

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación de estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos.

Cattoni, María Soledad, Ventura, Ana Clara y
Borgobello, Ana.

Cita:

Cattoni, María Soledad, Ventura, Ana Clara y Borgobello, Ana (2015).
*Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación de estudiantes de
psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. VII Congreso
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII
Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/427>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/awt>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PATRONES DE MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA DE DIFERENTES CICLOS ACADÉMICOS

Cattoni, María Soledad; Ventura, Ana Clara; Borgobello, Ana
Instituto Universitario del Gran Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad de Comahue y Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de estudiantes de Psicopedagogía así como comparar dichas variables según el ciclo académico (inicial vs. final) de los estudiantes. Para la obtención de datos se utilizó el Motivated Strategies Learning Questionnaire® (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) adaptado al castellano (Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo, 2008) con una muestra de 116 alumnos. Los resultados muestran que los estudiantes presentan un repertorio variado en el uso de estrategias de aprendizaje (especialmente organización, elaboración y auto-regulación metacognitiva) así como de patrones de motivación (fundamentalmente alta valoración de las tareas y orientación motivacional intrínseca). Además, se hallaron diferencias significativas en las estrategias cognitivas y metacognitivas (repaso, pensamiento crítico y autorregulación), en las estrategias de gestión (tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda) así como en los tipos de motivación (valoración, expectativas y aspectos afectivos) según los ciclos. Estos resultados podrían ser de utilidad para la enseñanza universitaria en tanto permite conocer y reflexionar acerca de las características de los estudiantes en contextos situados así como diseñar ambientes didácticos que promuevan aprendizajes más estratégicos y autorregulados.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje, Patrones de motivación, Estudiantes universitarios

ABSTRACT

PSYCHOPEDAGOGY STUDENTS' LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATIONAL PATTERNS

We analyzed learning strategies and motivational patterns in Psychopedagogy students comparing first year and fifth year in Collage. Data was collected through the Motivated Strategies Learning Questionnaire® (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) adapted to Spanish by Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo (2008). The sample was administrated to 116 students. The results showed that students tend to have an extensive and varied range of learning strategies (especially in organization, processing and metacognitive self-regulation) and an adequate motivational pattern (mainly high valuation of the tasks and intrinsic motivational orientation). Furthermore, we found significant differences in cognitive and metacognitive strategies (review, critical thinking and self-regulation), in management strategies (time and study environment, regulation of effort and seeking help) as well as in the types of motivation (assessment is found, expectations and emotional aspects) across academic level. These results could be interesting for Higher Education to know

about students' characteristics and to design learning environments to promote better strategic and self-regulated learning.

Key words

Learning strategies, Motivational patterns, University students

Introducción

En los últimos años, la psicología del aprendizaje universitario ha potenciado el estudio de los procesos de autorregulación que inciden en el aprendizaje estratégico de los estudiantes, el desarrollo de sus capacidades y competencias (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). En este marco, adquiere relevancia destacada la descripción de los componentes cognitivos y afectivo-emocionales del aprendizaje.

Para el docente universitario, el estudio de distintas variables que operan como mediadoras del aprendizaje de los estudiantes se hace necesario para identificar las condiciones que lo facilitan. Asimismo, permite instrumentar prácticas que no sólo contemplan la enseñanza de los contenidos disciplinares, sino que atiendan también las diferencias individuales de los estudiantes.

Estudios realizados en diferentes universidades han tratado de identificar las estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales de estudiantes universitarios. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) se propusieron relacionar aspectos cognitivos y motivacionales. Confirmaron la existencia de asociaciones entre motivación y uso de estrategias con distintos patrones de relación, es decir, por ejemplo, no siempre una alta motivación correlaciona con un mayor compromiso cognitivo.

Los resultados de Gargallo (2006) demostraron que los estudiantes prefieren unas estrategias u otras en función del tipo de estudios que realizan, que a medida que avanzan en los estudios utilizan estrategias más eficaces y que cuanto mejor es el rendimiento académico más, mejores estrategias utilizan. En esta línea, un estudio realizado en la Universidad de Barcelona (Fernández Borrás, 2006) analizó las estrategias de aprendizaje y las preferencias de estudio de los estudiantes en una amplia representación de licenciaturas, áreas de conocimiento, entornos de aprendizaje y enfoques metodológicos. Los resultados del análisis de las preferencias de estudio demostraron que existe un perfil general común acerca de las condiciones de aprendizaje, y una gran concordancia en la manera como prefieren aprender los estudiantes, sin grandes diferencias entre las asignaturas, ni en función del sexo o del modelo docente (presencial y semipresencial). Pero estas preferencias presentaron algunas diferencias significativas asociadas al ciclo de estudio (primer ciclo o segundo ciclo), y al ámbito temático de las licenciaturas. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, indican también un perfil similar de las valoraciones entre los estudiantes de las diferen-

tes asignaturas, pero con algunas diferencias entre ambos sexos. También hallaron diferencias entre universitarios del primer ciclo en relación con los del segundo ciclo. Pero el uso de estrategias cambia de forma mucho más acusada entre la modalidad presencial y las asignaturas que presentan actividades semipresenciales, aumentando su uso en esta segunda categoría.

En la Universidad de Bío-Bío (Chile) se propusieron conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los estudiantes en los primeros años de carreras de Pedagogía. Las conclusiones revelaron que los alumnos están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad, aunque los autores creen que queda un largo camino por recorrer para que los estudiantes practiquen diversas estrategias cognitivas para el logro de un aprendizaje efectivo (Correa, Castro y Lira, 2004).

En coherencia con ello, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) describieron las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de alumnado universitario del País Vasco y exploraron diferencias según el campo disciplinar de los estudiantes. Los resultados mostraron un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales así como diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje y tipos de motivación entre estudiantes de diferentes carreras universitarias.

Actualmente, se intenta profundizar en el conocimiento de los factores que motivan a los estudiantes y las variables cognitivas que pueden influir en dichos patrones. En este sentido, Mas y Medinas (2007) pusieron de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca del alumnado y la relevancia del profesor como principal motivador en el proceso de aprendizaje.

En relación a lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de estudiantes de Psicopedagogía de diferentes ciclos académicos así como comparar estrategias de aprendizaje y patrones de motivación según el ciclo académico (inicial o final) al que pertenecen los estudiantes.

Método

El estudio realizado plantea un diseño de investigación descriptivo-correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), con el objetivo de realizar un análisis comparativo de las estrategias y tipos de motivación en los distintos momentos de la formación académica de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario de la ciudad de Rosario, Argentina.

Participantes

Se trabajó con todos los estudiantes de 1° y 5° año de la carrera que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación y que asistieron a clases el día de la administración del cuestionario.

La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes, 40 de primer año y 76 de quinto año de la carrera, de los que 113 eran mujeres y 3 varones (distribución típica de la carrera estudiada). En la composición de la muestra predominaban edades más avanzadas que quienes recientemente podrían haber finalizado los estudios secundarios. A continuación en la Tabla 1, se presentará la composición de la muestra de acuerdo a las edades de los participantes.

Tabla 1. Composición de la muestra por edad.

Edad	Participantes	Valores en %
De 17 a 18 años	22	18,9
De 19 a 20 años	10	8,6
De 21 a 22 años	45	38,8
De 23 a 24 años	13	11,2
25 años o más	26	22,5
Total	116	100

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes de estudiantes que realizaron carreras terciarias o universitarias previas. En la Tabla 3 se muestra el estado de las mismas como completa, en curso o incompleta.

Tabla 2. Estudiantes que realizaron una carrera previa

Realizó una carrera (terciaria/universitaria) previa	Participantes	Valores en %
Sí	37	31,9
No	79	68,1
Total	116	100,0

Tabla 3. Estado de la carrera previa: completa, en curso o incompleta

¿Completa, en curso o incompleta?	Participantes	Valores en %
Completa	13	35,13
En curso	1	2,71
Incompleta	23	62,16
Total	37	100,0

Materiales

La recolección de datos se realizó a partir de la aplicación *del Motivated Strategies Learning Questionnaire®* (MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y se aplicó la variable contextual: año de cursado. Este cuestionario evalúa orientaciones motivacionales y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios. Se compone de dos partes: la sección de motivación integrada por 31 ítems que evalúan metas de los estudiantes y sus creencias, percepciones de sus habilidades y su nivel de ansiedad respecto a las evaluaciones; por otro lado, la sección de estrategias de aprendizaje que incluye 50 ítems que evalúan el uso de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas y además el manejo de ciertos recursos. No hay respuestas correctas e incorrectas, está diseñado para ser administrado en clase ya que toma aproximadamente entre 20 y 30 minutos responderlo. Para responder utiliza la escala de siete puntos: si está muy acuerdo con el enunciado se encierra con un círculo el número 7 y si se está en completo desacuerdo se encierra el número 1. La Confiabilidad interna del instrumento, medida con Alpha de Cronbach, fue de .88, un valor considerado apropiado desde el punto de vista de las propiedades psicométricas del instrumento.

Procedimientos

Las condiciones de administración fueron: voluntaria, individual, autoadministrada en versión papel y de procesamiento anónimo. Los cuestionarios fueron proporcionados a los estudiantes en el aula, posterior al dictado de clases, de acuerdo al año de cursado (1° y 5°) y a los horarios de cada comisión.

Resultados

La presentación de los resultados se dividen en apartados de acuerdo con los objetivos del estudio. Por un lado, la descripción de las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de la muestra completa de participantes. Por otro lado, la comparación de las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación según el ciclo académico de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje y tipos de motivación del alumnado de la muestra

La consideración conjunta de las nueve escalas de estrategias de aprendizaje (Tabla 4) permite obtener una apreciación general acerca del uso de estrategias por parte de los estudiantes. Tomando en cuenta que el rango de variación de las respuestas va de 1 a 7, se puede decir que el grupo de estudiantes considerados informa un uso de estrategias medio-alto ($M = 4,80$; $DT = 1,64$).

Considerando por separado cada una de las escalas es posible apreciar que los alumnos informan niveles más altos en cuanto al uso de estrategias de organización ($M = 5,67$; $DT = 1,45$) y de elaboración ($M = 5,37$; $DT = 1,50$), así como de auto-regulación metacognitiva ($M = 5,22$; $DT = 1,70$).

En un grado algo menor, aunque también considerable, este grupo de estudiantes parece estar dispuesto a solicitar ayuda al docente cuando experimenta dificultades ($M = 4,86$; $DT = 1,68$), a aprender en colaboración con sus pares ($M = 4,76$; $DT = 1,75$), a manejar el tiempo y elegir el ambiente adecuado para estudiar ($M = 4,68$; $DT = 1,66$) y a buscar un pensamiento crítico ($M = 4,53$; $DT = 1,60$). Las estrategias menos utilizadas por estos estudiantes serían el repaso ($M = 4,35$; $DT = 1,88$) y la regulación del esfuerzo ($M = 3,84$; $DT = 1,61$).

Tabla 4. Estrategias de aprendizaje y motivación de estudiantes de Psicopedagogía

COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS	Media	DT
Repaso	4,35	1,88
Elaboración	5,37	1,50
Organización	5,67	1,45
Pensamiento crítico	4,53	1,60
Auto-regulación metacognitiva	5,22	1,70
ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE RECURSOS	Media	DT
Tiempo y ambiente de estudio	4,68	1,66
Regulación del esfuerzo	3,84	1,61
Aprendizaje entre iguales	4,76	1,75
Búsqueda de ayuda	4,86	1,68
Apreciación general para las estrategias de aprendizaje	4,80	1,64
VALORACIÓN	Media	DT
Orientación a metas intrínsecas	5,77	1,30
Orientación a metas extrínsecas	3,55	1,84
Valor de la tarea	5,81	1,27
EXPECTATIVAS		
Creencias sobre el control del aprendizaje	4,79	1,54
Auto-eficacia	4,95	1,35
ASPECTOS AFECTIVOS		
Ansiedad	4,08	1,82
Apreciación general para la motivación	4,82	1,52

Las escalas motivacionales (Tabla 4) consideradas conjuntamente ofrecen una apreciación general que indicaría la presencia de una motivación media-alta para este grupo de estudiantes, pues sobre un rango de variación entre 1 y 7, la media adopta un valor de 4,82 ($DT = 1,52$).

Considerando las escalas por separado se aprecia claramente una alta valoración de las tareas ($M = 5,81$; $DT = 1,27$) y una orientación motivacional mayormente intrínseca ($M = 5,77$; $DT = 1,30$) que extrínseca ($M = 3,55$; $DT = 1,84$). Asimismo, en tanto que las creencias de autoeficacia ($M = 4,95$; $DT = 1,35$) como las de control del aprendizaje ($M = 4,79$; $DT = 1,54$) se presentan también en niveles considerablemente altos. Por su parte, el nivel de ansiedad se presenta en un grado intermedio ($M = 4,08$; $DT = 1,82$).

Análisis de diferencias de estrategias de aprendizaje según el ciclo académico

Por un lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación U de Mann-Whitney, en algunos ítems referidos a las estrategias cognitivas y metacognitivas sobre repaso, pensamiento crítico y autorregulación cognitiva según el ciclo académico de los estudiantes encuestados.

En las estrategias de repaso, se diferenciaron las afirmaciones “cuando estudio para estas clases, practico diciendo el material para mí mismo una y otra vez” (ítem 39; $U = 907$; $p = .000$), “cuando estudio para esta materia, leo los apuntes y los materiales de la asignatura” (ítem 46; $U = 1214,5$; $p = .042$), “memorizo palabras claves para acordarme de los conceptos importantes de las clases” (ítem 59; $U = 1151$; $p = .018$) y “confecciono listas de los conceptos y términos importantes de esta materia y los memorizo” (ítem 72; $U = 1194$; $p = .042$).

En cuanto al pensamiento crítico, se observaron diferencias en el reactivo “trato de jugar con ideas propias, relacionadas con lo que estoy aprendiendo en esta materia” (ítem 66; $U = 2057$; $p = .003$). Respecto a la auto-regulación metacognitiva, se encontraron diferencias en las afirmaciones: “cuando leo para esta materia, me hago preguntas que me ayudan a focalizar mi lectura” (ítem 36; $U = 2038,5$; $p = .005$), “trato de cambiar el modo en que estudio para adecuarme a los requerimientos de la materia y estilos de enseñanza del profesor” (ítem 56; $U = 999$; $p = .002$), “a menudo, encuentro que he estado leyendo para esta materia pero no sé de qué se trata” (ítem 57; $U = 863,5$; $p = .000$), “cuando estudio para esta materia, trato de determinar cuáles son los conceptos que no entiendo bien” (ítem 76; $U = 1064,5$; $p = .004$) y “si me confundo cuando tomo notas de clase, me aseguro de revisarlas después” (ítem 79; $U = 1068$; $p = .004$).

Por otro lado, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación U de Mann-Whitney, en preguntas vinculadas a las estrategias de gestión vinculados al tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda según el ciclo académico.

Respecto al tiempo y ambiente de estudio, se hallaron diferencias en los puntos: “asisto regularmente a clase” (ítem 73; $U = 1083$; $p = .002$) y “trato de identificar a los estudiantes de esta clase que puedo pedirles ayuda si es necesario” (ítem 75; $U = 788$; $p = .000$). En cuanto a la regulación del esfuerzo, se evidenciaron como diferentes los ítems: “trabajo duro para andar bien en esta clase, aún si no me gusta lo que estamos haciendo” (ítem 48; $U = 1151,5$; $p = .018$) y “aún cuando los materiales sean aburridos, procuro quedarme trabajando hasta que los finalice” (ítem 74; $U = 965,5$; $p = .000$).

Por último, en la dimensión búsqueda de ayuda se encontraron diferencias en los reactivos: “le pregunto al profesor para clarificar

conceptos que no comprendo bien" (ítem 58; $U = 1191,5$; $p = .032$) y *"trato de identificar a los estudiantes de esta clase que puedo pedirles ayuda si es necesario"* (ítem 75; $U = 788$; $p = .000$).

Cabe destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las preguntas correspondientes a las dimensiones elaboración, organización y aprendizaje entre iguales según el ciclo académico de los estudiantes.

En síntesis, se hallaron diferencias significativas en las estrategias cognitivas y metacognitivas (repaso, pensamiento crítico y autorregulación), en las estrategias de gestión (tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda).

Análisis de diferencias de los tipos de motivación según el ciclo académico

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación U de Mann-Whitney, en algunos de los ítems de todas las dimensiones que conforman las subescalas valoración, expectativas y aspectos afectivos de la motivación.

Respecto a la valoración, en orientación a metas intrínsecas se encontraron diferencias en las afirmaciones: *"en clases semejantes a éstas, prefiero materiales desafiantes, así puedo aprender nuevas cosas"* (ítem 1; $U = 2095$; $p = .001$) y *"en clases semejantes a éstas, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender"* (ítem 16; $U = 2140,5$; $p = .000$). En la dimensión denominada orientación a metas extrínsecas se encontraron diferencias en los reactivos: *"en este momento, obtener una buena nota en esta materia es la cosa más importante para mí"* (ítem 7; $U = 794$; $p = .000$), *"lo más importante es mejorar mi promedio, por lo tanto, mi principal interés en esta clase es obtener una buena nota"* (ítem 11; $U = 846,5$; $p = .000$), *"si pudiera, desearía obtener en esta clase, mejores notas que las de la mayoría de mis compañeros"* (ítem 13; $U = 966,5$; $p = .000$) y *"quiero andar bien en esta clase, porque es importante para mí mostrar mi habilidad a mi familia, amigos, empleadores"* (ítem 30; $U = 1023,5$; $p = .003$). En torno al valor de la tarea, resultaron significativos los enunciados: *"para mí, es muy importante aprender los contenidos de la materia en la misma clase"* (ítem 10; $U = 1032$; $p = .002$) y *"estoy muy interesado en el área de contenidos de esta materia"* (ítem 17; $U = 1918$; $p = .032$).

En cuanto a las expectativas, sobre las creencias sobre el control del aprendizaje se evidenciaron diferencias en los puntos: *"si yo estudio de manera apropiada, seré capaz de aprender los materiales de esta materia"* (ítem 2; $U = 729,5$; $p = .000$), *"si no aprendo el material de esta materia es por mi propia culpa"* (ítem 9; $U = 714,5$; $p = .000$) y *"si no comprendo el material de la materia, es porque no me esfuerzo lo suficiente"* (ítem 25; $U = 976$; $p = .001$). En torno a la auto-eficacia, resultaron significativos los enunciados: *"estoy seguro de que puedo hacer un trabajo excelente en las tareas y pruebas de esta materia"* (ítem 20; $U = 1179$; $p = .040$) y *"espero desempeñarme bien en este curso"* (ítem 21; $U = 1233$; $p = .044$).

Por último, los aspectos afectivos vinculados a la ansiedad, arrojaron diferencias en las afirmaciones: *"cuando tengo una prueba, pienso cuán pobremente me voy a desempeñar en comparación con mis otros compañeros"* (ítem 3; $U = 1218$; $p = .047$), *"cuando tengo una prueba, pienso en las consecuencias que tendría fracasar en ella"* (ítem 14; $U = 948,5$; $p = .000$), *"tengo sentimientos de incomodidad y desconcierto cuando me toman un parcial"* (ítem 19; $U = 1068,5$; $p = .005$) y *"cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido"* (ítem 28; $U = 1189,5$; $p = .029$).

Discusión y conclusiones

El objetivo del trabajo fue analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación en estudiantes de Psicopedagogía, como así también comparar ambos aspectos estudiados al inicial y al final de la carrera.

En cuanto a los resultados analizados en la muestra completa de estudiantes de Psicopedagogía, los estudiantes presentan un repertorio variado en el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente en organización, elaboración y autorregulación metacognitiva, como así también de patrones de motivación alta, fundamentalmente en valoración de las tareas y orientación motivacional intrínseca.

De modo similar, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) mostraron un repertorio variado de estrategias de aprendizaje como así también patrones motivacionales con diferencias entre carreras universitarias distintas. Aquí se analizaron resultados pertenecientes a una carrera, estudios posteriores podrían ampliarse a muestras de otras carreras para permitir comparaciones.

En cuanto a la comparación entre ciclos (1º y 5º año), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ítems correspondientes a la valoración, las expectativas y los aspectos afectivos incluidos en la escala de motivación según los ciclos académicos de los estudiantes.

En consonancia con Gargallo (2006), como se dijo, hallamos que los estudiantes a medida que avanzan en los estudios utilizan estrategias consideradas más eficaces. En este mismo sentido, los resultados presentados por Fernández Borrás (2006) indican algunas diferencias significativas asociadas al ciclo de estudio.

Por otro lado, Correa, Castro y Lira (2004) reportaron que los estudiantes en los primeros años de carreras de Pedagogía están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad. Nuestros resultados muestran diferencias significativas hacia estrategias más creativas en el último año en comparación con el primero, sin embargo, los datos fueron relevados sólo en un año decursado, de modo que no podemos afirmar cambios en el tiempo. Estudios posteriores podrían repetir el estudio para aportar información al respecto.

La evidencia muestra que la motivación intrínseca se incrementaría a lo largo de la carrera. Estimamos que los docentes de la misma, en consonancia con las sugerencias de Mas y Medinas (2007), estarían fomentándola de acuerdo al proyecto institucional. En relación a esto último, sería interesante ampliar el análisis con entrevistas a docentes y estudiantes de la carrera como complemento al análisis de cuestionarios administrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Correa, M. E., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primera año de Pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2008). MSLQe - MSLQvv. *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Fernández Borrás, J. (Coord.) (2006). *Evaluación de las preferencias de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(12), 109-130.
- 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.
- Mas, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 1, 17-24.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Pozo, J.I., & Pérez Echeverría, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119.