



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Aprendizaje significativo y rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Estudiante: Giménez, Laura Viviana

Legajo: 33.271

Directora: Alcobre, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [x]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice

Resumen	5
Introducción	5
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Planteo del Problema o Justificación	7
Objetivos	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos.....	8
Supuestos Básicos de Investigación.....	9
Estado del Arte	11
Marco Teórico	18
Aprendizaje Significativo.....	18
Importancia de la Motivación en el Aprendizaje Significativo.....	20
Rendimiento Académico	26
Condicionantes del Rendimiento Académico	30
Nivel de Educación Superior.....	32
El Proceso de Aprendizaje en el Adulto	33
Enseñanza de las Ciencias Naturales	38
La Mirada Psicopedagógica.....	40
Aportes Teóricos a la Disciplina Psicopedagógica	42
La Psicopedagogía en Nivel Superior	44
Método	48
Diseño de Estudio	48
Participantes – Muestra	49
Instrumentos.....	50

Procedimiento	50
Utilización del Consentimiento Informado	50
Resultados	52
Discusión	52
Aportes y Contribuciones de la Investigación	64
Limitaciones de la Investigación	64
Líneas de Investigación Futuras.....	65
Propuestas de Intervención.....	65
Referencias.....	66
Anexos.....	77
Modelo de Entrevista.....	77
Consentimiento Informado.....	78

“Aprendizaje significativo y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior”

Resumen

Esta investigación destaca la importancia de analizar la relación entre el aprendizaje significativo y el rendimiento académico en el área de Ciencias Naturales en estudiantes de cuarto año del Instituto Superior de Formación Profesional N° 8155 “La Merced”, Loc. La Merced, Provincia de Salta. Se considera que los estudiantes motivados tienden a tener un mejor rendimiento académico, y el papel del profesor es crucial en mantener esa motivación. Se enfatiza la necesidad de abordar este tema desde una perspectiva psicopedagógica y considerar el modelo de enseñanza adoptado por el docente. La investigación se centra en describir la percepción del aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico, utilizando una metodología cualitativa, con una muestra no probabilística con 15 participantes voluntarios, estudiantes de dicha institución, entre varones y mujeres. Se recopilarán datos a través de entrevistas semiestructuradas a los mismos. El objetivo principal es comprender cómo el aprendizaje significativo se relaciona con el rendimiento académico en la trayectoria de los estudiantes de nivel superior, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la alfabetización científica en el contexto educativo de las Ciencias Naturales. Los principales resultados evidencian que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es un factor determinante en la construcción de aprendizajes significativos, y que éstos impactan de manera directa en el rendimiento académico de los estudiantes. Desde una mirada psicopedagógica, se propone hacer énfasis en la tarea docente de generar motivación en los estudiantes de nivel superior, para facilitar el logro de objetivos académicos.

Palabras clave: Aprendizaje significativo. Enseñanza de Ciencias Naturales. Formación de docentes. Rendimiento académico.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación se desarrolla en torno a la relación entre el aprendizaje significativo y el rendimiento académico en el área de Ciencias Naturales de estudiantes de 4º año de educación terciaria en el Instituto Superior de Formación Profesional N°8155 "La Merced", que forma profesores de educación secundaria en Biología.

En primer lugar, se considera que el aprendizaje significativo requiere un procesamiento activo de la información a aprender, y, para que esto suceda, se debe cumplir la condición de que la nueva información debe relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe, y esto depende de su motivación por aprender, así como de los contenidos de aprendizaje (Rodríguez Palmero, 2004).

Para construir aprendizajes significativos resulta esencial generar motivación en el estudiante. La motivación académica es definida por Mayor y Tortosa (2005) como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas, y se construye a partir de numerosos aspectos, que variarán en cada individuo según sus características personales y su entorno. Así, la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los docentes de todos los niveles: motivar a sus estudiantes. Tanto es así, que la falta de motivación es una de las causas fundamentales que se debe valorar a la hora de pensar en el fracaso o el éxito académico. Un alumno motivado logrará desempeños más satisfactorios, fortaleciendo su autopercepción y su confianza (García Esquivel, 2012).

Como segunda variable de estudio, se define el rendimiento académico en los términos de Requena (1998, como se cita en García Esquivel, 2012) como "el resultado alcanzado durante el periodo académico, que es fruto del esfuerzo y la capacidad del trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración" (p. 69). No obstante,

el rendimiento académico no solo depende del estudiante y sus aptitudes, sino que inciden de manera directa las relaciones familiares, el aspecto económico y las herramientas que disponga para tener un mejor desempeño.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él. Generalmente se consideran, entre otros factores, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Fernández Gay, 2013).

Estos aspectos son considerados fundamentalmente en la educación primaria y secundaria, pero no así en el nivel superior o universitario. Sin embargo, el pilar fundamental de la educación superior es la formación de profesionales altamente preparados, capaces de aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación y contribuir a la transformación de la sociedad en beneficio de sus habitantes (Sulio Vicente, 2018). Por esta razón, resulta relevante analizar la percepción que tienen los estudiantes de nivel superior respecto al aprendizaje significativo, y qué relación se establece con el rendimiento académico.

Planteo del Problema o Justificación

Hoy en día existen numerosas investigaciones acerca de los factores asociados al rendimiento académico y a la calidad educativa. Esta es una preocupación no sólo a nivel nacional, sino también latinoamericano y mundial. El rendimiento académico deficiente o insatisfactorio es una problemática presente en las instituciones educativas de todos los niveles, y, particularmente en nivel superior, puede ocasionar dificultades en la trayectoria académica e incluso el abandono de los estudios.

Desde el surgimiento del concepto, la gran mayoría de las investigaciones se han enfocado en determinar las características y los condicionantes del aprendizaje significativo en otros niveles educativos, como

así también en las estrategias implementadas por los docentes para fomentarlo. En el caso particular del nivel superior, no se han encontrado estudios que indaguen sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes, ni su relación con el rendimiento académico obtenido.

La presente investigación se enfoca en el área de Ciencias Naturales dictada en 4º año de educación terciaria en el Instituto Superior de Formación Profesional N°8155 "La Merced". De acuerdo con las comunicaciones mantenidas con una docente de la institución, los estudiantes manifestaron el deseo de aprender desde una visión constructivista durante toda su trayectoria académica. Resaltaron su intención de vincular los saberes previos con los nuevos y alfabetizarse científicamente de manera adecuada. Al indagar sobre el bajo rendimiento académico en el campo de las Ciencias Naturales, se observa como problemática que existe gran desinterés por aprender nuevos contenidos por parte de los estudiantes, lo cual se refleja en su rendimiento académico.

Teniendo en cuenta este contexto, la pregunta que guía el presente trabajo de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cuál es la percepción de estudiantes de 4º año de educación terciaria del ISFP N°8155 respecto al aprendizaje significativo y su vinculación con el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales?

Objetivos

Objetivo General

Describir la percepción del aprendizaje significativo y su vinculación con el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes de 4º año de educación terciaria del ISFP N°8155 "La Merced", Loc. La Merced, Provincia de Salta,

Objetivos Específicos

Analizar la percepción del aprendizaje significativo de los estudiantes.

Indagar sobre la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo en estudiantes de nivel superior.

Caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de 4° año del ISFP N°8155 en el área de Ciencias Naturales.

Explorar la relación entre aprendizaje significativo y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior.

Supuestos Básicos de Investigación

Se considera fundamental tener en cuenta los saberes previos como punto de partida de todo aprendizaje, ya que a través de la experiencia es posible vincular y construir el conocimiento nuevo, haciendo que sea duradero y conduzca al estudiante a aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, permitiéndole tomar decisiones positivas en la resolución de problemas (Oña Muñoz, 2015). Como sostiene la autora:

Para lograr un aprendizaje significativo, se debe facilitar al estudiante las herramientas, técnicas y recursos basados en estrategias adecuadas para satisfacer sus necesidades educativas que se vinculen con los saberes previos del estudiante a través de la experiencia vivida, con el fin de asociarlo al nuevo conocimiento, realizando una planificación y ejecución innovadora que fortalezca el aprender haciendo de forma integral (p. 8).

Por otro lado, se considera que “en el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación profesor-alumno” (Lamas, 2015, p. 313). La presente investigación parte del supuesto de que un aprendizaje verdaderamente significativo tiene incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior.

Por lo tanto, las incumbencias del psicopedagogo, tal como se establecen en la Resolución N° 2473 del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1984), son esenciales para promover un aprendizaje significativo y mejorar el rendimiento académico. La evaluación y diagnóstico realizados por el

psicopedagogo permiten identificar los saberes previos de los estudiantes, y sus intervenciones personalizadas facilitan la conexión de estos saberes con nuevos conocimientos. Además, las actividades de prevención y asesoramiento psicopedagógico influyen positivamente en factores críticos para el rendimiento académico, como la motivación y la autoestima, mientras que la investigación y formación continua potencian la implementación de prácticas educativas más efectivas.

Estado del Arte

Las siguientes investigaciones fueron seleccionadas como antecedentes para este Trabajo Final, teniendo en cuenta las variables de estudio: aprendizaje significativo y rendimiento académico. Se utilizó como criterio de inclusión que se tratara de trabajos realizados desde el 2018 en adelante, y en idioma español.

En primer lugar, se cita la investigación de Rubio y García (2018), cuya finalidad fue identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por 294 estudiantes universitarios de diferentes carreras y en 4 instituciones de educación superior en Ibagué. El objetivo era determinar cómo estas estrategias afectaban el rendimiento académico. Se utilizó una metodología no experimental con un enfoque cuantitativo-cualitativo descriptivo. Se empleó el Cuestionario CEVEAPEU para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y se utilizaron las actas del período académico agosto a noviembre de 2016 para medir el rendimiento académico. Los estudiantes se clasificaron en rendimiento mediano, bajo y alto. Se encontró que los alumnos con rendimiento alto implementaban más y mejores estrategias que los alumnos con rendimiento medio. Las estrategias más relevantes incluían la planificación, el control y la autorregulación, las habilidades de interacción social y el aprendizaje con compañeros, así como el manejo de recursos para utilizar la información adquirida. Estas estrategias tuvieron un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. La única estrategia que no utilizaban los estudiantes con bajo rendimiento fue la planificación. Se demostró que las estrategias de aprendizaje estaban directamente relacionadas con el logro académico.

El mismo año, Córdoba Urbano y Marroquín Yerovi (2018) desarrollaron un estudio enfocado en analizar el impacto en el rendimiento académico al implementar estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo en un curso de 52 estudiantes del programa de Odontología durante el segundo período académico de 2016. La metodología utilizada fue un enfoque mixto, que incluyó un estudio cuasi-experimental, correlacional transversal e

interpretativo-comprensivo. Los resultados demostraron que las estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo mejoraron el rendimiento académico de los estudiantes. Se observó una diferencia significativa en la nota final del curso entre el grupo experimental y el grupo de control. Al ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, planificar tareas, regularse a sí mismos, autoevaluarse y desarrollar habilidades de autorreflexión, los estudiantes lograron un avance significativo en su aprendizaje. Se evidenciaron manifestaciones claras de "aprender a aprender", donde los nuevos conocimientos se relacionaron con su conocimiento previo y se utilizó material significativo para aumentar la motivación intrínseca. Esto permitió la deconstrucción del conocimiento existente para construir nuevos conocimientos.

Altamirano-Droguett et al. (2019) llevó a cabo un estudio que examinó los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de obstetricia en Concepción y su relación con variables como la edad, el año de la carrera y el rendimiento académico. Se llevó a cabo con metodología descriptiva, transversal y relacional con la participación de 208 alumnos matriculados entre los años 2015 y 2018. Se utilizó el cuestionario CHAEA de Estilos de Aprendizaje, buscando determinar si existían diferencias significativas entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje. Los resultados mostraron que el estilo reflexivo predominaba en el 50% de los estudiantes, seguido de un 48% que presentaba una combinación de estilo reflexivo-teórico. El análisis inferencial reveló que existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje predominante. En conclusión, no se encontró una relación entre los estilos de aprendizaje y la edad o el año de la carrera de los estudiantes. Sin embargo, sí se encontró una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, la cual podría estar determinada por la conexión entre las características del estilo reflexivo y las competencias genéricas que se deben desarrollar en esta carrera de salud.

Por su parte, Ñiquen (2020) presentó una investigación con el objetivo de establecer la conexión entre la motivación y el aprendizaje significativo en los

estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos Lima 2019. La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y correlacional. La población total consistió en 100 estudiantes, y se utilizaron dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Uno de los cuestionarios se enfocó en la motivación, con 32 ítems, mientras que el otro se centró en el aprendizaje significativo, con 12 ítems, ambos utilizando una escala de valoración tipo Likert con opciones que incluían "siempre", "casi siempre", "a veces", "casi nunca" y "nunca". Los resultados fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS versión 25.0, y se presentaron en forma de gráficos y tablas para su interpretación. El estudio concluyó que no existe una relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos, Lima 2019.

La investigación de Betancourt-Pereira (2020) tuvo como objetivo examinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Secretariado Ejecutivo. Se trata de un estudio descriptivo con un diseño correlacional. La población y muestra consistieron en 25 estudiantes, y se utilizaron dos instrumentos: una encuesta para medir las estrategias de aprendizaje y un cuestionario estructurado para evaluar el rendimiento académico utilizando actas finales de notas del IV semestre. Los resultados evidencian una relación significativa entre las variables. Esto significa que a medida que los estudiantes aplican estrategias de aprendizaje, obtienen un buen rendimiento académico. En conclusión, se encontró una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Desde otra perspectiva metodológica, Matienzo (2020) presentó un artículo en el que realiza una revisión de los conceptos fundamentales de la perspectiva clásica de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Además, se realiza un análisis de su evolución teórica, y las aplicaciones, implicaciones y principios más relevantes para la enseñanza en educación superior. Los resultados obtenidos indican que el conocimiento previo es la

variable más influyente en el aprendizaje de nuevos contenidos. La práctica profesional implica resolver situaciones o problemas utilizando los conocimientos y su relación con la realidad. Un proceso educativo exitoso se logra cuando los estudiantes de nivel superior aplican activamente los conocimientos adquiridos en el aula, en lugar de simplemente memorizar textos. La disposición del alumno para aprender es una de las dos condiciones clave para el aprendizaje significativo. El factor humano en la enseñanza superior se enfoca en la formación integral, evitando el aprendizaje mecánico. Los mapas conceptuales y modelos mentales son importantes, ya que se construyen a partir de los conocimientos previos del individuo, de su percepción y de nuevas situaciones. La mediación para la comprensión de significados ya no se limita a lo humano y semiótico, sino que también incluye componentes tecnológicos. Se concluye que los profesores universitarios deben fomentar un aprendizaje significativo crítico e incluso autocrítico, facilitando la transmisión de contenidos curriculares de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación a la motivación y el rol docente, Cervantes López et al. (2020) afirma que los profesores deben tener en cuenta que cada estudiante aprende de acuerdo a sus propias motivaciones, su nivel de desarrollo cognitivo-académico y su estilo de aprendizaje. Esto les permite alcanzar niveles elevados de aprendizaje. En su investigación se examinan las estrategias para mejorar el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de primer período de la Licenciatura de Médico Cirujano en una universidad pública de México. Desde una perspectiva metodológica, se llevó a cabo un estudio cuasi experimental con 194 alumnos de primer semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en Tampico, Tamaulipas, México. Se utilizó la prueba de Programación Neurolingüística de Blander y Grinder, que consta de 40 ítems con tres opciones de respuesta, para identificar el canal de percepción preferido. Los resultados indican que entre los estudiantes que participaron en el estudio, prevalece el estilo de aprendizaje kinestésico (58,2%). Asimismo, se

observó una relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico. En conclusión, es necesario implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación adaptadas a los diferentes grupos de estudiantes con el fin de que puedan alcanzar un rendimiento adecuado.

En su revisión bibliográfica, Roa Rocha (2021) indagó sobre el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel. Así, analiza el significado, naturaleza y características de este tipo de aprendizaje, con el objetivo de evaluar su valor en la educación superior. También se explican las características de un material de aprendizaje potencialmente significativo, los diferentes tipos de aprendizajes significativos y el proceso de adquisición del conocimiento. La premisa fundamental es que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a través de su estructura conceptual previa. De esta manera, construye nuevos conocimientos al vincular los conceptos nuevos con su experiencia previa. En este artículo se aborda específicamente la relevancia de este tipo de aprendizaje en la educación superior, centrándose en la Universidad de Managua. Para lograr esto, se utilizó la investigación documental como técnica cualitativa, exploratoria y analítica para recopilar información relevante sobre la importancia del aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento. Como conclusión, se destaca que el aprendizaje significativo representa un desafío y una oportunidad para la construcción de nuevos conocimientos. Esto implica la necesidad de realizar cambios estructurales en la educación superior con el fin de formar a futuros profesionales con una actitud crítica, propositiva y reflexiva.

Más recientemente, Intriago-Cedeño et al. (2022) ofrece una visión general sobre el aprendizaje significativo y su desarrollo en los estudiantes que comienzan sus estudios en la Educación Superior en la Universidad Técnica de Manabí. También se aborda el desempeño de los profesores en el diseño de actividades para facilitar la adquisición del aprendizaje previsto. El objetivo es lograr que los alumnos sean más responsables de su propio aprendizaje, participen activamente en la construcción del conocimiento y se involucren en

actividades que fomenten el intercambio de experiencias y opiniones con sus compañeros. Se propone el diseño de una estrategia pedagógica como principal propuesta para mejorar el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes. Este estudio se realiza utilizando una metodología documental, analizando materiales de información y contenido especializado sobre el tema. Además, se aplican métodos teóricos como el análisis síntesis, el histórico-lógico y el deductivo. Como resultado principal, se evidencia que los docentes son creativos al desarrollar sus clases, fomentando la interacción entre los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje. Las actividades académicas se llevan a cabo en un ambiente agradable y se establece una conexión relevante con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que son elementos importantes en la formación actual. Sin embargo, se reconoce que aún se pueden utilizar recursos, estrategias y métodos relacionados con la educación tradicional.

Por último, Fernández García y Cevallos Sánchez (2022) presentan en su artículo los fundamentos de una estrategia didáctica destinada a promover la construcción del conocimiento de los estudiantes a través de la experiencia, la curiosidad y el aprendizaje en el aula, con el propósito de desarrollar el aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales en los estudiantes de educación básica superior. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y se aplica la Investigación-Acción Participativa. El diseño consta de cuatro fases: identificación de la problemática, elaboración del plan (propuesta didáctica), implementación y evaluación del plan, y retroalimentación. Para recopilar información se utilizaron técnicas como la observación participante, encuestas y entrevistas en profundidad, aplicadas a 40 estudiantes de educación básica superior en la Unidad Educativa “Sara Belén Guerrero Vargas” y a tres docentes del área de Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos revelan las debilidades que tanto los docentes como los estudiantes presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. En conclusión, se sostiene la necesidad de implementar estrategias didácticas en la gestión del aula que permitan a los docentes comunicar los contenidos de manera más

accesible para los alumnos, creando así ambientes de aprendizaje más agradables y propicios para la formación de los estudiantes, basados en un enfoque de aprendizaje significativo con un carácter funcional.

Marco Teórico

A continuación, se abordan conceptualmente diversas nociones fundamentales para este estudio. Se profundiza en el concepto de aprendizaje significativo y se analiza la importancia de la motivación como factor clave en este proceso. Además, se examina el rendimiento académico y los factores que lo condicionan, así como las características específicas del nivel de educación superior y el proceso de aprendizaje en adultos. Se considera también la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel superior, explorando sus particularidades y desafíos. Finalmente, se presenta una mirada psicopedagógica y sus contribuciones específicas en el contexto del nivel superior, destacando su relevancia para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje Significativo

El concepto de aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), plantea que el proceso de adquisición de conocimiento implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el niño ya tiene en su estructura cognitiva. Este enfoque se alinea con el pensamiento constructivista, que considera al alumno no solo como receptor de información, sino como un sujeto que transforma y estructura los contenidos a partir de una interacción social, integrándolos a sus propios saberes y características personales.

Moreira (2000) destaca el aspecto experiencial del aprendizaje significativo. Según este autor, desde la corriente constructivista, el aprendizaje ocurre a través de la acción, lo que implica que el docente debe realizar constantes resignificaciones en cuanto a los recursos y estrategias de su práctica, adaptándolos a las características particulares de cada alumno. Por su parte, Rodríguez Palmero (2004) explica que el aprendizaje significativo requiere un procesamiento activo de la información a aprender. Para que el aprendizaje sea realmente significativo, según este autor, se debe cumplir la

condición de que la nueva información debe relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe, y esto depende de su motivación por aprender, así como de los contenidos de aprendizaje.

Por lo tanto, en el desarrollo de un aprendizaje significativo, es importante que el alumno posea ideas previas que sirvan como antecedentes necesarios para integrar el nuevo conocimiento. En este sentido afirma Fernández (2002):

Para hacer esta producción de conocimiento a partir de la información que da el enseñante, [el aprendiente] necesita recurrir a su propio saber qué será lo que va a dar sentido a aquella información. La propia construcción de conocimiento incluye todo este procedimiento que yo llamo *aprender*. (p. 94).

Si el aprendizaje es verdaderamente significativo, la nueva información será útil para el sujeto, ya que le permitirá construir significados y sentidos, facilitando su comprensión (Ausubel, 1983). Los conocimientos previos se ajustan y reconstruyen, lo que significa que el aprendizaje no se produce por descubrimiento, sino por construcciones sucesivas. Por esta razón, la observación y la imitación son de gran importancia en el proceso de aprendizaje, ya que proporcionan un modelo a seguir. Bandura (1993, como se cita en Lacal, 2009) afirma que el comportamiento de un individuo es resultado del aprendizaje directo del entorno, y viceversa, ya que el entorno afecta el comportamiento tanto como el comportamiento afecta al entorno, creando un determinismo recíproco que implica que el aprendizaje sea un proceso continuo y bidireccional.

Según el concepto de aprendizaje significativo, Moreira (2000) destaca dos aspectos fundamentales para que se produzca este tipo de aprendizaje: el papel del docente como mediador de estrategias para facilitarlos, y la importancia de tener un conocimiento profundo de los procesos cognitivos del sujeto aprendiente. Este autor sostiene que la construcción de significados que ocurre en el aprendizaje significativo implica la participación total del alumno,

por lo que es esencial que todos los actores institucionales trabajen colaborativamente para facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje que aborde a cada estudiante en su totalidad cognitiva, física y psicoafectiva.

Importancia de la Motivación en el Aprendizaje Significativo

En cuanto a la importancia de la motivación en el aprendizaje, los educadores reconocen que la falta de motivación es una de las causas principales del bajo rendimiento académico en todos los niveles. Esto tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se considera fundamental crear ambientes enriquecidos con estímulos y recursos didácticos que fomenten la participación de los estudiantes (Beltrán Eras, 2012).

El docente también cumple un papel fundamental en la motivación de los estudiantes, aspecto esencial para que ocurra el aprendizaje verdaderamente significativo. La motivación se puede definir como un estado interno que guía y mantiene la conducta de una persona, ya que es un aspecto dinámico de su relación con el mundo. Es la fuerza que impulsa a realizar actividades y está compuesta por necesidades físicas o psicológicas, valores y modelos sociales incorporados, que en ocasiones no son conscientes, y que orientan la conducta hacia el logro de metas (Reeve, 1999). Beltrán (2011) afirma que:

La motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos difíciles de relacionar e integrar de acuerdo con las múltiples teorías que han aparecido sobre el tema. Sin embargo, se da una gran coincidencia en definir a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p. 116).

La motivación, entonces, puede entenderse como un proceso que despierta la acción, mantiene la actividad en curso y regula el patrón de actividades. Según Bacigalupe y Mancini (2011), “la motivación es un término amplio que se refiere a diversos factores fisiológicos y neurales que inician, mantienen y dirigen el comportamiento en relación con el entorno del individuo”

(p. 46). En otras palabras, la motivación proporciona la energía necesaria para organizar las acciones en función de alcanzar una meta. Para muchos autores, la motivación es una fuerza explicativa y predictiva del comportamiento humano en sus contextos (Maquilón y Hernández, 2011).

A la hora de clasificar los tipos de motivación, una de las categorizaciones más conocidas es la propuesta por McClelland (1989), quien distingue:

- Motivación de logro: se refiere al impulso de sobresalir y tener éxito. Las personas con esta motivación se fijan metas elevadas y tienen una gran necesidad de desarrollar actividades, pero muestran poca inclinación hacia la afiliación con otras personas. Buscan la excelencia y están dispuestas a asumir responsabilidades. La motivación de logro se caracteriza por el deseo de mejorar constantemente, tener éxito y competir. Se activa a través de incentivos y se acompaña de sentimientos de interés y sorpresa.
- Motivación de poder: implica la necesidad de influir y controlar a otras personas o grupos, buscando obtener reconocimiento por parte de ellos. Estas personas se consideran importantes para los demás y desean adquirir prestigio y estatus de manera progresiva.
- Motivación de afiliación: se refiere al deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas y cercanas, o de formar parte de un grupo. Aquellos que tienen esta motivación disfrutan de ser populares, buscan el contacto con los demás y no se sienten cómodos trabajando de manera individual. Les agrada trabajar en equipo y ayudar a los demás.

En el ámbito académico, se destaca la motivación de logro, la cual involucra tanto la necesidad de lograr el éxito como la necesidad de evitar el fracaso (Atkinson, 1964, como se cita en Niemiec y Ryan, 2009). Según este autor, la motivación es el resultado de las expectativas subjetivas sobre el éxito y el fracaso, así como del valor asignado a los resultados esperados. En consecuencia, la motivación de logro impulsa a las personas a dirigir su

conducta hacia el logro de metas. Los estudiantes desarrollan su motivación de logro, lo que les permite dirigir sus esfuerzos y lograr un desempeño exitoso en comparación con criterios de excelencia. Esta motivación puede manifestarse desde los primeros años de la educación, pero se intensifica a partir de la educación secundaria y superior (Garbanzo Vargas, 2014). Los estudiantes con mayores niveles de motivación de logro tienden a esforzarse durante más tiempo antes de abandonar frente a problemas más difíciles, suelen elegir compañeros destacados en sus estudios y obtienen mejores resultados académicos (Sulea et al., 2015).

Por otro lado, Maehr (1984) sostiene que la motivación de logro está determinada por tres factores principales: el sentido del yo, los incentivos personales y las alternativas percibidas. El sentido del yo se refiere a los indicadores de identidad, competencia, autonomía y sentido de determinación. Los incentivos personales incluyen el éxito y el fracaso asignados a una situación, como las metas relacionadas con la tarea (implicación y logro), las metas personales (competitividad, poder), las metas de solidaridad social (afiliación, interés social) y las recompensas extrínsecas (reconocimiento, incentivos materiales). Las alternativas percibidas se refieren a las posibilidades de acción en una situación, que están disponibles y son apropiadas según las normas socioculturales (Maehr, 1984).

Cuando se aborda el tema de la motivación en el ámbito educativo, es importante analizar su impacto en el aprendizaje, considerando las prácticas pedagógicas, el uso de materiales y la creación de un ambiente que fomente un aprendizaje significativo y promueva un buen rendimiento en los estudiantes. Uno de los problemas más comunes que los docentes enfrentan en todos los niveles educativos, es la falta de interés de muchos alumnos por los contenidos curriculares y la falta de esfuerzo para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo académico (Alonso Tapia, 1997).

La motivación juega un papel fundamental en la activación de los factores que impulsan el aprendizaje, estableciendo así una clara relación entre ellos. La conexión significativa, de diferentes magnitudes, entre la motivación y

el rendimiento se evidencia en numerosos estudios sobre este tema (Núñez Ruiz y Quispe Quispe, 2016). Por lo tanto, es importante reconocer la importancia central que desempeña la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la motivación académica está estrechamente vinculada a diversos aspectos del entorno educativo que proporcionan al estudiante elementos que pueden influir positiva o negativamente en el logro de metas.

En el modelo de Manassero y Vázquez (1998), se describen cinco dimensiones de la motivación académica:

- 1) Motivación de Interés y Esfuerzo: Refleja la percepción e interés del estudiante sobre la importancia de las notas, su satisfacción en el estudio, su deseo por sacar buenas calificaciones y sus ganas de aprender; es decir todo esto tiene que ver con el propio esfuerzo del estudiante en sus estudios.
- 2) Motivación de Interacción con Profesor: refleja la percepción del estudiante en relación a la capacidad pedagógica del profesor diseñar actividades de aprendizaje que le sean atractivas y le aporten conocimientos.
- 3) Motivación de Tarea/Capacidad: Refleja las expectativas del estudiante de obtener un cierto resultado en el futuro, sopesando el grado de dificultad de la tarea y su propia capacidad para llevarla a cabo. Es un mecanismo de análisis de situación que se da espontáneamente en los estudiantes a medida que se encuentran con nuevas situaciones de aprendizaje.
- 4) Motivación de Exámenes: Refleja la percepción del estudiante respecto al hecho de enfrentar un examen y cómo repercute esta situación de examen en la exposición de sus conocimientos y la consecuente nota obtenida. Muchas veces la situación de examen pone nerviosos al estudiante, lo desestabiliza emocionalmente y esto indefectiblemente afectará el desempeño en el examen y se refleja

en una nota que no expresa el tiempo que le había dedicado al estudio.

- 5) Motivación de Interacción con Pares: Expresa la manera en que influye en el rendimiento académico de un estudiante, la interacción con sus pares. Esta interacción afectará positiva o negativamente distintos aspectos relacionados con su aprendizaje, sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles, su compromiso para tener un buen rendimiento, y la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo áulico.

Además, se destacan los estudios sobre motivación basados en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (2008). Esta teoría es un enfoque de la motivación humana que describe las circunstancias sociales en las que las personas experimentan bienestar y vitalidad, teniendo en cuenta la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Estos tres aspectos influyen en el crecimiento psicológico, el bienestar óptimo y otros resultados positivos como el rendimiento académico (Deci y Flaste, 1996).

Las necesidades de autonomía, competencia y relación son universales y aplicables en todas las áreas de la vida. La autonomía se refiere a la libertad de elegir el propio comportamiento. La competencia implica sentirse eficaz y capaz de dominar el entorno. La relación o conexión consiste en sentirse conectado con los demás (Deci y Ryan, 2008). Cuando estas necesidades no se satisfacen, suelen aparecer resultados no adaptativos como el estrés psicológico y la intención de abandonar los estudios (Sulea et al., 2015).

Dependiendo de la satisfacción de estos tres aspectos, diferentes tipos de motivación prevalecerán: intrínseca, extrínseca y amotivación.

- La amotivación abarca comportamientos no regulados por los individuos, quienes experimentan una sensación de falta de metas (Deci y Ryan, 2008). El comportamiento de una persona variará según el tipo de motivación dominante.

- La motivación intrínseca se refiere al impulso interno de una persona para realizar una tarea, basado en factores relacionados con la tarea misma, como su significado o aspectos emocionales. Se genera en los individuos a través del interés por conocer el mundo y explicar fenómenos, buscando superar desafíos, aprender y mejorar su desempeño. Las personas que presentan características de autonomía, metas personales, entusiasmo y motivación tienden a ser más cooperativas y menos competitivas con los demás (Flores Rondón, 2019).

Por otro lado, Deci y Ryan (2008) definen la motivación intrínseca como la tendencia natural del ser humano a buscar la novedad y los desafíos para expandir y ejercitar sus propias capacidades, explorar, aprender y "nutrirse". El único motor de las actividades motivadas intrínsecamente es el desarrollo interno de la persona, ya sea adquiriendo conocimientos o mejorando en algunas habilidades. Según Maquilón y Hernández (2011), la motivación intrínseca se define como aquella que surge en el individuo mismo, está bajo su control y tiene la capacidad de reforzarse a sí misma. Por su parte, Escudero Muñoz (1978, citado por García, 2012) entiende la motivación intrínseca como el recurso de autodeterminación del sujeto para llevar a cabo una tarea, ya sea por su significado emocional o afectivo. La motivación intrínseca implica realizar actividades por el placer derivado de su ejecución, sin necesidad de recompensas externas o control ambiental para llevarlas a cabo.

- La motivación extrínseca, según Bisquerra Alzina (2008), proviene del exterior del individuo y conduce a la ejecución de una tarea. Se sostiene que las emociones, en todas sus formas, influyen en la motivación extrínseca hacia la tarea. El autor distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas relacionadas con los resultados. Las emociones prospectivas están directamente vinculadas a los resultados de la tarea, como las calificaciones, la

esperanza, las expectativas de disfrute y la ansiedad. La esperanza y las expectativas de disfrute generan motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para realizar la tarea con el objetivo de obtener resultados positivos. Por otro lado, la desesperanza conduce a un estado de indefensión y se refleja en la disminución o anulación de la motivación extrínseca debido a la incapacidad de alcanzar resultados positivos o evitar resultados negativos (Bisquerra Alzina, 2008). Las emociones retrospectivas, como la alegría, la decepción, el orgullo, la tristeza, la vergüenza y la ira, funcionan principalmente como evaluativas y son reacciones a la tarea y sus resultados. Estas emociones evaluativas contribuyen al desarrollo de la motivación extrínseca en la realización de tareas académicas. Así, experimentar emociones agradables asociadas a resultados positivos, como obtener una buena calificación y sentirse orgulloso de ello, lleva a una apreciación subjetiva de lograr esos tipos de resultados. Por otro lado, experimentar decepción o vergüenza conduce a la obtención de resultados negativos.

De acuerdo a Bisquerra Alzina (2008), entonces, la motivación extrínseca negativa lleva a la no realización de la tarea (conducta de evitación) debido a experiencias negativas pasadas. Una de las emociones negativas es el aburrimiento, que genera motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y comprometerse con otras actividades. En definitiva, la motivación extrínseca se refiere a comportamientos realizados únicamente como un medio para alcanzar un objetivo determinado.

Rendimiento Académico

En términos generales, el rendimiento académico puede entenderse como el logro de los objetivos académicos establecidos previamente, que se refleja en las calificaciones obtenidas en una evaluación (Caballero et al., 2007, como se cita en Manchado Porras y Hervías Ortega, 2021). Los aspectos que

influyen en el rendimiento académico son diversos: la capacidad intelectual, la personalidad, la autoestima, la motivación, las rutinas de estudio, la relación entre el profesor y el alumno, el contexto familiar, socioeconómico y cultural, entre otros.

Existe cierto consenso en definir el rendimiento académico como el grado de comprensión que tiene un estudiante en relación con los contenidos de enseñanza, y sus resultados satisfactorios que se expresan generalmente a través de las calificaciones. No obstante, como se ha mencionado, el rendimiento se ve afectado por factores internos como la motivación, el método de estudio o la personalidad, así como factores externos como el entorno socioeconómico, la relación con el profesor, la familia, las características de la institución educativa, el género, los recursos didácticos, la región o el país de origen, entre otros (Álvarez, 2012, como se cita en Pérez Buitrón, 2020).

Albán Obando y Calero Mieles (2017) clasifican el rendimiento académico en dos tipos: el social, que considera el nivel alcanzado por el estudiante en relación con su contexto, y el individual, que involucra hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y aspiraciones personales. Según estos autores, el concepto de rendimiento académico es dinámico, estático, multidimensional y complejo. Es dinámico porque está influenciado por diversas variables, como la personalidad, las actitudes, los contextos y el aprendizaje. Es estático porque se refleja en las calificaciones como resultado del aprendizaje.

El rendimiento académico está relacionado con intereses económicos, expectativas de logro y necesidades personales y del entorno del estudiante. Es un medio para alcanzar los objetivos propuestos, pero no un fin en sí mismo. Por lo tanto, es importante comprender la complejidad y la relación del rendimiento académico, ya que se manifiesta como una variable cuali-cuantitativa que considera tanto el proceso realizado por el individuo como los logros tangibles que determinan si un estudiante es competente o no, según los aprendizajes validados por la comunidad académica o los profesores de su entorno educativo.

El logro académico implica una serie de aspectos complejos en el contexto educativo, que van desde las políticas educativas hasta decisiones personales como la elección de carrera y el currículo propuesto, la institución educativa y su ambiente, la gestión académica y el papel de los profesores en la metodología y la relación con los estudiantes, tal como lo señalan Coronado y Gómez Boulin (2015). Es fundamental abordar y comprender los desafíos que enfrentan los jóvenes y adultos que cursan la educación superior, ya que los resultados que obtengan y las dificultades que enfrenten no dependen únicamente de ellos mismos, su vocación o su esfuerzo.

El rendimiento académico puede estar influenciado por una diversidad de variables. Según Albán Obando y Calero Mielles (2017), en el proceso de enseñanza-aprendizaje entran en juego las habilidades del estudiante relacionadas con factores volitivos, afectivos, cognitivos y emocionales. Estos autores consideran que la disposición hacia la meta de aprendizaje permite un mayor nivel académico, mientras que las conductas de evitación de las tareas se correlacionan con un bajo rendimiento en los estudios. Los factores que mencionan como relevantes para el rendimiento académico de los estudiantes son los siguientes:

- Desde el aspecto volitivo-afectivo: motivación, percepción de los deberes escolares, autorregulación y equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas. Estos actúan como impulsores en el aprendizaje y regulan el esfuerzo para alcanzar objetivos, permitiendo al estudiante discernir, tomar decisiones, participar y comprometerse con las tareas, con el fin de establecer metas personales y desarrollar actitudes de logro.
- Desde el aspecto cognitivo: rendimiento previo, hábitos de estudio y elección vocacional. Estos están relacionados con el recorrido educativo del estudiante, que si es inadecuado, puede llevar a la posible consecuencia de la deserción académica. El desarrollo de habilidades y capacidades por parte del estudiante también influye en su dedicación al estudio y en el aprendizaje, y por lo tanto en la definición de metas, el

esfuerzo para alcanzarlas y la satisfacción con el proceso, estimulando el crecimiento continuo.

Contar con hábitos de estudio adecuados es crucial para el éxito académico, según Córdova Torres y Alarcón Arias (2019). Estos hábitos son considerados incluso más relevantes que el nivel de inteligencia o memoria. Los hábitos de estudio son herramientas que ayudan a los estudiantes a enfrentar los desafíos que encuentran en su trayectoria académica y contribuyen al logro de sus metas.

Por otro lado, Alegre (2016) argumenta que la autorregulación del aprendizaje es la capacidad que permite a los estudiantes utilizar de manera efectiva sus recursos y estrategias. Este proceso motivacional es beneficioso y brinda un apoyo importante para alcanzar las metas académicas. Además, la autorregulación se ve influenciada por diferentes estímulos que mantienen la motivación y facilitan un buen rendimiento. La autoeficacia y la autorregulación son procesos motivacionales de vital importancia para los estudiantes, ya que les permiten sentirse competentes y confiar en sus propias capacidades, lo que los impulsa a asumir la responsabilidad de cumplir sus objetivos. Estas conductas también potencian el control y el dominio estratégico de los estudiantes, ya que son capaces de dirigir mejor sus procesos y estrategias de aprendizaje, controlar el esfuerzo necesario para dominar un tema específico y manejar eficazmente sus emociones frente a las dificultades (Klassen et al., 2008, como se cita en Alegre, 2016).

Según Díaz Quispe (2022), el factor determinante para lograr buenos resultados académicos es la percepción individual que el estudiante tiene de sí mismo. Esta autoeficacia percibida se manifiesta, por ejemplo, en la capacidad para diseñar trabajos académicos, en la perseverancia y esfuerzo frente a diferentes desafíos, y en la inteligencia emocional que los estudiantes utilizan en situaciones de estrés. Según afirma Olaz (2003, como se cita en Díaz Quispe, 2022), los estudiantes con alta autoeficacia perseveran en sus intentos de resolver cualquier situación y tienen una actitud más optimista. Por otro lado,

aquellos con una percepción negativa de su autoeficacia muestran desinterés, falta de motivación y esto se refleja en un bajo rendimiento académico.

Por otro lado, según Pozo y Pérez Echeverría (2009), para lograr un aprendizaje eficaz, que abarca tanto los procesos como el rendimiento académico, es necesario considerar dos aspectos fundamentales. Por un lado, la persona a la que se le atribuyen motivaciones, creencias, capacidades, habilidades y recursos personales que pueden influir en el aprendizaje. Por otro lado, la tarea en sí, es decir, las exigencias y demandas de las propuestas, la comprensión de las mismas y el reconocimiento de las dificultades u obstáculos que puedan surgir. Además, como mencionan Rodríguez et al. (2020), las actividades académicas tienden a ser pospuestas y aplazadas cuando los estudiantes las consideran aburridas y tediosas. Desde esta perspectiva, es crucial fomentar el cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de nivel superior, así como comprender los procesos y actividades mentales que entran en juego frente a las actividades académicas.

Condicionantes del Rendimiento Académico

El rendimiento académico ha sido tradicionalmente asociado a la capacidad intelectual previa de los estudiantes, la cual se considera fundamental para obtener buenas calificaciones. Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que la inteligencia cognitiva por sí sola no garantiza el éxito académico (Fernández-Berrocal et al., 2017). Por lo tanto, se ha reconocido que los estudiantes requieren un equilibrio entre habilidades cognitivas, sociales y emocionales para alcanzar resultados positivos en su trayectoria, lo que subraya la importancia de políticas públicas orientadas a este fin (Lamas, 2015).

El rendimiento académico, entonces, es un constructo complejo determinado por una amplia gama de variables y sus interacciones correspondientes, que incluyen inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, entre otros (Vélez y Valenzuela, 2011). Estas variables se clasifican en diferentes categorías, como variables demográficas, familiares,

psicológicas y académicas. Además, al delimitar los factores que influyen en el rendimiento académico, se identifican aspectos como el nivel socioeconómico, los programas de estudio, las metodologías utilizadas, la enseñanza personalizada, las ideas previas de los estudiantes y el nivel de pensamiento formal. Todos estos aspectos forman una red compleja de factores que resultan condicionantes del rendimiento académico, y que pueden agruparse a grandes rasgos en variables personales y contextuales (Navarro, 2003).

El rendimiento académico, por lo tanto, es un fenómeno multicausal que puede abordarse desde distintos enfoques en relación con las variables mencionadas. Además, se pueden identificar otros factores que influyen en el rendimiento, como los relacionados con el desarrollo de la inteligencia, incluyendo factores biológicos, socioculturales y nutricionales. Estos factores pueden influir en el desarrollo de la inteligencia y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes. Este concepto no solo refleja el aspecto cognitivo del estudiante, sino también el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales e intereses. Además, refleja los esfuerzos de la sociedad y de los docentes involucrados en el proceso educativo (Alonso Tapia, 1997). En este sentido, el rendimiento académico está influenciado por variables como la responsabilidad y la motivación para la tarea, cuya relación con el rendimiento no es siempre lineal.

Según Tejedor y García-Valcarcel (2006, citados en Rujel López, 2015), las causas que influyen directamente en el resultado del rendimiento académico pueden dividirse en tres categorías principales:

1) Factores inherentes al estudiante, que abarcan aspectos actitudinales y aptitudinales. Los aspectos actitudinales se refieren a la predisposición que muestra el estudiante en el proceso de aprendizaje, mientras que los aspectos aptitudinales se relacionan con las habilidades que el alumno posee para abordar los contenidos de las asignaturas.

2) Factores inherentes al profesor, que incluyen la falta de dedicación en la preparación de las clases, así como deficiencias en la organización y abordaje de los contenidos debido a limitaciones en su formación profesional.

3) Factores inherentes a la organización académica de la currícula del nivel, en términos de la coordinación y transversalidad de los contenidos de las distintas asignaturas. Es crucial que los programas de las asignaturas sean diseñados y organizados de manera que un mismo objetivo o contenido específico pueda ser abordado desde el enfoque propuesto por cada asignatura. Este enfoque interdisciplinario de un contenido desde diversas materias debe reflejarse en la planificación y programas de estudio, lo que promoverá un mayor entendimiento por parte de los estudiantes y un fortalecimiento conceptual de los objetivos estudiados.

En resumen, el rendimiento académico es el resultado de una combinación de factores complejos que van más allá de la capacidad intelectual, lo que destaca la importancia de considerar una amplia gama de variables para comprender y abordar este fenómeno de manera efectiva.

Nivel de Educación Superior

La educación desempeña un papel fundamental en la vida de una persona, especialmente durante la juventud. Los estudiantes que ingresan a la educación en nivel superior tienen como objetivo obtener una formación que les permita tener un desempeño profesional efectivo. Estos estudiantes ya cuentan con una serie de competencias generales adquiridas en procesos previos de enseñanza-aprendizaje, como la capacidad de argumentar, abstraer y reconocer situaciones, relacionar conceptos y traducir a diferentes lenguajes, ya sea gráfico, geométrico, coloquial, algebraico o simbólico. Estas competencias incluyen la creatividad, el interés por aprender, el pensamiento crítico, la habilidad comunicativa, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, la adaptabilidad al cambio y el trabajo en equipo, así como el pensamiento lógico y formal (Van-der Hofstadt Roman y Gras, 2013).

El pilar fundamental de la educación superior es la formación de profesionales altamente preparados, capaces de aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación y contribuir a la transformación de la sociedad en beneficio de sus habitantes. Por esta razón, el tramo de educación superior

se caracteriza por ser altamente competitivo debido a las exigencias académicas constantes (Sulio Vicente, 2018).

Según Faierman et al. (2017), la incorporación de los estudiantes en el ámbito superior o universitario requiere un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes comprendan las demandas intelectuales y las reglas institucionales, lo cual tiene un impacto significativo en su rendimiento académico. En este sentido, Coronado y Gómez Boulin (2015) señalan que las instituciones académicas deben reconocer que el estudiante modelo de tiempo completo, dedicado exclusivamente a sus estudios, es cada vez menos común.

Mamani (2017, como se cita en Sulio Vicente, 2018) señala que la educación superior representa la primera confrontación para los estudiantes entre sus proyectos y las expectativas de la realidad. Según Palacio Sañudo et al. (2012), en este contexto, algunos estudiantes pueden carecer de los recursos necesarios para enfrentar con éxito las exigencias y demandas de la vida académica. Esto puede llevar al desarrollo de problemas de aprendizaje, pérdida de interés, agotamiento psicológico, síntomas físicos y desmotivación. En este sentido, los hábitos y estrategias que adopten determinarán su éxito o fracaso en la trayectoria académica. Además, los autores agregan que estas conductas tienen un impacto negativo en el rendimiento académico y, en algunos casos, pueden incluso llevar al abandono de los estudios superiores.

El Proceso de Aprendizaje en el Adulto

El proceso de aprendizaje en el adulto, según plantea Hernández (2008), es reflexivo, lo que significa que tiene conciencia de sus experiencias y asume sus responsabilidades porque sabe lo que quiere y lo que hace (o al menos debería saberlo). El adulto tiene capacidad de percibir y discriminar con fluidez las distintas relaciones existentes entre los diferentes elementos. Es capaz de desprenderse de sus sentimientos y valoraciones subjetivas y ver las cosas independientemente de cómo quisiera que fueran (Hernández, 2008). Además, se caracteriza por el aprendizaje autodirigido, que consiste en “un proceso que parte de un vínculo de dependencia hasta la autodirección. Este tipo de

aprendizaje supone la asunción de la responsabilidad, pero de ninguna manera significa el aislamiento sino la autonomía” (Hernández, 2008, p. 23).

Para afrontar las exigencias intelectuales y las reglas de funcionamiento propias del nivel superior, es necesario desarrollar la alfabetización académica (Carlino, 2005) en relación con el conocimiento, y la socialización en el contexto educativo, ambos aspectos que permiten la adaptación y la posibilidad de establecer relaciones intersubjetivas. Desde un enfoque constructivista, Pozo y Pérez Echeverría (2009) señalan que la importancia de la instrucción metacognitiva fomenta la capacidad de manera activa en el estudiante, para permitirle regular su propia actividad mental durante el aprendizaje. Desde esta concepción, afirman que el aprendizaje es un sistema complejo y dinámico, entonces es necesario que los procesos psicológicos se orienten hacia el funcionamiento cognitivo para la apropiación del conocimiento, así también de los procesos de interacción para ser regulados por el propio sujeto en formación (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

En términos generales, se puede definir al aprendizaje formal como un proceso a través del cual se adquieren o complejizan conocimientos, habilidades, conductas y valores; y este proceso se ve influido por el estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación que realiza el individuo dentro del aula (García et al., 2017). En el caso del estudiante de nivel superior, se pueden mencionar una serie de factores tanto internos como externos que influirán en el nivel de éxito que obtenga durante su trayectoria académica (Corlli et al., 2022), tales como la capacidad de autorregulación del aprendizaje, o la motivación.

Según Torrano et al. (2017), se ha comprobado que aquellos estudiantes que logran un alto rendimiento académico reúnen las características de los estudiantes denominados autorreguladores. También señalan que este tipo de estudiantes evidencian poner en práctica los principios del aprendizaje autorregulado, dado que cumplen un rol activo en la construcción de su aprendizaje, controlan y regulan variables cognitivas, su motivación, afecto, conducta e incluso algunos aspectos del contexto que los rodea. Además, de

acuerdo a Bogantes y Palma (2016) cuentan con habilidades metacognitivas, es decir, que son capaces de generar un proceso de autorreflexión y autoconciencia para supervisar su comportamiento y hacer los esfuerzos para modificar lo que sea necesario. Este proceso de autorregulación cumple, según Daura (2015), una función mediadora entre las características personales y contextuales de los individuos en relación con su aprendizaje y rendimiento académico.

La gestión del tiempo y esfuerzo que conllevan las tareas en la educación superior requieren procesos de autorregulación que algunos estudiantes difícilmente puedan efectuar ya que se requiere de un conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje (Riva, 2006, como se cita en Quant y Sánchez, 2012). Por su parte, Pozo et al. (2001), consideran a la autorregulación como una conducta estratégica de aprendizaje, ya que intervienen mecanismos intrapsíquicos, manifestándose en conductas y aspectos cognitivos destinados a promover los propios recursos personales, con el objetivo de lograr el aprendizaje.

Parte de la capacidad de autorregular el aprendizaje se basa en el autocontrol, definido como “la elección que hace una persona de emitir un comportamiento que traerá consecuencias con mayor valor a largo plazo en lugar de optar por un comportamiento que traerá consecuencias que impliquen un menor valor a corto plazo” (Quant y Sánchez, 2012, p. 22). De este modo, una persona con autocontrol es capaz de obtener resultados placenteros fijando metas a corto, mediano y largo plazo (Daura, 2015). El autocontrol se vincula, no sólo con el establecimiento de metas, sino con la planificación, la toma de decisiones y la solución de problemas emergentes (Alegre, 2013). Estas habilidades, entre las que se encuentra la autorregulación del tiempo invertido en cada actividad, le permiten a una persona generar una respuesta efectiva a un evento específico (Riva, 2006, como se cita en Quant y Sánchez, 2012).

En segundo lugar, otro de los factores determinantes en el desempeño es la falta de interés y motivación. Según sostienen Quant y Sánchez (2012),

los mediadores motivacionales intervienen ineludiblemente en el proceso de aprendizaje, dado que los mecanismos cognitivos que utilizan las personas para facilitar el aprendizaje dependen, en gran medida, de factores disposicionales y motivacionales, como las metas o el autoconcepto.

La falta de motivación puede originarse en dificultades en la interacción profesor-alumno, en la falta de adecuación de la metodología de enseñanza, en la sobrecarga académica, o incluso en la falta de recursos económicos para hacer frente a los gastos de la cursada (Valdivia Gutiérrez y Barba Barrera, 2017). Por su parte, Coronado y Gómez Boulin (2015) plantean que las nuevas configuraciones de estudiantes poseen diferentes obstáculos en la trayectoria académica. La variable socioeconómica y el tiempo son determinantes, ya que la duración real de las cursadas académicas no concuerda con el plan de estudios establecido, por lo que la deserción es una de las respuestas de los estudiantes (González, 2005). Además, la elección de una carrera requiere planificar, prever recursos, proponerse metas escalonadas y anticipar posibles obstáculos, es decir, poseer iniciativa, autonomía y autodirección (Burgos Torre y Salas-Blas, 2020).

Cuando los estudiantes perciben las tareas como difíciles, poco atractivas, ambiguas y que requieren más esfuerzo, tienden a desmotivarse y presentar conductas evitativas de las tareas académicas (Garzón Umerenkova et al., 2019). El establecimiento de maneras de aprender a aprender (estrategias para autorregular el proceso de aprendizaje), brindan un recurso esencial que constituye una de las demandas que debe satisfacer la formación superior, para permitir a los estudiantes transformar, reelaborar y construir los conocimientos de los que se van apropiando en su proceso de aprendizaje (Torrano et al., 2017).

Asimismo, se destaca la importancia de los conocimientos previos en la trayectoria académica, que son el puente para la construcción de aprendizajes significativos. La distancia entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y del superior es un obstáculo para los estudiantes, que deben pasar de un modelo de aprendizaje heterónimo a otro marcado por la autogestión (Pierella,

2011). Para Fukushi (2013), los estudiantes evidencian conocimientos básicos deficitarios recibidos en el nivel educativo anterior. Soto (2016) señala dificultades para desarrollar hábitos de estudio, y González (2005) halló en los estudiantes una escasa capacidad de adaptación al sistema educacional superior.

Por otro lado, los facilitadores de la trayectoria académica tienen que ver con los aspectos que favorecen el desarrollo social, cognitivo y la confianza en sí mismo (Coronado y Gómez Boulin, 2015). Para que ello suceda, según Faierman et al. (2017), existen dos condiciones: una vinculada con el contexto, es decir que la disponibilidad de capital cultural y de estudio a menudo actúan excluyendo y delimitando el acceso al nivel superior; y la otra involucra las condiciones pedagógicas relacionadas con las estrategias de enseñanza y acompañamiento necesario para los estudiantes en su trayectoria académica.

Para el estudiante, transitar la vida académica en nivel superior o universitario implica poseer un sinfín de habilidades y recursos personales para hacer frente a los requerimientos de un nuevo nivel educativo. No sólo se trata de valorar si se poseen conocimientos, sino de ponderar el papel que ejercen las aptitudes, habilidades cognitivas, los recursos afectivos personales y familiares, que permitirán dar respuesta a las exigencias de una carrera profesional (Morales Rodríguez y Chávez López, 2017).

Faierman et al. (2017) afirman que el desarrollo intelectual en el nivel superior es clave, y se logra mediante la apropiación de los instrumentos culturales. Por eso, explican, es importante romper con las concepciones del estudiante como cristalizado en una eterna juventud (infantilización), por el contrario, los docentes deben otorgar los recursos necesarios para que el sujeto despliegue todas sus potencialidades y construya un pensamiento reflexivo autónomo. Con la misma finalidad de alcanzar esta autonomía de pensamiento de parte de los estudiantes, los autores mencionados consideran que en el transcurso de su trayectoria académica, éstos requieren de un proceso de aprendizaje más complejo, porque los modos de aprender están

mediados en relación con sus conocimientos previos y las singularidades propias (Faierman et al., 2017).

Enseñanza de las Ciencias Naturales

Tanto niños, como jóvenes y adultos, construyen su conocimiento del mundo que los rodea a través de su práctica social diaria. Este conocimiento cotidiano, también conocido como sentido común, les permite interactuar de manera eficiente con la realidad natural y social. Algunos podrían argumentar que no es necesario tener acceso al conocimiento científico para interactuar con el mundo, pero lo que realmente importa es la calidad de esa interacción. Además, según afirma Fumagalli (2001), es poco probable que alguien hoy en día niegue el valor del conocimiento científico en la práctica social de los ciudadanos adultos. La autora mencionada afirma:

Parto de una valoración positiva del conocimiento científico, pues entiendo (...) que dicho conocimiento puede posibilitar una participación activa y con sentido crítico en una sociedad como la actual, en la que el hecho científico está en la base de gran parte de las opciones personales que la práctica social reclama (p. 24).

La vertiginosa producción de conocimientos científicos ocurridos en la segunda mitad del siglo XX coincidió temporalmente con el debate teórico en el área de la enseñanza de las ciencias naturales. Fue a partir de los años '50 que la enseñanza de estas ciencias comenzó a ser objeto de reflexión en el campo teórico educativo de los países centrales. Esto lleva a pensar que es un campo teórico relativamente joven y, como tal, presenta varias problemáticas que todavía están en proceso de debate. De acuerdo a lo que plantea Fumagalli (2001), una de estas problemáticas se relaciona con la enseñanza de las ciencias en los distintos niveles educativos, y el debate gira en torno a diversos aspectos, como la posibilidad de enseñar ciencias a una edad temprana. En el caso de los estudiantes de nivel superior, la motivación pasa a ocupar un lugar central en la enseñanza del área. Además, continúa la autora, durante este período también surgieron teorías psicológicas que proporcionaron nuevos

marcos explicativos sobre la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje. En particular, los aportes de las psicologías cognitiva y genética resultan relevantes.

El debate teórico y la implementación de numerosos proyectos de innovación en la enseñanza de las ciencias en los países centrales en las últimas décadas han servido como marcos de referencia para repensar la problemática de la enseñanza de las ciencias en nuestro país. Sin embargo, su influencia en la práctica educativa ha sido limitada y se ha restringido a círculos reducidos de educadores preocupados por este tema (Fumagalli, 2001). Son escasos los programas que buscan mejorar la enseñanza de las ciencias, y los pocos que existen en el ámbito oficial son experiencias recientes y relativamente aisladas. No es posible contar, entonces, con un cuerpo de conocimientos surgidos de la implementación y evaluación de proyectos de renovación en la enseñanza de las ciencias en los diversos niveles. Según la autora mencionada, las experiencias en este sentido son escasas, y se refieren puntualmente a algunas experiencias surgidas más por la preocupación de grupos de educadores que por políticas públicas de renovación en la enseñanza de las ciencias.

En relación a la formación de docentes de Ciencias Naturales, Gil-Pérez y Vilches (2008) proponen dos aspectos deseables del conocimiento y habilidades de los profesores: en primer lugar, destacan la importancia de tener un conocimiento profundo de la materia, centrándose en los problemas y obstáculos que han surgido a lo largo de su construcción histórica, así como en los métodos de investigación y las interacciones con problemas socioambientales relevantes. En segundo lugar, subrayan la importancia de diseñar programas de actividades que fomenten un aprendizaje basado en la investigación. Esto implica seleccionar problemas para trabajar en el aula, analizar las concepciones y obstáculos de los estudiantes, diseñar actividades de investigación orientadas y proporcionar retroalimentación del aprendizaje.

Por su parte, Astolfi (2001), basándose en la didáctica de las ciencias pero con un enfoque cercano a una didáctica de las disciplinas, establece una

serie de conceptos clave para la formación de profesores especializados en una disciplina. Algunos de estos conceptos incluyen: los obstáculos, tanto los históricos de las disciplinas como los relacionados con las dificultades de los estudiantes; las concepciones de los estudiantes organizadas en niveles de formulación para establecer progresiones en el aprendizaje; las tramas para representar la organización de los contenidos; la transposición didáctica como proceso de transformar los conocimientos disciplinares en conocimientos para enseñar; las situaciones problema, especialmente los problemas abiertos; los objetivos-obstáculos, que centran los objetivos en superar los obstáculos de aprendizaje previamente identificados; las actividades de investigación como plan de trabajo en el aula; el conflicto sociocognitivo como base de las interacciones didácticas; el error como parte inherente al proceso de aprendizaje; y el modelo didáctico como marco de referencia para la enseñanza (Astolfi, 2001).

La Mirada Psicopedagógica

El psicopedagogo, por definición, funciones y trayectoria profesional, es un especialista en los procesos de aprendizaje, los cuales están presentes a lo largo de toda la vida de un individuo, en contextos específicos, en diferentes épocas y situaciones (Azar, 2012). La diversidad de prácticas es un rasgo inherente al trabajo del psicopedagogo; las posibles acciones profesionales se diversifican según la problemática de intervención, el entorno de trabajo, las estrategias utilizadas y los destinatarios a los que se dirigen (Baeza, 2014). Lo que caracteriza a esta diversidad de prácticas como parte del ámbito psicopedagógico es el elemento común que les confiere identidad: todas las intervenciones profesionales están estructuradas en torno a un sujeto que aprende (Valle y Jacob, 2009).

De esta manera, la psicopedagogía se configura como una praxis, que, según Bartolini (2004):

No se trata de una disciplina definida por la construcción de un objeto teórico sino por la institucionalización de un campo de prácticas, lo que

no significa ausencia de teorías sino más bien sus reformulaciones referidas a los problemas que plantean las intervenciones (p. 68).

Actualmente, para delimitar las incumbencias profesionales de la psicopedagogía en Argentina, es necesario remitirse a la Resolución N° 2473 del Ministerio de Cultura y Educación (1984). Este documento surgió como resultado de una serie de Jornadas de Trabajo que se llevaron a cabo en agosto de 1984, de las que participaron representantes de las Universidades Nacionales del Comahue, del Nordeste y de Río Cuarto; de las Universidades Privadas U.C.A., Salvador, C.A.E.C.E., y Católica de Cuyo; de la F.A.P., de la Asociación de Psicopedagogos de Capital Federal y de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios. Entre todos elaboraron las incumbencias profesionales para los títulos universitarios de Psicopedagogo, Licenciado y Profesor en Psicopedagogía, las cuales fueron aprobadas el 2 de noviembre de 1984, con validez nacional. Estas incumbencias representaron un paso muy importante en cuanto al reconocimiento profesional de la psicopedagogía (Baeza, 2014).

Según la Resolución N° 2473/84, las incumbencias del psicopedagogo abarcan:

1) Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.

2) Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.

3) Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.

4) Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos.

5) Realizar procesos de orientación educacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.

6) Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje, para efectuar pronósticos de evolución.

7) Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas de tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.

8) Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

Por otro lado, las incumbencias profesionales del Licenciado en Psicopedagogía, además de las anteriores, incluyen: 9) Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje. 10) Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica. Y por último, en relación al título de profesor en psicopedagogía, las incumbencias profesionales se relacionan con el ejercicio de la docencia, en el área de su especialidad, en todos los niveles del sistema educativo (Ministerio de Cultura y Educación, 1984).

Aportes Teóricos a la Disciplina Psicopedagógica

A lo largo de su historia, la psicopedagogía ha sido enriquecida principalmente por los aportes de la Medicina, la Psicología (cognitiva, genética, psicoanalítica, etc.), la Sociología y las Ciencias de la Educación (Castorina, 1989). Además, Baeza (2014) señala que fue marcada por diferentes teorías y paradigmas:

- El paradigma conductista: tiene origen en las primeras décadas del siglo XX y sostiene que el objeto de estudio de la Psicología es la conducta observable. Desde este enfoque, se considera al sujeto como pasivo, como una tábula rasa sobre la cual sólo se deposita información, por lo tanto, no considera los aspectos subjetivos de los individuos. Su

fundamento teórico está basado en la relación entre el estímulo y la respuesta. En esta relación, el reforzamiento positivo o negativo es determinante. El medio ambiente es, entonces, el que determina el comportamiento de los organismos observados. De esta manera, modificar el contexto, a partir de un estímulo, da lugar a una determinada respuesta. Concibe el aprendizaje como algo mecánico y controlado por quien lo planifica. Si se observa un cambio en la conducta del alumno, el aprendizaje se habría logrado. Así, todo se verifica y comprueba. La evaluación está centrada en el producto, por lo tanto, los cambios internos que experimente el alumno no son tenidos en cuenta (Kazmierczak, 2014).

- El paradigma cognitivista: surge a partir de la crisis del conductismo (De Vega, 1984). Sigue sosteniendo los paradigmas del positivismo y empirismo. Su objeto de estudio son los procesos mentales superiores y sus problemas o alteraciones. Este paradigma tiene como fin comprender la conducta humana y brindar respuestas rápidas a diversos problemas, como, por ejemplo, las fobias. Desde esta perspectiva, el síntoma se da por algo orgánico y de hábitat, se utiliza como terapia el método cognitivo-conductual trabajando con el síntoma aquí y ahora.
- Teoría psicogenética: tiene una concepción de sujeto epistémico, un sujeto que tiene deseo de conocer desde el momento del nacimiento. El sujeto epistémico es un sujeto abstracto que representa una edad, en un momento determinado, y que no es un sujeto individual. Su principal exponente, Piaget (citado en Ferreiro, 1999) se centra en la construcción del conocimiento, no habla de aprendizaje. Sin embargo, sus aportes fueron determinantes en el área de la psicopedagogía y la educación.
- Teoría cognoscitiva de Ausubel (1976, como se cita en Lazo, 2009): no se centra en los primeros tiempos de vida sino en el aprendizaje escolar. Se opone a la insistencia en el aprendizaje por descubrimiento, ya que aprecia su importancia pero lo considera secundario en el aprendizaje escolar. Desde este enfoque, el aprendizaje se refiere a una práctica

específica con un grado de sistematicidad que permite un avance en la calidad de la conducta.

- Teoría Psicoanalítica: de acuerdo con la teoría freudiana, el sujeto de aprendizaje es un sujeto del inconsciente. Así, el problema de aprendizaje se entiende como un síntoma que viene a significar otra cosa, la mayoría de las veces, también desconocida para el propio sujeto (Baeza, 2014).

El aprendizaje ocurre en los seres humanos desde su nacimiento, dura toda la vida, es multidimensional y se encuentra presente en todos los ámbitos (Azar, 2012). Las personas están en constante construcción a través de su interacción con el entorno, adquiriendo nuevos aprendizajes y la necesidad de nuevas habilidades para enfrentarse al mundo laboral y social (Baeza, 2012). A partir de lo expuesto anteriormente, se pueden identificar diferentes concepciones del aprendizaje, y cada paradigma tiene sus fundamentos teóricos (Baeza, 2014).

Así, para el psicopedagogo, el contexto actual implica nuevas demandas y requiere nuevas perspectivas y enfoques (Baeza, 2014). Las competencias profesionales se relacionan con la cultura y el entorno, que son cambiantes, están globalmente interconectados y enlazan fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ambientales y económicos, todos ellos interdependientes (Baeza, 2012). En vista de la complejidad de la época actual, la psicopedagogía se ve obligada a cuestionar supuestos básicos, a trabajar en colaboración y cooperación con otras disciplinas, a reflexionar y dialogar, y a adaptar sus conocimientos a las nuevas demandas (Baeza, 2012).

La Psicopedagogía en Nivel Superior

En el ámbito de las instituciones educativas de todos los niveles, Bertrán (2007) invita a pensar en las intervenciones psicopedagógicas como dirigidas a la institución educativa pero en su conjunto, enmarcadas en un contexto de colaboración; y expone que “esto supone desarrollar desde el rol

psicopedagógico asesoramiento como un recurso, que debe ser útil a la institución para que esta pueda hacer frente a sus cometidos, de forma autónoma y coherente con los objetivos institucionales” (p.15).

En este sentido la intervención psicopedagógica ofrece una guía no solo a las necesidades particulares del estudiante, sino también a los requerimientos de los docentes y las instituciones educativas en general (Bisquerra Alzina, 1998). El rol del psicopedagogo, según plantea el autor mencionado, implica un espacio de orientación, tanto al alumno como al docente, generando estrategias y actividades que, cohesionadas por una meta y un conjunto congruente de objetivos, y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta potenciar el desarrollo integral del estudiante. Por ello, se considera de suma importancia el diálogo entre el psicopedagogo y el docente, para poder obtener la mayor información posible acerca de los alumnos con dificultades en su proceso de aprendizaje y su rendimiento académico.

Por su parte, Baeza (2014) señala que el psicopedagogo debe llevar a cabo intervenciones preventivas y enriquecedoras, teniendo en cuenta a todos los actores involucrados. Además, la autora menciona que el psicopedagogo puede proporcionar pautas para la organización de la acción tutorial, la atención a la diversidad, la revisión de prácticas evaluativas, y todo esto en el marco de un análisis institucional que facilite la contextualización de las intervenciones.

Según Carlino (2005), la alfabetización académica es la herramienta principal para el aprendizaje y debe ser objeto de intervención para mejorar el rendimiento académico. Las instituciones de nivel superior (superior o universitario) requieren el conocimiento de ciertos conceptos y estrategias necesarios para aprender, lo que lleva a formar parte de una comunidad científica y profesional al haber internalizado sus formas de razonamiento establecidas a través de convenciones discursivas (Boullón y Fernández, 2000). Las intervenciones psicopedagógicas deben partir del concepto de aprender a aprender, donde la heterorregulación, es decir, la actividad dirigida desde el exterior a través de lecturas guiadas y andamiajes, permita fomentar la

autorregulación, es decir, la tarea autónomamente regulada, siempre manteniendo el acompañamiento en las trayectorias académicas de los estudiantes (Carpio Camacho, 2019).

Específicamente, un psicopedagogo puede desempeñar funciones en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones de educación regular, brindar asesoramiento a docentes de diversas áreas, impartir cursos, talleres o seminarios en áreas relacionadas con la profesión, dar clases en instituciones públicas o privadas, brindar tutorías y asesoramiento pedagógico (incluyendo educación sexual y salud reproductiva) (Azar, 2012).

También es importante mencionar el ámbito de la orientación vocacional-ocupacional. El objetivo de la orientación es permitir que cada individuo (estudiante, universitario o profesional) pueda desarrollar su propio proyecto de vida, trabajo o estudio, teniendo en cuenta sus habilidades, deseos y las oportunidades reales en su contexto específico (Premat, 1996). Como orientador, el psicopedagogo planifica objetivos, metodología, contenido a trabajar, evalúa los procesos y resultados, y ofrece seguimiento a los orientados (Müller, 1993). Se proponen la organización de talleres, jornadas informativas, visitas a instituciones educativas y lugares de trabajo, debates sobre temas relacionados con el mundo laboral propuestos por los participantes, pasantías en entornos profesionales, acompañamiento de trabajadores en sus puestos de trabajo y entrevistas a profesionales, empleados y otros (Müller, 1993).

De acuerdo a lo que establece Bisquerra Alzina (1998), la labor que llevan adelante los psicopedagogos en conjunto con los docentes tiene como finalidad que el estudiante acceda al conocimiento de una manera significativa. El acompañamiento y asesoramiento psicopedagógico es de fundamental importancia, incluso en el nivel superior, para trabajar en conjunto con los docentes y para incentivar en el estudiante el interés por la adquisición de conocimientos y el logro de las metas académicas. Es por esto que resulta

necesario realizar un enfoque interdisciplinario y de corresponsabilidad, que posibilite una intervención y una mejor comprensión de esta problemática.

El campo de acción de la psicopedagogía continúa expandiéndose y diversificándose. Azar (2012) afirma que en la sociedad actual, compleja y diversa, surgen constantemente nuevas necesidades educativas que requieren intervención o acción psicopedagógica, que van más allá del papel tradicional del psicopedagogo en el jardín de infantes, la escuela primaria o secundaria.

Método

Diseño de Estudio

Esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, ya que el propósito es examinar la forma en que los estudiantes perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri et al., 2018). El estudio cualitativo se basa en la interpretación, ya que pretende encontrar sentido a los fenómenos y hechos (aprendizaje significativo-rendimiento académico) en función de los significados que las personas les otorgan. Además, describe las características de un fenómeno o suceso que ocurre a lo largo de la trayectoria de los estudiantes, lo cual permite la identificación de un problema y los factores que influyen en él.

Asimismo, se realiza una investigación de tipo descriptiva y exploratoria, donde predomina el razonamiento inductivo (de lo particular a lo general), dado que se exploran y describen individualidades para generar teoría posteriormente. En este modelo, el investigador plantea un problema, entrevista a personas, analiza los datos obtenidos y deriva conclusiones. En los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se refinan conforme se recaban más datos a través de entrevistas u otros métodos (Hernández Sampieri et al., 2018).

La ruta cualitativa se constituye como naturalista, porque se estudian los casos (estudiantes de cuarto año) en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianeidad (ISFP "La Merced" N°8155), y los eventos se analizan tal y como suceden, es decir, su desarrollo natural, sin ningún tipo de estimulación de la realidad. Por esta razón se trata de una investigación no experimental, ya que no se realiza ninguna manipulación de las variables de estudio, sino que se observan tal y como suceden, y luego se extraen conclusiones a partir del análisis y vinculación de las mismas.

El trabajo se configura, además, como un estudio descriptivo, en términos de Hernández Sampieri et al. (2018), ya que describe las variables a

partir del rastreo bibliográfico, y explica sus relaciones a través del análisis de la información y la elaboración de conclusiones. Dado que los hechos se analizan en un momento determinado, y luego de ocurridos, se trata de un estudio transversal.

El investigador se sumerge en la recopilación de información acerca de las percepciones, emociones, prioridades, experiencias, significados y cualidades de los participantes. Durante este proceso, construye conocimiento, manteniendo siempre presente su papel como parte integral del fenómeno analizado.

Participantes – Muestra

En los estudios cualitativos, el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, sino profundizar en el entendimiento de un fenómeno. Asimismo, se consideran los factores que intervienen para determinar o sugerir el número de casos iniciales que compondrán la muestra. También se insiste en que, conforme avanza el estudio, se pueden agregar otro tipo de unidades o reemplazar las unidades originales, puesto que el proceso cualitativo es más abierto y está sujeto al desarrollo del estudio (Hernández Sampieri et al., 2018).

La presente investigación se lleva a cabo en el Instituto Superior de Formación Profesional "La Merced", Loc. La Merced, Provincia de Salta donde se prepara a jóvenes para la carrera del Profesorado en Biología para nivel secundario. La muestra se conforma por estudiantes de 4to. año, es decir, el último año de la carrera. Este curso está compuesto por 12 estudiantes, de los cuales cinco (5) son varones y siete (7) mujeres, con una edad que ronda entre los 21 y 45 años. Todos ellos forman parte de la población económicamente activa, trabajando de lunes a viernes. De las 7 mujeres que conforman la muestra de estudio, 5 son madres de al menos un hijo, y los varones son solteros sin carga familiar.

Instrumentos

El instrumento para la recolección de datos aplicado es la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado. La finalidad primordial de la entrevista en el marco de una investigación cualitativa es acceder a la perspectiva de los sujetos, comprender sus percepciones y sus sentimientos, sus acciones y sus motivaciones (Hernández Sampieri et al., 2018). En este caso, está dirigida a los estudiantes de 4to. año del ISFP “La Merced”.

La entrevista semiestructurada es un tipo de cuestionario en el que el entrevistador proporciona un marco establecido para que los encuestados respondan preguntas, pero deja la mayoría de las preguntas abiertas. Esto permite a los encuestados una mayor libertad para proporcionar sus propios puntos de vista y pensamientos sobre los temas en lugar de estar de acuerdo o en desacuerdo con las respuestas predeterminadas. De esta manera, ayuda a generar nuevas ideas y puntos de vistas (Ardèvol et al., 2003).

Procedimiento

En primer lugar, se solicita la autorización institucional correspondiente a los Directivos para poder llevar a cabo la presente investigación en el establecimiento elegido. Luego, se acuerdan encuentros con los participantes para presentarles el proyecto y los objetivos de investigación.

Una vez firmado el consentimiento informado, las entrevistas se realizan de manera individual y dentro del establecimiento educativo.

A partir de los datos arrojados mediante el análisis de cada una de las preguntas, se busca establecer las coincidencias o diferencias entre ellas para luego construir la teoría subyacente de la investigación.

Utilización del Consentimiento Informado

De acuerdo con los principios éticos de la investigación, se utiliza el consentimiento informado, dado que el mismo se constituye como un

instrumento que se utiliza para la protección de los derechos de los participantes (Losada, 2014).

Resultados

La muestra seleccionada para la investigación está compuesta por doce (n=12) estudiantes de 4to. año, de los cuales cinco (n=5) son varones y siete (n=7) mujeres, con una edad que ronda entre los 21 y 45 años. Para citar sus verbalizaciones, cada uno de ellos es referenciado con la letra E (“estudiante”) y un número de orden.

En relación al concepto de aprendizaje significativo, cuatro de los entrevistados lo definen como un proceso que permite vincular los conocimientos nuevos con saberes previos con los que cuenta el sujeto. Uno de los estudiantes afirma que el aprendizaje significativo “se produce cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos ya existentes del alumno, creando un vínculo entre lo nuevo y lo conocido” (E4). Por su parte, dos de los participantes mencionan que el concepto de aprendizaje significativo se enmarca en un enfoque constructivista de la educación, afirmando que “promueve la asimilación de competencias desde una perspectiva constructiva y donde la persona aprende reestructurando y organizando la información de forma activa” (E1). Un total de cuatro participantes menciona que el aspecto más destacado del aprendizaje significativo es la posibilidad de aplicar los conocimientos a una variedad de contextos, y utilizarlos para resolver problemas de la vida cotidiana. Así lo planteaba uno de los estudiantes:

Lo definiría como la capacidad de lograr alcanzar correctamente el aprendizaje en los alumnos. Que sean capaces de comprender y asimilar los conocimientos para que puedan aplicarlo en la vida diaria, poder resolver situaciones cotidianas, desenvolverse en la sociedad y su contexto actual, entre otras (E6).

Además, dos de los entrevistados mencionan que el aprendizaje significativo no es memorístico, sino que permite comprender y relacionar conocimientos. Lo definen “como un proceso de aprendizaje, no memorización, que tiene mayor retención de información” (E7).

De acuerdo a los entrevistados, una de las principales condiciones para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo es la motivación del alumno, y en este sentido el docente cumple un papel fundamental. Se destacan los aportes de dos participantes: “Debe existir en primer lugar el interés, motivación y relacionar todo aprendizaje con las vivencias diarias” (E10).

Un aprendizaje significativo requiere una integración de nuevos conocimientos con los previos, un entorno educativo adecuado, y una actitud activa y motivada por parte del alumno. La colaboración, el contexto relevante y la reflexión también son claves para asegurar que el aprendizaje sea profundo y duradero (E5).

Otro de los requisitos que mencionan es que el conocimiento a adquirir tenga vinculación con la vida cotidiana y el contexto del estudiante, además de presentarse de manera organizada. “Hoy en día, debe tener o al menos intentar poder desarrollar en los estudiantes habilidades, competencias, un aprendizaje es significativo cuando también es contextualizado, es decir, permite ser aplicado en situaciones de la vida real en algún momento” (E7). Por su parte, otro de los participantes afirma: “El conocimiento debe ser relevante y tener una organización clara” (E1).

Uno de los entrevistados señala la importancia del rol docente para fomentar aprendizajes significativos en los alumnos. Menciona que hace falta “Una buena interacción entre el alumno y profesor a través del respeto, solidaridad, empatía. También el docente debe tener una buena formación, y no solamente en contenido sino también en valores educativos” (E3). Otro de los participantes agrega que se necesita “Un buen ambiente de aula, un docente que estimule la interpretación y vinculación de los conceptos entre sí y le dé utilidad en la cotidianidad de los estudiantes” (E8).

Casi la totalidad de los estudiantes del profesorado sostienen que las condiciones para que el aprendizaje significativo suceda son las mismas en todos los niveles educativos. Se destacan algunas de sus respuestas: “Considero que sí, ya que todos los estudiantes deben aprender vinculando la información a sus

estructuras mentales desarrolladas durante la formación y socialización en la familia, su sociedad y luego en la escuela” (E4).

Sí, desde el inicio de nuestros conocimientos las ideas deben tener un significado claro para que atraigan la curiosidad y el interés de los participantes, que los desafíen e interpelen, de manera que se involucren más activamente en el proceso de aprendizaje (E1).

Asimismo, dos de los participantes señalan que, si bien las condiciones son las mismas para todos los niveles, deben considerarse las particularidades de cada grupo y de cada estudiante. Así lo expresa uno de los entrevistados:

Las condiciones para el aprendizaje significativo son aplicables a todos los niveles educativos, pero su implementación puede variar dependiendo de la etapa educativa y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Aunque las condiciones básicas para el aprendizaje significativo se mantienen a lo largo de todos los niveles educativos, su implementación se ajusta a las necesidades y capacidades específicas de los estudiantes en cada etapa. Estos ajustes aseguran que el aprendizaje sea apropiado, relevante y efectivo para el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos (E4).

Los estudiantes entrevistados tienen opiniones divergentes respecto a la significatividad de sus aprendizajes a lo largo de la trayectoria académica. Siete de ellos sostiene que sus aprendizajes en el profesorado han sido significativos, afirmando, por ejemplo:

Sí, lo considero, ya que hay un programa de formación docente bien diseñado que conecta la teoría con la práctica, organiza el contenido de manera lógica, y proporciona un entorno de apoyo y oportunidades para la reflexión y la aplicación práctica, facilita aprendizajes significativos. Sin embargo, la disposición individual del estudiante y la calidad del entorno educativo también juegan roles cruciales. La efectividad del aprendizaje significativo en la formación docente se maximiza cuando se alinean estos diversos factores (E4).

Por su parte, dos estudiantes afirman que no han logrado construir aprendizajes significativos a lo largo de su carrera. Así lo expresa uno de ellos:

“La mayoría de asignaturas tiene docentes que transmiten información y no le dan aplicabilidad ni sentido al conocimiento. Enseñan de manera tradicional” (E8). Por su parte, tres de los entrevistados afirman que algunos de sus aprendizajes han sido significativos y otros no, dependiendo de diversos factores, especialmente de la forma en que sus docentes presentan el contenido. En relación a este punto, uno de ellos afirma:

Depende de cómo lo imparte el docente, y esto se debe a muchos factores. Muchas veces uno observa y las clases son expositivas sin plantear alguna problemática o relación entre los temas. Por otro lado, también están los profesores que si relacionan los temas, las materias, buscan que el alumno logre entender el contenido incorporándolo, aplicándolo en un problema práctico, pero a mi manera de ver, es muy poco lo que se trabaja de esta manera en clases (E6).

En lo que respecta al papel que juega la motivación en la construcción de aprendizajes significativos, todos los entrevistados coinciden en señalar que resulta fundamental, dado que promueve el interés y la participación activa del estudiante. Destacan que:

La motivación es esencial para el aprendizaje significativo. No sólo impulsa la participación y el compromiso activo, sino que también facilita la conexión con conocimientos previos, promueve la autonomía y la autoeficacia, contribuye a un entorno de aprendizaje positivo, y asegura una aplicación práctica y profunda del conocimiento. Sin motivación, incluso los métodos de enseñanza más efectivos pueden no lograr su máximo impacto, ya que el interés y el compromiso del estudiante son fundamentales para la construcción de un aprendizaje duradero y significativo (E4).

Por otro lado, uno de los participantes resalta la importancia del papel del docente en fomentar la motivación de los estudiantes: “el docente que no tiene motivación no puede generar en los alumnos una motivación sobre el contenido que está enseñando, y por lo tanto no hay una construcción del aprendizaje significativo” (E3)

Tres de los participantes mencionan que la motivación impulsa al sujeto a la acción para alcanzar los objetivos propuestos, en este caso, la construcción de nuevos aprendizajes. Así lo expresa uno de ellos: “[La motivación] permite desarrollar el interés propio del estudiante para realizar tareas, estudiar con ganas, mirar el mundo con otra perspectiva entre otras... Por eso es importante lograr desarrollarla en ellos” (E8).

Los estudiantes entrevistados coinciden en señalar que la motivación ha resultado clave a lo largo de su trayectoria académica. Un total de siete participantes señala que su nivel de motivación en general ha sido alta a lo largo de su carrera, aun teniendo altibajos. Destacan que este aspecto resulta de gran incidencia en su rendimiento académico. Se detallan algunos de sus aportes al respecto: “Mi nivel de motivación es positivo, poniendo lo mejor de mí a lo largo de la trayectoria escolar. Sí, sí tiene incidencia en mi rendimiento ya que la motivación te hace realizar hasta lo imposible” (E2).

La motivación ha sido un factor clave en mi rendimiento académico. En las etapas donde mi motivación era alta, ya fuera por interés intrínseco o por objetivos claros, mi rendimiento académico fue notablemente mejor. En cambio, cuando la motivación disminuía, ya fuera por falta de interés en ciertos temas o por presiones externas, mi rendimiento también se veía afectado. Mantener la motivación alta ha requerido una combinación de encontrar relevancia en el material, recibir apoyo adecuado y tener objetivos claros y alcanzables. Para mí, mi motivación tiene mucha influencia en el rendimiento académico (E4).

Asimismo la mitad de los entrevistados destaca la importancia del rol docente en fomentar la motivación. Dos de ellos señalaron: “Diría que fue buena, ya que hubieron docentes que motivaron sentimientos para dejar el profesorado de lado y otras que permitieron continuar adquiriendo conocimientos” (E8). “En los primeros años fueron exclusivamente motivada más por mis profesores, ya que ellos quieren y tienen la necesidad de que uno no se quede estancado. Tiene incidencia ya que eso motiva para un buen resultado” (E11).

Cuando se les consulta a los entrevistados sobre su rendimiento en el área de Ciencias Naturales, una gran mayoría de diez participantes afirma que es muy bueno. Los promedios generales oscilan entre 6 y 9. Por su parte, otros dos reconocen que su rendimiento es regular, aludiendo a factores personales. Así lo expresan:

[Mi rendimiento es] medio, me gustan la ciencias naturales pero hoy en día con el trabajo, la vida personal, el cansancio después de todo eso, sé que puedo mejorar en el estudio sobre todo, pero la escasez de tiempo me juega en contra para poder profundizar en la misma como quisiera. Es un desafío que estoy decidida a alcanzarlo, porque me gusta la disciplina y todo lo que involucra (E6).

Falta de tiempo u organización hoy en día para poder mejorar. Ya tengo una profesión de docente de matemática, trabajo, etc. Lo personal de uno... y hoy en día me demanda ir y venir al colegio todos los días, lo que agradezco, pero hay que planificar, corregir, y así, entonces el cansancio cuando uno va a agarrar para estudiar y, porque lo quiere hacer no juega tan a favor. Pero no es imposible (E6).

Los resultados mencionados son atribuidos a la motivación, la constancia, y al apoyo de algunos de los docentes. Algunas de sus verbalizaciones son las siguientes: “[Se lo atribuyo] a los factores como la curiosidad, interés, motivación y el querer aprender todos los días algo nuevo” (E3). “Dedicación constante y algunos buenos docentes” (E8).

La totalidad de los estudiantes afirma que sus aprendizajes en el área de Ciencias Naturales han sido significativos, especialmente gracias a la motivación generada por algunos docentes y a su propio interés en la asignatura. Se destacan algunas de sus expresiones: “Sí, ya que los docentes ponen lo mejor de ellos al momento de dar la clase y así aprender más motivado” (E2). Asimismo, sostienen que los conocimientos nuevos logran relacionarse con los previos, y son aplicables a la vida cotidiana. Esta idea se ve reflejada en verbalizaciones como las siguientes: “Sí, fueron significativos porque no solo integré conocimiento educativo sino que también aprendí a

aprender, a relacionar y a reflexionar sobre los temas que influyen en la vida cotidiana” (E3).

A lo largo de mi trayectoria escolar, en los últimos dos años en la carrera de profesorado de Biología sí, porque se nota en las clases la preparación de los profesores, como van relacionando los temas, planteando casos cotidianos, quizás a veces cuesta entender o relacionar pero es cuestión de irse adaptando y perder el miedo y tener el tiempo de profundizar (E6).

Todos los estudiantes que participaron de la investigación sostienen que el aprendizaje significativo guarda una estrecha relación con su rendimiento académico. Esto se relaciona con el nivel de interés y motivación en la asignatura, y con la posibilidad de relacionar saberes previos, lo que permite que los estudiantes logren mayor retención del contenido aprendido. Se destacan las siguientes verbalizaciones al respecto: “Aprender significativamente aumenta el rendimiento académico” (E8); “tiene mucha relación ya que si no tuviera conocimientos previos me costaría más llevar un rendimiento académico como el que llevo, ya que necesitaría más tiempo del que puedo tener y más dedicación” (E4).

Los estudiantes entrevistados sostienen que, en términos generales, el rendimiento académico guarda una estrecha relación con la construcción de aprendizajes significativos. También destacan que esa relación responde a una multiplicidad de factores, como por ejemplo el interés, la constancia y la motivación intrínseca y extrínseca. Estos son algunos de los comentarios de los estudiantes sobre este punto: “Sí, tiene relación directa. Porque al tener un aprendizaje significativo el alumno se interesa por la materia o temas y tiene un mejor rendimiento académico” (E3).

Sí, tiene relación con el rendimiento académico. Es un factor que influye porque te invita a investigar más, relacionar conceptos y que estos perduren en el tiempo, a través de estudios de casos o del solo hecho de irnos recuperando en diferentes momentos y materias (E6).

Sí, creo que existe una relación entre el aprendizaje significativo y el rendimiento académico, aunque esta relación puede ser compleja y estar influenciada por varios factores, están estrechamente relacionados, ya que el primero proporciona una base sólida y profunda para el segundo. Los estudiantes que experimentan un aprendizaje significativo tienden a mostrar un mejor rendimiento en términos de comprensión, aplicación práctica, motivación y retención a largo plazo de los conocimientos, lo que puede conducir a un mayor éxito académico en general (E4).

Discusión

El objetivo principal de este Trabajo Final Integrador fue describir la percepción del aprendizaje significativo y su vinculación con el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes de 4° año de educación terciaria del ISFP N°8155 “La Merced”, Loc. La Merced, Provincia de Salta. Para dar cuenta de ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a doce estudiantes de la institución mencionada, cuyos resultados se discuten a continuación.

En relación al primer objetivo específico planteado, que consistió en analizar la percepción del aprendizaje significativo de los estudiantes, se describe inicialmente el concepto acuñado por Ausubel (1983), quien lo define como el proceso de adquisición de conocimiento que involucra una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante ya tiene en su estructura cognitiva.

De la misma manera, los participantes en la investigación también conceptualizan al aprendizaje significativo como un proceso que permite vincular los conocimientos nuevos con saberes previos con los que cuenta el sujeto, y que se trata de un concepto enmarcado en la perspectiva constructivista de la educación. De la misma manera lo plantea Moreira (2020), destacando el aspecto experiencial del aprendizaje significativo, que sucede a través de la acción.

Todas estas afirmaciones coinciden con lo planteado en la investigación de Roa Rocha (2021), donde se describe que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los contenidos nuevos otorgándoles sentido a través de su estructura conceptual previa. También Rodríguez Palmero (2004) explica que el aprendizaje significativo requiere un procesamiento activo de la información a aprender.

Además, los participantes de la investigación mencionan como un aspecto relevante del aprendizaje significativo, la posibilidad de aplicar los

conocimientos adquiridos a una variedad de contextos, y utilizarlos para resolver problemas cotidianos. En este sentido, también destacan que el aprendizaje significativo no es memorístico, sino que responde a un proceso de comprensión y relación cognitiva.

En cuanto a las condiciones para que pueda darse un aprendizaje verdaderamente significativo, los participantes mencionan la motivación del alumno, y el papel relevante del docente como generador de esa motivación. Otra de las condiciones que plantean es la necesidad de vinculación de los nuevos conocimientos con la vida cotidiana y el contexto del estudiante. Por otro lado, un requisito es también que los contenidos se presenten de manera organizada.

A pesar de las diferencias particulares de cada nivel educativo, la totalidad de los estudiantes del profesorado sostienen que las condiciones para que el aprendizaje significativo suceda son las mismas en cualquier nivel. No obstante, deben tenerse en consideración las características singulares de cada estudiante y cada grupo.

El segundo objetivo específico se propuso indagar sobre la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo en estudiantes de nivel superior. Se entiende el concepto de motivación, en términos de Reeve (1999) como un estado interno que guía y mantiene la conducta de una persona, constituyéndose como una fuerza que impulsa a la acción hacia la consecución de objetivos. En el caso del ámbito educativo, el tipo de motivación que más influye es la motivación de logro (Atkinson, 1964, como se cita en Niemiec y Ryan, 2009), que se propone igualmente lograr el éxito como evitar el fracaso. Así, los estudiantes desarrollan su motivación de logro con el fin de dirigir sus esfuerzos y lograr un desempeño exitoso en comparación con criterios de excelencia. De acuerdo a lo que plantea Garbanzo Vargas (2014), este tipo de motivación se intensifica en los niveles secundario y superior.

En este sentido, todos los entrevistados coinciden en afirmar que la motivación es esencial para lograr un aprendizaje significativo, dado que colabora en promover la participación activa y el compromiso del estudiante con

su propio proceso de aprendizaje. Tal como plantea la investigación de Matienzo (2020), la disposición del alumno para aprender es una condición fundamental para que el aprendizaje significativo se produzca.

En este punto, nuevamente, los participantes destacan la importancia del rol docente a la hora de generar ese interés y motivación. Moreira (2020) también destaca que es tarea del docente resignificar constantemente los recursos y estrategias, adaptándolos a las características particulares de cada alumno. Estas ideas coinciden con la investigación de Cervantes López et al. (2020), cuyos resultados indican que los docentes deben tener en consideración que cada estudiante aprende de acuerdo a sus propias motivaciones, lo cual influye en la calidad del aprendizaje adquirido.

Además, los estudiantes entrevistados coinciden en señalar que la motivación ha resultado clave a lo largo de su trayectoria académica, teniendo un nivel alto de motivación en general, y que este aspecto ha tenido una gran influencia en su rendimiento. Los resultados obtenidos difieren del estudio de Ñiquen (2020), quien observó que no existe una relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en la muestra de estudiantes peruanos estudiados.

Como tercer objetivo específico se pretendió caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de 4° año del ISFP N°8155 en el área de Ciencias Naturales. En este sentido, la gran mayoría afirma que su desempeño es muy bueno, obteniendo promedios entre 6 y 9. Estos resultados son atribuidos principalmente a la motivación, al apoyo de algunos de los docentes, y a su constancia y dedicación al estudio.

Por otro lado, gran parte de los estudiantes entrevistados afirman que sus aprendizajes en el área de Ciencias Naturales han sido significativos, mencionando nuevamente la importancia de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. El interés en la asignatura es otro de los aspectos destacados. Estos elementos también son destacados por Fernández García y Cevallos Sánchez (2022), quienes sostienen que se debe promover la construcción del conocimiento de las Ciencias Naturales a través de la experiencia, la curiosidad y el aprendizaje en el aula. Por su parte, los

estudiantes entrevistados sostienen que los conocimientos nuevos adquiridos en el área logran relacionarse con los previos, y son aplicables a la vida cotidiana. Por esta razón Fernández García y Cevallos Sánchez (2022) concluyen en la importancia de que los docentes adopten un enfoque funcional del aprendizaje, implementando estrategias que permitan comunicar los contenidos de manera más accesible para los estudiantes.

Por último, el cuarto objetivo específico se planteó la posibilidad de explorar la relación entre aprendizaje significativo y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior. En referencia a este punto, todos los estudiantes que participaron de la investigación sostienen que el aprendizaje significativo guarda una estrecha relación con su rendimiento académico. Esto se relaciona con el nivel de interés y motivación en la asignatura, y con la posibilidad de relacionar saberes previos, lo que permite que los estudiantes logren mayor retención del contenido aprendido.

Para Matienzo (2020), el conocimiento previo es la variable más influyente en el aprendizaje de nuevos contenidos, es decir, que el verdadero aprendizaje debe ser necesariamente significativo. Según el autor, un proceso educativo es exitoso cuando los estudiantes logran aplicar los conocimientos adquiridos en otros escenarios por fuera del aula, y para ello se requiere que el aprendizaje no sea memorístico.

En general, se observa que la relación entre el aprendizaje significativo y el rendimiento académico responde a diversos factores, algunos de ellos vinculados al interés personal del estudiante en la asignatura, y otros que responden a la organización de los contenidos y el planteo pedagógico por parte de los docentes. Es decir, que los factores que más incidencia tienen en el aprendizaje significativo se refieren a la motivación intrínseca y extrínseca. Los estudiantes entrevistados sostienen que, en términos generales, el aprendizaje significativo y el rendimiento académico guardan una estrecha relación. En palabras de Roa Rocha (2021), el aprendizaje significativo implica un gran desafío para la construcción de nuevos conocimientos. Por ello se hace necesario implementar cambios estructurales en el nivel educativo superior, con

el fin de formar profesionales con una actitud reflexiva y crítica, que construyan aprendizajes significativos para sus futuros estudiantes y en el transcurso de su propia trayectoria académica.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Este Trabajo Final Integrador pretende ser un aporte a la comprensión del concepto de aprendizaje significativo, y a su aplicación en el nivel superior. Se han encontrado pocos estudios que profundicen sobre las características particulares de este tipo de aprendizaje en adultos, lo cual aumentó el interés por investigar la problemática.

Asimismo, se busca brindar herramientas a los docentes de nivel superior para un mejor acercamiento a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, destacando la relevancia de generar motivación en ellos para facilitar la concreción de los objetivos académicos propuestos.

Limitaciones de la Investigación

Se considera como obstáculo metodológico del presente trabajo el tamaño limitado de la muestra, dado que el curso de 4to. año de la institución no cuenta con una matrícula mayor. Por otro lado, resultó complejo realizar las entrevistas, no sólo por la dificultad de coordinar los horarios con los participantes, sino porque los aportes de los mismos fueron, en muchos casos, acotados.

Líneas de Investigación Futuras

Se proponen como líneas de investigación:

- Estudiar las características y condiciones del aprendizaje significativo en nivel superior en diversas carreras, tanto terciarias como universitarias.
- Llevar a cabo investigaciones con una muestra más amplia, que refleje la realidad de los estudiantes de nivel superior en distintas regiones del país.
- Enriquecer las investigaciones con la perspectiva de otros actores institucionales, principalmente los docentes del nivel.

Propuestas de Intervención

A partir de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes intervenciones desde una perspectiva psicopedagógica:

- Poner énfasis en la formación de formadores, en relación a las estrategias para generar y sostener la motivación en los estudiantes del nivel superior.
- Realizar evaluaciones con los estudiantes y autoevaluaciones con cierta periodicidad, respecto a su desempeño académico y los factores que inciden en el mismo. De esta manera se pueden trazar estrategias conjuntas, docentes y estudiantes, para mejorar aquellos aspectos que constituyen obstáculos en el proceso de aprendizaje. Los mismos estudiantes, futuros docentes, incorporarán herramientas para implementar en su desarrollo profesional.
- Revisar las planificaciones y clases del área de Ciencias Naturales desde una perspectiva constructivista, buscando que el eje de las mismas sea el aprendizaje experiencial, activo y significativo.

Referencias

- Albán Obando, J. y Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82.
- Alegre, A. A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Repositorio institucional.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé.
- Altamirano-Droguett, J. E., Araya-Crisóstomo, S. P., y Contreras, M. P. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 276-292.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 72-92.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, 10(20), 74-98.
- Bacigalupe, M. y Mancini, V. (2011) Motivación y aprendizaje: contribuciones de las neurociencias a la fundamentación de las intervenciones educativas. *Didáctica, Motivación y Docencia*, 59, 44-49.

- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy. Hacia las mejores prácticas del mañana. *Revista Contextos de Educación*, 1(2), 46-83.
- Baeza, S. (2014). Un renacer de la psicopedagogía en los escenarios actuales. Revivir y resignificar el rol psicopedagógico: aciertos, discrepancias y desafíos hoy. *Revista Aprendizaje Hoy*, 3(88), 65-87.
- Bartolini, A. M. (2004). Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 65-92.
- Beltrán Eras, P. W. (2012). *La motivación en el aprendizaje y su incidencia en el rendimiento de niños y niñas de primer año de educación básica de la escuela fiscal "nueva aurora" de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2010-2011 y diseño de una guía pedagógica con estrategias de motivación para niños de primer año de educación básica.* (Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador). Repositorio UCE.
- Beltrán, M. J. (2011). La motivación del alumnado en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (10), 115-121.
- Bertrán, A. (2007). *La orientación psicopedagógica desde las intervenciones institucionales: pensando acciones de lo ideal a lo posible.* Paidós.
- Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador. *Investigación Valdizana*, 14(1), 29-37.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.
- Bogantes, J. y Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Revista Innovaciones Educativas*, 18(24), 59-72.

- Boullón, R. R., y Fernández, F. S. (2000). La inserción laboral de los universitarios. *Papeles de economía española*, (86), 99-110.
- Burgos-Torre, K. S., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carpio Camacho, A. (2019). *Propuesta para la intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"*. (Tesis de doctorado, Universitat de Girona). Repositorio institucional.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En L. Miño (Ed.). *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila.
- Cervantes López, M. J., Castillo, A. L., Maldonado, A. A., y Casados, J. C. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(90), 579-594.
- Córdoba Urbano, D. y Marroquín Yerovi, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30.
- Córdova-Torres, P., y Alarcón-Arias, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(1).
- Corlli, M., Angeli, E., Morero, P., Gallardo, D. L., y Agüero, N. (2022). Adaptación a la Universidad: logros y dificultades en ingresantes a la carrera de Psicología. *Investigando en Psicología*, (21), 119-131.

- Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Alianza.
- Deci, E. L. y Flaste, R. (1996). *Por qué hacemos lo que hacemos: Entendiendo la automotivación*. Penguin Books.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Teoría de la autodeterminación: una macroteoría de la motivación, el desarrollo y la salud humanos. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Díaz Quispe, M. E. (2022). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Bilingüe, Awajun-Perú, 2021*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo).
- Faierman, F., Juarros, F. y Levy, E. (2017). La universidad, los “herederos” y los históricamente excluidos. Políticas de la inclusión y el aprendizaje del “oficio de estudiante universitario”. En Cervini (Ed.) *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. Universidad Nacional de Quilmes Posgrado, (pp. 103- 110).
- Fernández García, E. F. y Cevallos Sánchez, H. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1015-1035.
- Fernández Gay, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en la educación primaria*.
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2301/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 15-26.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
- Flores Rondón, M. L. (2019). *Motivación de logro en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa, Santa, 2019*. (Tesis de grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú). Repositorio institucional.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de la primera generación en la educación superior chilena. *Foro de Educación Superior, Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. *AEQUALIS*, 115-143.
- Fumagalli, L. (2001). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor*. Secretaría de Educación Pública.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 18(1), 87-101.
- García Esquivel, R. (2012). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. (Tesis de maestría, Universidad de Almería, España). Repositorio institucional.
- García, Á., Del Toro, A., Cisneros, E., Querts, O., y Cascaret, X. (2017). Algunas variables psicosociales asociadas al bajo rendimiento académico en estudiantes de primer año de medicina. *Medisan*, 21(4).
- García, E. M. R. (2012). *Relación de los factores, autoestima, motivación, puntaje de ingreso en el rendimiento académico de los alumnos ingresantes 2010, a la Universidad Nacional de Tumbes*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Perú). Repositorio institucional.

- Garzón Umerenkova, A., De la Fuente Arias, J., y Acelas Russi, L. (2019). *Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos*.
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/1778>
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades. *Revista iberoamericana de educación*, 42(1), 31-53.
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. UNESCO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, L. (2008). *Temas de psicopedagogía laboral: investigación científica y aplicación práctica*. Aprendizaje Hoy.
- Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira Barreiro, M., y Zambrano-Acosta, J., (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 418- 429.
- Kazmierczak, A. (2014). Clínica psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia. *Revista Aprendizaje Hoy*, 18(4), 22-29.
- Lacal, P. L. P. (2009). *Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje*. Málaga.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lazo, M. S. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia UNEMI*, 2(3), 20-23.
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman y M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Universidad de Flores.

- Maehr, M. L. (1984). Diferencias de género en las orientaciones motivacionales hacia el rendimiento en la ciencia escolar: una síntesis cuantitativa. *American Educational Research Journal*, 21(1), 39-59.
- Manassero, M. A. y Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 116-130.
- Manchado Porras, M., y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258.
- Maquilón, J. y Hernández F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26.
- Mayor, L. y Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 20-21.
- McClelland, D. C. (1989). Métodos para medir la motivación humana. *Motives in fantasy, action, and society*, (5), 7-42.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1984). *Resolución N°2473/84. Incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía*. http://www.copsper.org.ar/normativas-noticia.php?id_nota=1
- Morales Rodríguez, M., y Chávez López, J. K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8).
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.

- Müller, M. (1993). Métodos y técnicas de orientación vocacional en la Argentina de hoy, una propuesta sobre el rol del orientador. *Revista Aprendizaje Hoy*, 2(3), 37-42.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomía, competencia y afinidad en el aula: Aplicación de la teoría de la autodeterminación a la práctica educativa. *Teoría e investigación en educación*, 7, 133-144.
- Núñez Ruiz, C. A. y Quispe Quispe, S. (2016). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle, Juliaca–2015*. (Tesis de grado, Universidad Peruana Unión). Repositorio institucional.
- Ñiquen, A. C. R. (2020). *Motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos, Lima 2019*. (Tesis de grado, Universidad Nacional de San Marcos). Repositorio UNSM.
- Oña Muñoz, L. (2015). *El desarrollo del aprendizaje significativo y su vinculación al rendimiento escolar en la asignatura de biología para los estudiantes del segundo año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa La Libertad*.
<http://biblioteca.uteg.edu.ec/xmlui/handle/123456789/443>
- Palacio Sañudo, J. E., Caballero Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., Gravini Gómez, M., y Contreras Santos, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.

- Pérez Buitrón, T. G. (2020). *La impulsividad y la procrastinación relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato). Repositorio institucional.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 26-48.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castello, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J., Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Alianza, 211-234.
- Premat, M. C. (1996). Acerca del proceso de orientación vocacional. *Revista Aprendizaje Hoy*, 34, 7-11.
- Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.
- Reeve, J. (1999). *Motivación y emoción*. MacGraw Hill.
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63-75.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *Teoría del aprendizaje significativo*. Alianza.
- Rodríguez, H. G., Ciendúa, F. M., Ciendúa, P. M., y Bohórquez, V. J. (2020). Relación entre procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Bogotá. *CIVINEDU 2020*, 744-746.
- Rubio, J. R. y García, Á. P. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros

académicos. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (19).

Rujel López, Y. Y. (2015). *Relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario de la institución educativa “Juan Velasco Alvarado” del caserío la Palma del distrito de Papayal-Tumbes, en el año 2014.* (Tesis de grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú). Repositorio institucional.

Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense en Educación*, 27(3), 1157-1173.

Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. y Schaufeli, W. B. (2015). Compromiso, aburrimiento y agotamiento entre los estudiantes: la satisfacción de las necesidades básicas importa más que los rasgos de personalidad. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 42, 132-138.

Sulio Vicente, S. C. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología del penúltimo año de una Universidad de Arequipa–2018.* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Arequipa). Repositorio institucional.

Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

Valdivia Gutiérrez, M. y Barba Barrera, A. (2017). *La escasez de recursos económicos como causa de deserción.* Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.

Valle, M. y Jacob, I. (2009). *Aprender a ser estudiante universitario y aprender a ser psicopedagogo.* Universidad Nacional de Río Cuarto.

Van-der Hofstadt Roman, C., y Gras, J. M. G. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios.* Díaz de Santos.

Vélez, E., y Valenzuela, J. (2011). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 2(1), 25-40.

Anexos

Modelo de Entrevista

Edad:

Género:

- 1) ¿Cómo definirías el concepto de aprendizaje significativo?
- 2) A tu criterio, ¿qué condiciones deben darse para que un aprendizaje sea verdaderamente significativo?
- 3) ¿Esas condiciones son las mismas para todos los niveles educativos? ¿Por qué?
- 4) En general, ¿consideras que tus aprendizajes en el profesorado son significativos? Desarrolla.
- 5) ¿Qué papel juega la motivación en la construcción de aprendizajes significativos?
- 6) ¿Cómo describirías tu nivel de motivación a lo largo de tu trayectoria académica? ¿Creés que tiene incidencia en tu rendimiento?
- 7) ¿Cómo evaluarías tu desempeño en el área de Ciencias Naturales?
- 8) ¿Cuáles son tus calificaciones promedio hasta el momento en esa asignatura?
- 9) ¿A qué factores atribuí esos resultados en el área?
- 10) ¿Consideras que tus aprendizajes en Ciencias Naturales han sido significativos? ¿Por qué?
- 11) En relación a la pregunta anterior, ¿qué relación tiene el aprendizaje significativo con tu rendimiento académico en la asignatura?
- 12) En términos generales, ¿consideras que el aprendizaje significativo tiene relación con el rendimiento académico? ¿Cómo describirías esa relación?

Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer sobre la relación entre aprendizaje significativo y rendimiento académico. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre la percepción del aprendizaje significativo y su vinculación con el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes de 4° año de educación terciaria del ISFP N°8155 “La Merced”, Loc. La Merced, Provincia de Salta.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad, y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°: