto a sus estrategias de aprendizaje, algo poco habitual en la universidad. También son una herramienta para los profesores de cara al diagnóstico de las habilidades y estrategias que deben ejercitar con sus estudiantes.

RESULTADOS

Con el objeto de caracterizar los rasgos de personalidad y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de Psicología de la UNMDP, se presentan en la tabla 1 los valores estadísticos descriptivos de los respectivos indicadores de ambas variables

Tabla 1 - Valores estadístico descriptivos para las Escalas del AEP, y Escalas y Sub-escalas del CEVEAPEU.

	Mín.	Máx.	Media	DS
Extraversión	1,40	5,00	3,58	0,67
Amabilidad	1,81	4,88	3,83	0,46
Responsabilidad	1,92	4,92	3,58	0,56
Neuroticismo	1,22	4,44	2,91	0,52
Apertura a la experiencia	1,40	4,90	3,32	0,56
Estrategias afectivas, de apoyo y control (autorregulación)	2,89	4,66	3,60	0,27
Estrategias de procesamiento de la información	2,30	4,72	3,51	0,34
Estrategias Motivacionales	2,57	4,74	3,69	0,30
Componentes afectivos	1,63	5,00	3,28	0,59
Estrategias metacognitivas	2,21	4,75	3,53	0,41
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	1,58	5,00	3,74	0,54
Estrategias de búsqueda y selección de información	2,00	5,00	3,34	0,49
Estrategias de procesamiento y uso de la información	2,12	4,97	3,55	0,36

Esta tabla muestra los valores de tendencia central de las variables: rasgos de personalidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. Puede observarse un predominio del rasgo amabilidad, siendo los de menor frecuencia neuroticismo y apertura a la experiencia. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se utilizan con mayor frecuencia aquellas que componen la escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control (autorregulación) por sobre la frecuencia de uso de la escala de Estrategias de Procesamiento de la Información. Con respecto a las sub-escalas, los alumnos muestran hacer un uso mayor de las Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, y Estrategias Motivacionales. Por

otra parte, la sub-escala que presenta menor frecuencia de uso es la de Estrategias de Componentes Afectivos, vinculada a las estrategias para afrontar y regular la ansiedad.

Luego, se procedió a evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables en función del sexo. Dado que todas las variables cumplían con los criterios de normalidad y homocedasticidad, se procedió a aplicar una prueba t de diferencia de medias para muestras independientes. La Tabla 2 muestra los resultados de la misma y los valores estadístico descriptivos discriminados por sexo.

Tabla 2 - Prueba t de diferencia de medias y valores estadístico descriptivos discriminados por sexo

	Femenino		Masculino		T	Dif. de medias
	M	DS	M	DS		
Extraversión	3,64	0,66	3,40	0,70	-2,99	-0,23**
Amabilidad	3,85	0,42	3,75	0,54	-1,85	-0,09
Responsabilidad	3,59	0,52	3,53	0,66	-,861	-0,05
Neuroticismo	2,95	0,51	2,81	0,54	-2,34	-0,14*
Apertura a la experiencia	3,28	0,55	3,45	0,59	2,64	0,17**
Estrategias afectivas, de apoyo y control	3,60	0,25	3,62	0,30	0,70	0,02
Estrategias de procesamiento de la información	3,53	0,32	3,46	0,39	-1,79	-0,07
Estrategias Motivacionales	3,70	0,29	3,67	0,31	-0,76	-0,026
Componentes Afectivos	3,20	0,57	3,55	0,56	5,33	0,35**
Estrategias metacognitivas	3,53	0,41	3,55	0,44	0,59	0,02
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	3,78	0,51	3,62	0,61	-2,49	-0,15*
Estrategias de búsqueda y selección de información	3,32	0,48	3,42	0,51	1,782	0,10
Estrategias de procesamiento y uso de la información	3,58	0,34	3,46	0,42	-2,745	-0,11**

* La diferencia es significativa $p < 0,05$

** La diferencia es significativa $p < 0,01$

En la Tabla 2, observamos diferencias estadísticamente significativas en función del sexo para 3 de los 5 rasgos de personalidad: en los hombres Apertura a la Experiencia se presenta en mayor medida que en las mujeres, mientras que en ellas, los rasgos Neuroticismo y Extraversión son mayores. En cuanto a las Estrategias de Aprendizaje, los hombres en comparación con las mujeres hacen un mayor uso de las estrategias correspondientes a las subescalas de Componentes Afectivos, mientras que ellas hacen mayor uso de las Estrategias de Control de

Contexto, interacción social y manejo de recursos, así como también Estrategias de Procesamiento y uso de la información.

A continuación, se procedió a realizar una evaluación del tamaño del efecto de las diferencias en rasgos de personalidad entre la muestra evaluada en estudiantes universitarios de psicología y una muestra normotípica de población general de entre 18 y 30 años. La muestra normotípica fue aquella proporcionada por Sánchez y Ledesma (2013) en la confección del instrumento, muestra obtenida también de población marplatense. La comparación se realizó mediante la *d* de Cohen y los resultados se expresan en las Tablas 3 (para mujeres) y 4 (para hombres).

Tabla 3- Diferencias en rasgos de personalidad entre estudiantes de psicología y población general en MUJERES

Factor	Muestra		Población general		<i>D</i>
	M	DE	M	DE	
Amabilidad	3,85	0,42	3,91	0,46	-0.14
Responsabilidad	3,59	0,52	3,58	0,60	-0.02
Neuroticismo	2,95	0,51	3,04	0,59	-0.16
Extraversión	3,64	0,66	3,74	0,69	-0.15
Apertura a la experiencia	3,28	0,55	3,35	0,63	-0.12

Tabla 3 - Diferencias en rasgos de personalidad entre estudiantes de psicología y población general en HOMBRES

Factor	Muestra		Población general		<i>D</i>
	M	DE	M	DE	
Amabilidad	3,75	0,54	3,84	0,46	-0.18
Responsabilidad	3,53	0,66	3,46	0,63	0.11
Neuroticismo	2,81	0,54	2,85	0,55	-0.07
Extraversión	3,40	0,70	3,63	0,67	-0.34
Apertura a la experiencia	3,45	0,59	3,49	0,62	-0.07

Se puede observar que la población estudiantil (tanto hombres como mujeres) no presenta discrepancias significativas en comparación con la población general, salvo una diferencia moderada en extraversión. Los hombres de la población general serían ligeramente más extrvertidos que los hombres estudiantes de psicología.

Debido a que las pruebas de diferencias de medias resultaron estadísticamente significativas para algunas variables evidenciando diferencias entre hombres y mujeres, las correlaciones entre estrategias de aprendizaje y personalidad se realizaron mediante una prueba de correlaciones parciales de Pearson, controlando la variable sexo. Los valores correspondientes a los resultados de las correlaciones se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4 - Correlaciones entre Personalidad y Estrategias de Aprendizaje

	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo	Apertura a la Experiencia
Estrategias afectivas, de apoyo y control	0,27**	0,26**	0,38**	0,17**	0,09*
Estrategias de procesamiento de la información	0,13**	0,14**	0,27**	-0,07	0,07
Estrategias Motivacionales	0,06	0,21**	0,15**	0,06	0,08*
Componentes Afectivos	0,30**	0,16**	0,26**	-0,40**	0,12**
Estrategias metacognitivas	0,19**	0,17**	0,38**	-0,12**	0,06
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	0,27**	0,11*	0,25**	-0,13**	-0,05
Estrategias de búsqueda y selección de información	0,14**	0,11*	0,24**	-0,14**	0,08
Estrategias de procesamiento y uso de la información	0,11*	0,13**	0,23**	-0,04	0,06

* La diferencia es significativa $p < 0,05$

** La diferencia es significativa $p < 0,01$

Los rasgos Responsabilidad y Amabilidad son los que presentan correlación con todas las Estrategias de Aprendizaje. Por su parte, el rasgo Extraversión presenta correlación con todas las subescalas, a excepción de las Estrategias Motivacionales. Apertura a la experiencia es el rasgo que presenta menor número de correlaciones con las Estrategias de aprendizaje.

Es destacable que el rasgo Neuroticismo presentó asociaciones negativas con las Estrategias de Aprendizaje, es decir, aquellas personas en las que se encuentra más acentuado el rasgo neuroticismo son quienes menor uso hacen de las mismas. El resto de las asociaciones encontradas, por el contrario, fueron directas. Finalmente, el rasgo que presentó asociaciones más fuertes fue Responsabilidad (entre 0,14 y 0,38), siendo, en general, todas las correlaciones restantes de puntajes bajos, oscilando entre 0,08 y 0,40.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar, teniendo en cuenta el primer objetivo propuesto, los resultados del trabajo permitirían caracterizar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje que predominan en la muestra. Las estrategias de aprendizaje más frecuentes son aquellas que pertenecen a la escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control (Autorregulación) y, dentro de las subescalas, en primer lugar Estrategias de Control de Contexto, Interacción social y manejo de recursos, y en segundo lugar, Estrategias Motivacionales. Por lo que podría caracterizarse a estos estudiantes como sujetos que emplean más frecuentemente estrategias de autorregulación y control, dirigidas a poner en marcha el proceso de aprendizaje y a coadyuvar a su implementación. Por su parte, las estrategias asociadas al procesamiento de la información poseen una frecuencia de uso algo menor que las anteriores.

Con respecto al segundo objetivo propuesto, los resultados muestran que en los estudiantes de Psicología se da un predominio del rasgo de personalidad Amabilidad, seguido por Extraversión y Responsabilidad. Sin embargo, al realizar una comparación de las características de la muestra en relación a la población general, los estudiantes no presentarían diferencias significativas con la misma, salvo en el rasgo extraversión, el cual sería moderadamente más bajo en los estudiantes de psicología. Esto podría deberse a que el perfil del hombre estudiante de psicología sería más reservado y retraído, que tiende a volcarse hacia su interior y reflexionar, en comparación a los hombres de otras carreras. Así como también, el avance por la carrera llevaría a incrementar la cordialidad, la asertividad, el gregarismo y sociabilidad. Sin embargo, la literatura especializada en el tema no

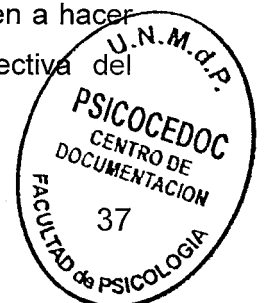
reporta diferencias similares o comparaciones entre muestras de estudiantes y muestras de población general en este rasgo, por lo que consideramos que, dadas las diferencias halladas en esta investigación, sería interesante ahondar en esta línea de investigación y aclarar las posibles razones de la diferencia entre las muestras.

En relación al tercer objetivo planteado, se encontraron relaciones significativas entre la utilización de estrategias de aprendizaje y los rasgos de personalidad, coincidiendo con lo planteado en la primera hipótesis. Estos datos son consistentes con lo presentado por Collado (2004) y Busato, Prins, Elshout y Hamaker (1998). Los rasgos Responsabilidad y Amabilidad presentan correlación con todas las Estrategias de Aprendizaje. Por su parte, el rasgo Extraversión presenta correlación con todas las subescalas, a excepción de las Estrategias motivacionales. Apertura a la experiencia es el rasgo que presenta menor número de correlaciones con las Estrategias de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos sugerir que aquellas personas que utilizan con una mayor frecuencia las estrategias de aprendizaje, tanto aquellas que se relacionan con el procesamiento de la información como aquellas más vinculadas a la autorregulación de los procesos metacognitivos, son estudiantes que presentan rasgos más exacerbados de responsabilidad y amabilidad. Es decir, se trata de personas que, por un lado, son cordiales, poseen capacidad para establecer vínculos psicosociales y disposición a preocuparse por los demás (Amabilidad) y, por el otro actúan de acuerdo a propósitos o metas claras, organizan o llevan adelante proyectos o ideas, son capaces de tomar decisiones, etc. (Responsabilidad).

Por el contrario, aquellos individuos que presentan exacerbado el rasgo de neuroticismo, es decir, personas que presentan inestabilidad emocional y tendencia a experimentar emociones negativas, tienen menor tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje y autorregular los procesos coadyuvantes.

Asimismo, aquellas personas que son curiosas, creativas, imaginativas, con amplios intereses y mentalidad abierta (Apertura a la Experiencia), tienden a hacer mayor uso de Estrategias que integran la parte motivacional y afectiva del aprendizaje.



Esto corrobora nuestra primera hipótesis, en la cual se plantea que ciertos rasgos de personalidad estarían asociados al uso frecuente de ciertas estrategias de aprendizaje.

De acuerdo al cuarto objetivo, según el cual se proponía analizar las diferencias según el sexo, los resultados nos permitieron afirmar la existencia de diferencias en función de este. En cuanto a los rasgos de personalidad, los hombres se caracterizarían por tener una imaginación activa, capacidad de introspección y curiosidad intelectual (apertura a la experiencia); mientras que las mujeres tenderían a experimentar emociones negativas como miedo, sentimientos de culpa, tristeza o enojo (neuroticismo) en mayor medida que en los hombres, como así también ser más sociables, comunicativas y asertivas (extraversión).

En cuanto a las Estrategias de Aprendizaje, los hombres hacen un mayor uso que las mujeres de aquellas estrategias vinculadas a mejorar el estado físico y anímico, controlar la ansiedad y reducir el estrés (Componentes Afectivos). Mientras que las mujeres hacen mayor uso de las estrategias que permiten la creación de las condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.; así como también desarrollar las habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros (Estrategias de Control de Contexto, interacción social y manejo de recursos). Así mismo, también emplean estrategias que implican la codificación, elaboración y organización de la información, pensamiento crítico, propuestas personales creativas, control de los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, y utilización eficaz de la información adquirida (Estrategias de Procesamiento y uso de la información).

Estos resultados no permiten corroborar nuestra segunda hipótesis, ya que planteaba que las estrategias correspondientes a la Escala de Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo, estarían asociadas al sexo femenino, y la Escala de Estrategias Metacognitivas al sexo masculino.

El rasgo predominante en la muestra es el de Amabilidad, tanto en hombres como en mujeres. Es decir, que los estudiantes ingresantes de psicología son sujetos que establecen vínculos psicosociales y cuentan con la disposición a preocuparse por

los demás, son atentos y serviciales. Que posean este rasgo de manera predominante pudo haber influido en la elección de la carrera, ya que la misma implica en cierta forma, el desarrollo de la empatía, dar importancia al otro, espíritu de servicio y el desarrollo de vínculos.

En cuanto a las investigaciones existentes en materia de rasgos de personalidad y estrategias de aprendizaje, los resultados presentados en esta investigación son distintos de los propuestos por Perez y Ospina (2010) y Orellana et. al. (2009), ya que los estudiantes de Psicología de la UNMDP tenderían a utilizar con más frecuencia estrategias afectivas, de apoyo y control (autorregulación) que estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información), como proponen los mencionados autores.

Con respecto a la investigación de Collado (2004) que planteaba que el modo de percibir, procesar y transformar la información, es independiente de la personalidad, los resultados se contraponen, ya que se encontraron relaciones significativas entre la utilización de estrategias de aprendizaje y los rasgos de personalidad. Asimismo, en la investigación se planteaba que la relación entre estilo de aprendizaje y sexo es baja, siendo también contrario a los resultados obtenidos, ya que se observan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo para 3 de los 5 rasgos de personalidad.

A propósito de la investigación de Busato, Prins, Elshout y Hamaker (1998), nuestros resultados son consistentes con lo propuesto por los autores, quienes encontraron que neuroticismo se asocia a un estilo de aprendizaje indirecto, es decir, los estudiantes caracterizados por este estilo de aprendizaje, tienen problemas para procesar el material de estudios, experimentan dificultades con la cantidad de material y para discriminar lo que es importante de lo que no.

Hay que destacar que los valores de las asociaciones encontradas resultaron bajas en su mayoría y sólo moderadas en algunos casos (entre 0,08 y 0,40). Esto puede deberse a que los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias vinculadas a los procesos que los sostienen, resultan variables sumamente complejas y multideterminadas, es decir, el aprendizaje se encuentra influenciado por diversos

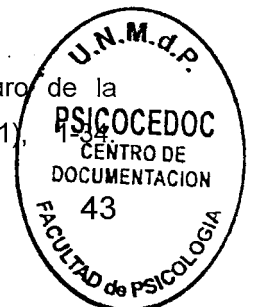
factores (culturales, sociales, económicos, personales) de los cuales la personalidad es sólo uno de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós. 4ª edición. Original (Personality. A Psychological interpretation) publicado en 1937.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Benjamin, LS (1996a) *Interpersonal Diagnosis and Treatment of Personality Disorders*, 2nd Edition. New York, Guildford.
- Benjamin, LS (1996b) An interpersonal theory of personality disorders. En J.F. Clarkin & M.F. Lenzenweger (Eds.), *Major Theories of Personality Disorder* (pp 141-220). New York, Guildford.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Biggs, J.B. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Bitrán, M., Lafuente, M., Zuñiga, D., Viviani, P. & Beltrán Mena, B. (2004) ¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo. *Revista médica de Chile*, 132(9), 1127-1136.
- Bitrán, M., Zuñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. & Beltrán Mena, C. (2003) Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*. 131(1) 1067-1078
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337-352.
- Bolivar, L. & Rojas, V. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. & Hamaker, C. (1998) The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual differences*. 26(1) 129-140
- Camarero F., Martín, F. & Herrero. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Collado, C. (2004). Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales (Tesis doctoral, Universidad Computense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>

- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Corominas Rovira, E., Tesouro i Cid, M. & Teixidó Saballs, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- Costa, P & McCrae, R (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEO-PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S. E. Chipmany R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Del Buey, F. & Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*. 13(4), 598-604
- Escurrea Mayaute, L. M. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 9, 127-170.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., & Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.
- Ferrerías Remesal, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia. Valencia, España
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 117-123.
- García, R., Clemente, A. & Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.
- Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J.M. & Pérez- Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (Comp.). Enseñar a aprender ya pensar en la escuela. *Ponencias de las I Jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. & Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- Gravini, Donado, M. & Iriarte Diezgranados, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Revista Psicología desde el Caribe*, 22, 1-24
- Hilt, J. (2011). *Estrategias de Aprendizaje como predictoras del rendimiento académico en estudiantes de Licenciatura del Estado de Nuevo León, México*. Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos.
- John, O. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (102-138). New York: Guilford.
- Justicia, F., & Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Kurtz, B. E. (1990). Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development. En W. Schneider y P.E. Weinert (Eds.). *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., & Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 173.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the the Five Factor Model and his applications. *Journal of Personality*, 60, 162-215.
- Millon, T. (1990). *Toward a new personology: An evolutionary model*. New York: Wiley.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological review*, 102(2), 246-268.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAÓ.
- Montalvo, F., & Torres M (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa*, 2(1),



Recuperado de
http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf

- Montero, I & Leon, O. G. (2007). Una guía para nombrar a los estudios de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7(3), 847- 862
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*, 1-12. Recuperado de www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-1-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html
- Navaridas Nalda, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*. 5, 141-156
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. (Edición original: 1986)
- Orellana, M., García, L., Salazar, M., Malaver, C., Herrera, E., Yanac, E. & Araujo, G. (2009). Esquemas de pensamiento de auto-diálogo positivo y negativo y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 12(2), 25-50.
- Palmer, J. D. & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the student's beliefs about self and strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pérez, G. E., & Ospina, P. G. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas*, 6(1), 97-109.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Pozo, J. (1989) Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 175, 8 – 11.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domenech.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental*

Education. 60, 293-306

- Román, J. A. & Gallego, S. (1994). *A.C.R.A. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones TEA.
- Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad. Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 244-258
- Sánchez, R., & Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. *Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo*, 131-160.
- Sanchez, R. O., & Ledesma, R. D. (2013). Listado de Adjetivos para Evaluar Personalidad: Propiedades y normas para una población argentina. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(2), 147-160.
- Sanz, J.; Silva, F. & Avia, M. (1999). La evaluación de la personalidad desde el modelo de los "Cinco Grandes": El inventario de Cinco-Factores NEO (NEO-FFI) de Costa y McCrae. En F. Silva (Ed.), *Avances en Evaluación Psicológica* (pp. 171-234). Valencia: Promolibro.
- Schunk, DH. & Zimmerman, BJ. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Snowman, J. (1986). Learning tactics and strategies. En G.D. Phye y T. Andre (Eds.). *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving*. Orlando: Academic Press ..
- Valadez Huizar, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(4), 19-30.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.728-748). San Diego, CA: Academic Press.
- Westen, Drew (1995) "Social Cognition and Object Relations Scale: Q-sort for projective Stories (SCORS-Q)"; Unpublished manuscript; Departament of Psychiatry, The Cambridge Hospital and Harvard Medical School, Cambridge, MA.
- Westen, D, & Arkowitz-Westen, L (1998). Limitations of Axis II in Diagnosing Personality Pathology in Clinical Practice. *American Journal of Psychiatry*, 155, 1767-1771.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

- Wittrock, M.C. (1977) Learning as a generative process. En M.C. Wittrock (Ed.) *Learning and instruction*. Berkeley: McCutcheon.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19).New York: Guildford.
- Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence. A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos principalmente a Sebastian Urquijo que desde el inicio nos aceptó y nos permitió realizar nuestra tesis. Y a Macarena del Valle, que nos acompañó durante todo este período con mucha responsabilidad y sobre todo paciencia.

A Florencia, por brindarnos su tiempo para ayudarnos con su creatividad en el diseño de la carátula.

A nuestra familia y amigos, por estar a nuestro lado durante el proceso de realización de esta tesis, así como acompañándonos durante toda la carrera con mucho amor.

A nuestros compañeros, por ser parte de nuestro día a día en la facultad en estos años, haciendo que fuese muy ameno el trascurso de los mismos.

Y a la Facultad de Psicología, por permitirnos realizar nuestro sueño de ser Psicólogas.