

**Características de los
Estudiantes de Grado de las
áreas Ciencias Sociales y Salud:
autoconcepto, motivación y
estrategias de aprendizaje**

**Characteristics of Social
Sciences and Health Sciences
Degrees:
self-concept , motivation and
learning strategies**

**Calet, N.
Dumitrache, C. G.**

Universidad de Granada (España)

**Calet, N.
Dumitrache, C. G.**

Universidad de Granada (España)

Resumen

La universidad actual está experimentando diversos cambios, dentro de este contexto es importante conocer las características del alumnado universitario para lograr una adaptación óptima. Entre las características más relevantes a analizar destacamos la relevancia del autoconcepto, o la percepción que las personas tenemos de nosotras mismas, la motivación y las estrategias que emplean los estudiantes para el aprendizaje en el ámbito universitario.

En este estudio han participado un total de 155 estudiantes de Grado de la Universidad de Granada (143 mujeres y 12 hombres; edad media=22.48, DT=4.11), de éstos 65 pertenecen al área de Ciencias

Abstract

Current university context is experiencing many changes and in order to achieve a better adaptation of students to this new context it is important to identify university students' characteristics. Among students characteristics' we emphasise the relevance of self-concept, or the perception that we have about ourselves, motivation and learning strategies that students use to acquire knowledge. In this study a total of 155 students from the University of Granada took part (143 female and 12 men; mean age=22.48, SD=4.11), of whom 65 were taking a degree that belongs to the Social Science disciplines (Preschool Education Degree) and 90 were taking a degree that belongs to the Health Sciences

Sociales (Grado de Educación Infantil) y 90 al área de Ciencias de la Salud (Grado de Logopedia). Los resultados revelan que en general presentan puntuaciones altas en autoconcepto. En concreto destaca el autoconcepto familiar y social con los valores más altos, mientras que el emocional se revela con valores más bajos.

En ambos grados presentan unos niveles de motivación medio-altos, destacando una orientación motivacional intrínseca, mientras que la ansiedad revela puntuaciones intermedias. La estrategia de aprendizaje de elaboración se muestra como la más utilizada entre los estudiantes. A modo de conclusión se observan bastantes similitudes entre las características de autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje entre los alumnos a pesar de pertenecer a áreas diferentes. Se discute la implicación de los resultados encontrados.

Palabras clave: autoconcepto, motivación, estrategias de aprendizaje, ciencias sociales, ciencias de la salud, universitarios.

discipline (Speech Therapy degree). Results show that, in general, participants from this study obtain high scores in self-concept. More specifically they score high on family and social self-concept and low on emotional self-concept.

Students from both degrees show high to moderate levels of motivation, particularly of intrinsic motivation, high levels of self-efficacy beliefs and intermediate levels of anxiety. The most frequently used learning strategy was the elaboration strategy. To conclude, despite belonging to two different disciplines, there are many similarities between students from both degrees. The implication of results is discussed.

Key words: self-concept, motivation, learning strategies, social sciences, health sciences, undergraduate.

Introducción

La universidad del comienzo del siglo XXI está experimentando grandes cambios motivados por la sociedad actual la cual se caracteriza por un rápido incremento del conocimiento y por una mayor facilidad en la transmisión de la información (Vargas, 2007). En España, además, las universidades han estado inmersas en un proceso de transformación debido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la adopción del European Credits Transfer System (ECTS) (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008). Se trata de una reforma notable que moviliza a numerosos países en la búsqueda de acuerdos y planes comunes en educación.

El nuevo modelo de universidad pretende formar profesionales que sean capaces de resolver problemas propios de su ámbito profesional de manera autónoma. Según *La Declaración Mundial sobre La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción* una de

las funciones de la Universidad es la de formar diplomados altamente cualificados. Dado que el nuevo modelo de universidad concede una mayor importancia a la autonomía y a la capacidad de autorregulación de los estudiantes universitarios (Martín *et al.*, 2008) consideramos que es relevante analizar el perfil y la forma de aprender de los estudiantes universitarios que se encuentran en este nuevo contexto universitario. Esta información podría ser bastante útil para detectar fortalezas y debilidades en el alumnado, conocimiento que podría ayudar en la actuación docente. En definitiva, el análisis de estos factores, que también influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aporta información útil para una mejor adaptación al nuevo modelo formativo europeo en el que el alumno es el protagonista.

Con respecto al perfil del alumnado universitario destaca la relevancia del autoconcepto, o la percepción que las personas tienen de sí mismas basada en experiencias surgidas de las relaciones con los demás y en las atribuciones que hacen de su propio comportamiento (Núñez *et al.*, 2007). Se trata de un constructo multidimensional y jerárquico, que según García y Musitu (2001), está compuesto por diferentes dimensiones tales como: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. El autoconcepto académico/laboral hace referencia a la percepción que se tiene sobre la calidad del desempeño de los roles de estudiante o de trabajador; el autoconcepto social alude a la autopercepción sobre el desempeño en las relaciones sociales, mientras que el autoconcepto emocional se refiere a la percepción que tiene cada uno sobre el estado emocional y de respuestas a situaciones específicas relevantes en la vida cotidiana. El autoconcepto familiar hace referencia a la percepción que tenemos de nuestra implicación, participación e integración en el medio familiar. Por último, el autoconcepto físico, alude a la autopercepción sobre el aspecto y condición física que se tiene (Núñez *et al.*, 2007).

El autoconcepto es, para algunos autores, uno de los principales constructos del ámbito motivacional (Pérez *et al.*, 1998), ya que se asocia con múltiples aspectos como por ejemplo la salud mental, la adaptación a situaciones estresantes, la adaptación social y con el bienestar psicológico (Garaigordobil *et al.*, 2003; Núñez *et al.*, 2007). Además, el autoconcepto es un constructo importante para el ámbito educativo porque influye en el comportamiento de los estudiantes, en las expectativas que éstos tienen con respecto a sus resultados, en la adaptación al contexto escolar y en su rendimiento académico (Garaigordobil *et al.*, 2003; López *et al.*, 2009; Polo y López-Justicia, 2012; Vargas, 2007). Más específicamente es el autoconcepto positivo el que conduce a una expectativa de éxito y al esfuerzo (López *et al.*, 2009; Pérez *et al.*, 1998) que posteriormente conducirá a un alto rendimiento académico, aunque el éxito académico también influye el autoconcepto de los estudiantes (Barca Lozano *et al.*, 2013).

Un estudio previo realizado con estudiantes de la Universidad de Granada pone de manifiesto que muchos de los participantes obtuvieron puntuaciones bajas en autoconcepto social y familiar (López-Justicia *et al.*, 2008). Este hallazgo es muy relevante, ya que se ha encontrado que el autoconcepto familiar, que equivale a sentirse querido y valorado por la propia familia, se relaciona con el rendimiento académico (López *et al.*, 2009).

Cada vez adquiere más importancia el pensamiento del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los procesos cognitivos como en los afectivos

y motivacionales (San Fabián Maroto *et al.*, 2014). Igualmente, se considera que las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza para aprender y la motivación influyen en el rendimiento académico (Miñamo y Castejón, 2009). Las estrategias de aprendizaje se definen como las herramientas y recursos cognitivos de los que disponen los alumnos para procesar, adquirir, almacenar y recuperar la información y así alcanzar los objetivos académicos propuestos (Arias *et al.*, 2000; Barca Lozano *et al.*, 2013). Las estrategias de aprendizaje podrían categorizarse en estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Las estrategias cognitivas incluyen estrategias de repaso, elaboración y organización de la información y pensamiento crítico. Por otro lado, las estrategias metacognitivas engloban la planificación, el control y la regulación de las actividades. Por último, las estrategias de manejo de recursos comprenden organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda (Rinaudo *et al.*, 2003). La investigación muestra que el alumnado que presenta dificultades para el estudio, que suelen derivar en bajo rendimiento, emplean estrategias de aprendizaje inadecuadas (González-Pianda, 2002).

Las estrategias que usan los alumnos para estudiar junto con las motivaciones que tienen para estudiar conforman los enfoques de aprendizaje (Pina *et al.*, 2002). Los principales enfoques de aprendizaje identificados en la literatura se pueden clasificar en dos grandes grupos: profundo y superficial (Monroy y Pina, 2014). Sin embargo, algunos autores incluyen, aparte de los dos tipos de enfoques antes mencionados, el enfoque de logro, estratégico o de alto rendimiento (Arias *et al.*, 2000; Pina *et al.*, 2002). El enfoque profundo se caracteriza por una intención de hallar significado a los contenidos a aprender y, debido a ello el estudiante lee activamente y piensa de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos que ya posee. Por otro lado, en el caso del enfoque superficial el objetivo del estudiante es cumplir los requisitos mínimos de las tareas académicas. Para ello pone en marcha estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente sin interés por conectar los nuevos conocimientos con los que ya se posee (Arias *et al.*, 2000; Monroy y Pina, 2014). Según Arias *et al.* (2000) el enfoque superficial está asociado con el miedo al fracaso, mientras que el profundo está relacionado con un gran interés por los contenidos. Finalmente, el enfoque de logro o de alto rendimiento se caracteriza por una motivación extrínseca y por el uso de estrategias orientadas a la organización del tiempo y del espacio. Todo ello para alcanzar los logros, ya que el fin último es el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible (Arias *et al.*, 2000; Pina *et al.*, 2002).

Estudios previos realizados con estudiantes universitarios ponen de manifiesto que un considerable número de alumnos universitarios tienen un enfoque de aprendizaje superficial caracterizado por una motivación extrínseca y el uso de estrategias de memorización (Arias *et al.*, 2000; Pina *et al.*, 2002; Valle *et al.*, 2006). En concreto, Arias *et al.* (2000) identificaron tres grupos: un primer grupo formado por el 36% de los estudiantes sin una preferencia clara de un enfoque de aprendizaje cuya meta es eludir el trabajo, un segundo grupo integrado por el 26,3% de los estudiantes que tenían preponderantemente un enfoque profundo y un tercer grupo formado por casi el 38% de los estudiantes cuyo enfoque de aprendizaje era superficial. En este sentido, en el estudio de Pina *et al.* (2002) también se identificaron tres grupos: un primer grupo formado por el 45% de los estudiantes que tenía un enfoque superficial,

un segundo grupo conformado por el 43% de los estudiantes que tenían un enfoque profundo y un tercer grupo, formado por el 12% de los participantes. Finalmente, Valle *et al.* (2006) encontraron dos grupos diferentes de estudiantes: un grupo más numeroso que tiene un enfoque preponderantemente superficial y otro grupo que adopta un enfoque profundo con un componente de estrategia de logro.

Generalmente los estudiantes universitarios que tienen un enfoque profundo, que tienen metas de aprendizaje intrínsecas y que utilizan estrategias de planificación del estudio de elaboración y de revisión tienen mayor éxito y un mejor autoconcepto académico (Arias *et al.*, 2000; Martín *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2006). Al mismo tiempo el autoconcepto positivo se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje que fomentan el procesamiento profundo del material a estudiar y con estrategias de apoyo, como por ejemplo repasar o realizar las tareas académicas. Mientras que un autoconcepto negativo se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales (Barca Lozano *et al.*, 2013; Pérez *et al.*, 1998), y por tanto, tienen menos éxito.

Dados los cambios experimentados por la universidad española en los últimos años y la relevancia del autoconcepto y de las estrategias de aprendizaje consideramos que es necesario analizar estas relaciones en la generación actual de estudiantes universitarios. Ante esto el objetivo del presente trabajo es describir el autoconcepto, la motivación y las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios de la Universidad de Granada. Esto aportará información necesaria para el nuevo modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado tiene el papel principal.

Método

Participantes

En este estudio han participado un total de 155 estudiantes de Grado de la Universidad de Granada (143 mujeres y 12 hombres; edad media=22.48, DT=4.11), de éstos 65 pertenecen al área de Ciencias Sociales (Grado de Educación Infantil) y 90 al área de Ciencias de la Salud (Grado de Logopedia). La participación en el estudio fue voluntaria y se pidió un consentimiento informado previamente.

Procedimiento

La recogida de información se realizó a través de distintos cuestionarios. Las autoras pidieron colaboración a los estudiantes para participar en el estudio, explicándoles las instrucciones. Los participantes rellenaron cada uno de los cuestionarios de forma individual en sus casas y posteriormente devolvieron el cuestionario a las autoras.

Además de recoger información sobre las estrategias de aprendizaje y autoconcepto se recopilaron otros datos sociodemográficos tales como estudios cursados anteriormente, motivación para cursar la titulación y conocimiento de la profesión.

Instrumentos

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*; MSLQ). Este cuestionario diseñado por Pintrich *et al.* (1991) consta de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala Likert de siete puntos que va desde 1=no me describe en absoluto, hasta 7=me describe totalmente. Consta de dos secciones: una referida a motivación y otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. La sección de motivación está compuesta por 31 ítems que conforman seis sub-escalas: (1) metas de orientación intrínseca, (2) metas de orientación extrínseca, (3) valoración de la tarea, (4) creencias de autoeficacia, (5) creencias de control del aprendizaje y (6) ansiedad. La sección que hace referencia al uso de estrategias de aprendizaje está compuesta por 50 ítems divididos en nueve subescalas: (1) uso de estrategias de repaso, (2) elaboración, (3) organización, (4) pensamiento crítico, (5) autorregulación metacognitiva, (6) manejo del tiempo y ambiente de estudio, (7) regulación del esfuerzo, y (8) aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Cuestionario de autoconcepto Forma A (García y Musitu, 1999). Este cuestionario mide 5 dimensiones del autoconcepto: académico-laboral, social, emocional, familiar y físico. Consta de 30 ítems a los que el participante debe contestar en una escala que va del 1 al 99 dependiendo de su grado de acuerdo.

Resultados

Para el análisis se tuvieron en cuenta cada una de las subescalas que compone cada uno de los cuestionarios objeto de estudio. Por un lado las subescalas de la escala de autoconcepto (académico-laboral, social, emocional, familiar y físico), y por otro, las subescalas del cuestionario de motivación (metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de control del aprendizaje, creencias de autoeficacia y ansiedad), y uso de estrategias de estudio (repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda). Se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio para los estudiantes del Grado de Logopedia por un lado, y para los estudiantes del Grado de Educación Infantil por otro. A continuación se presentan los resultados para los participantes de cada uno de los grados.

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de todas las variables de los alumnos del Grado de Logopedia. Los datos revelan algunas de las características del perfil de autoconcepto, motivacional y de aspectos cognitivos del grupo de estudiantes encuestados.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de todas las variables del alumnado de Grado Logopedia.

Variable	M	DT	Min	Max
Autoconcepto Académico-laboral	7.09	1.55	.00	9.40
Autoconcepto Social	7.54	1.36	3.55	9.82
Autoconcepto Emocional	5.16	1.90	0.98	9.37
Autoconcepto Familiar	8.71	1.50	1.53	9.90
Autoconcepto Físico	5.96	1.84	1.08	9.60
Metas de orientación intrínseca	5.26	0.94	3.25	7.00
Metas de orientación extrínseca	4.60	1.37	1.00	7.00
Valoración de la tarea	5.56	0.80	3.33	7.00
Creencias de control del aprendizaje	5.06	0.98	2.00	7.00
Creencias de autoeficacia	5.38	0.89	2.63	7.00
Ansiedad	3.78	1.46	1.00	7.00
Apreciación general de la motivación	4.94	0.64	3.23	7.00
Repaso	4.66	1.16	1.00	7.00
Elaboración	5.41	0.86	3.00	7.00
Organización	5.10	1.18	2.00	7.00
Pensamiento crítico	4.38	1.12	1.00	7.00
Autorregulación metacognitiva	4.77	0.85	1.67	7.00
Manejo del tiempo y ambiente	4.78	0.58	3.50	7.00
Regulación del esfuerzo	4.11	0.82	2.50	7.00
Aprendizaje por pares	4.52	1.30	1.00	7.00
Búsqueda de ayuda	4.81	0.95	2.25	7.00
Apreciación general del uso de estrategias	4.73	0.66	2.65	7.00

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en las escalas de Autoconcepto, la subescala de Autoconcepto familiar revela las puntuaciones más altas, siendo la de Autoconcepto emocional la que obtiene el valor más bajo.

En lo que respecta a las subescalas de Motivación, en general presentan una motivación medio-alta ya que sobre un rango de valoración entre 1 y 7, la media adopta un valor de 4.94. Teniendo en cuenta las escalas por separado se aprecia que la orientación motivacional en general es intrínseca, más que extrínseca. Del mismo modo se observa una alta valoración de las tareas, las creencias de control de aprendizaje y la autoeficacia. En cuanto al nivel de ansiedad se presenta en un nivel intermedio ($M=3.78$).

En cuanto a las escalas sobre las Estrategias, se observa que en general presentan un uso de estrategias medio-alto ($M=4.73$) considerando que el rango de variación de respuestas va de 1 a 7. Teniendo en cuenta cada una de las subescalas de estrategias, los alumnos del Grado de Logopedia informan de una puntuación más alta en la estrategia de Elaboración ($M=5.41$), siendo la estrategia de Regulación del esfuerzo la que presenta un valor más bajo ($M=4.11$).

En la Tabla 2 se observan los estadísticos descriptivos de todas las variables de los estudiantes de Grado de Educación Infantil. En este caso, las subescalas de autoconcepto

revelan las puntuaciones más altas en el caso del Autoconcepto laboral-académico, mientras las puntuaciones más bajas corresponden al Autoconcepto emocional.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de todas las variables del alumnado de Grado Educación Infantil.

Variable	M	DT	Min	Max
Autoconcepto Académico-Laboral	7.63	1.02	4.40	9.47
Autoconcepto Social	7.24	1.56	3.40	9.77
Autoconcepto Emocional	5.11	1.83	1.12	8.45
Autoconcepto Familiar	8.55	1.36	4.42	9.90
Autoconcepto Físico	5.92	1.61	1.43	9.20
Metas orientación intrínseca	5.21	.83	2.25	6.75
Metas orientación extrínseca	5.08	1.11	2.50	7.00
Valoración tarea	5.25	0.71	3.00	6.67
Creencias control aprendizaje	4.56	0.85	2.50	6.50
Creencias autoeficacia	5.50	0.65	3.75	6.88
Ansiedad	4.15	1.33	1.20	6.80
Apreciación general de motivación	4.96	0.53	3.27	5.96
Repaso	5.16	0.93	3.00	7.00
Elaboración	5.48	0.85	3.33	6.83
Organización	5.24	1.17	2.75	7.00
Pensamiento crítico	4.32	0.97	1.80	6.60
Autorregulación metacognitiva	4.75	0.67	2.83	6.17
Manejo del tiempo y ambiente	4.92	0.53	3.50	6.00
Regulación del esfuerzo	4.19	0.72	2.75	6.25
Aprendizaje por pares	4.80	1.00	2.33	7.00
Búsqueda de ayuda	4.98	0.81	2.25	6.50
Apreciación general del uso de estrategias	4.87	0.53	3.76	5.90

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, al igual que ocurría con el alumnado de Grado de Logopedia, en general presentan una motivación medio-alta ya que sobre un rango de valoración entre 1 y 7, la media adopta un valor de 4.96. Considerando las escalas por separado se aprecia que la orientación motivacional en general es intrínseca. Del mismo modo se observa una alta valoración de las tareas y la autoeficacia. En cuanto al nivel de ansiedad se presenta en un nivel intermedio (M=4.15).

En relación a las estrategias de estudio se observa que en general presentan un uso de estrategias medio-alto (M=4.87). Las estrategias de Repaso, Elaboración y Organización son las que obtienen puntuaciones más altas.

Para analizar las relaciones entre el Autoconcepto y la motivación entre el alumnado de Grado de Logopedia se realizaron análisis de correlaciones entre las distintas subescalas. En la Tabla 3 se observa que las Creencias de autoeficacia están más fuertemente relacionadas con el Autoconcepto laboral-académico, el Autoconcepto social, y el Autoconcepto emocional. Mientras que la ansiedad está relacionada de forma negativa con el Autoconcepto .

Tabla 3. Correlaciones entre todas las variables de autoconcepto y motivación en los alumnos de Grado de Logopedia.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Autoconcepto Laboral académico											
2 Autoconcepto Social	.31**										
3 Autoconcepto Emocional	.08	.34**									
4 Autoconcepto Físico	.26*	.45**	.17								
5 Autoconcepto Familiar	.45**	.41**	.18	.34**							
6 Metas orientación intrínseca	.12	.13	.24*	.09	-.01						
7 Metas orientación extrínseca	.08	.02	-.17	-.10	.12	.13					
8 Valoración tarea	.20	.10	-.05	-.03	-.02	.52**	.18				
9 Creencias control aprendizaje	-.06	-.00	.11	-.20	-.04	.31**	.29**	.39**			
10 Creencias de autoeficacia	.43**	.23*	.34**	.09	.27**	.50**	.24*	.43**	.39**		
11 Ansiedad	-.24*	-.244*	-.49**	-.26*	-.18	-.07	.46**	-.10	.13	-.26*	
12 Apreciación de la motivación	.09	.02	-.09	-.14	.01	.57**	.73**	.56**	.66**	.53**	.48**

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 muestra las relaciones entre las variables de Autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en el alumnado del Grado de Logopedia. Se aprecia que las estrategias de Repaso, Elaboración y Organización tienen una fuerte relación con el Autoconcepto laboral-académico. Asimismo se observa que la estrategia de Organización está relacionada con el Autoconcepto familiar.

Tabla 4. Correlaciones entre todas las variables de Autoconcepto y estrategias en los alumnos de Grado de Logopedia.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Autoconcepto Laboral académico														
2 Autoconcepto Social	.31**													
3 Autoconcepto Emocional	.08	.34**												
4 Autoconcepto Físico	.26*	.45**	.17											
5 Autoconcepto Familiar	.45**	.41**	.18	.34**										
6 Repaso	.21*	.05	-.06	.01	.12									
7 Elaboración	.22*	.20	.13	.03	.05	.31**								
8 Organización	.37**	.16	.13	.19	.22*	.49**	.61**							
9 Pensamiento crítico	.15	.09	.16	-.01	.06	.40**	.48**	.51**						
10 Autorregulación	.17	.07	.02	-.04	.13	.43**	.60**	.55**	.69**					
11 Manejo tiempo y ambiente	.14	-.03	-.07	-.07	.04	.43**	.28**	.33**	.40**	.49**				
12 Regulación esfuerzo	-.00	-.04	-.09	-.12	-.07	.42**	.19	.13	.293**	.34**	.47**			
13 Aprendizaje por pares	-.00	.16	.12	.02	.11	.24*	.26*	.26*	.48**	.39**	.19	.31**		
14 Búsqueda de ayuda	.24*	.01	-.05	-.12	.03	.50**	.23**	.34**	.30**	.43**	.47**	.43**	.28**	
15 Apreciación uso estrategias	.25*	.13	.06	-.00	.13	.70**	.66**	.71**	.76**	.79**	.61**	.56**	.61**	.65**

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 presenta las relaciones entre las variables de Autoconcepto y las de motivación en el alumnado del Grado de Educación Infantil. Al contrario de lo que ocurría en el alumnado del Grado de Logopedia no se observan relaciones entre el Autoconcepto y la motivación, sin embargo si se aprecia una relación negativa entre el Autoconcepto emocional y la ansiedad.

Tabla 5. Correlaciones entre todas las variables de autoconcepto y motivación en los alumnos del Grado de Educación Infantil.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Autoconcepto Laboral académico											
2 Au Social	.10										
3 Au Emocional	.05	.36**									
4 Au Físico	.15	.27*	.09								
5 Au Familiar	.36**	.34**	.34**	.18							
6 Metas orientación intrínseca	.19	-.01	.24	-.11	.12						
7 Metas orientación extrínseca	.09	-.19	-.17	-.08	.03	.38**					
8 Valoración tarea	.17	-.02	-.02	-.01	.09	.59**	.39**				
9 Creencias control aprendizaje	-.16	.06	-.01	-.09	-.06	.38**	.14	.42**			
10 Creencias de autoeficacia	.32*	-.18	.22	.12	.15	.39**	.28*	.39**	-.02		
11 Ansiedad	-.14	-.06	-.37**	-.12	-.23	-.02	.250*	.01	.18	-.41**	
12 Apreciación de la motivación	.09	-.12	-.11	-.10	-.02	.69**	.73**	.71**	.58**	.31*	.46**

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 presenta las relaciones entre las variables de Autoconcepto y las de estrategias de aprendizaje en el alumnado del Grado de Educación Infantil. Se observa que las estrategias de Repaso y de Organización están más fuertemente relacionadas con el Autoconcepto social.

Tabla 6. Correlaciones entre todas las variables de autoconcepto y estrategias en los alumnos del Grado de Educación Infantil.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Au Laboral académico														
2 Au Social	.11													
3 Au Emocional	.05	.36**												
4 Au Físico	.15	.27*	.09											
5 Au Familiar	.36**	.34**	.34**	.18										
6 Repaso	-.19	.27*	-.12	.16	-.05									
7 Elaboración	.08	-.01	-.02	.01	.018	.30*								
8 Organización	.06	.31*	.12	.08	-.08	.41**	.59**							
9 Pensamiento crítico	.04	.00	-.14	-.15	-.05	.21	.55**	.45**						
10 Autorregulación	.11	.15	-.11	-.02	-.01	.42**	.56**	.48**	.50**					
11 Manejo tiempo y ambiente	.03	-.05	-.13	-.02	.09	.24	.24	.26*	.41**	.41**				
12 Regulación esfuerzo	-.02	.08	-.04	.13	-.07	.39**	.18	.18	.09	.33**	.26*			
13 Aprendizaje por pares	.03	.14	.00	-.10	.11	.19	.22	.34**	.25*	.39**	.24	-.07		
14 Búsqueda de ayuda	-.12	.09	-.07	-.12	-.29*	.29*	.16	.22	.37**	.26*	.40**	.22	.18	
15 Apreciación uso estrategias	.00	.19	-.07	-.01	-.06	.624**	.70**	.75**	.70**	.76**	.57**	.42**	.52**	.54**

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El objetivo de este trabajo era describir el autoconcepto, la motivación y las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de Grado de Logopedia y de Educación Infantil de la Universidad de Granada. La principal aportación de este estudio es que pone de manifiesto las principales características encontradas entre el alumnado universitario de hoy en día de estas dos áreas, destacando tantos sus similitudes como sus diferencias en función del área. Conocer estos aspectos es de gran interés ya que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más aun teniendo en cuenta que el alumnado universitario

tiene un papel clave en su aprendizaje. Además conocer estas características permite detectar las posibles necesidades formativas del alumnado de estos grados.

En relación al Autoconcepto los estudiantes de ambos grados obtienen las puntuaciones más altas en la dimensión Familiar, seguidas de la puntuación en la dimensión Social y de la puntuación en la dimensión Académico-laboral. Así, los participantes de este estudio tienen una percepción positiva sobre su implicación, participación e integración en el medio familiar, y sobre su desempeño en las relaciones sociales y en los roles de estudiante o de trabajador. Éste es un resultado alentador, ya que el autoconcepto influye en el comportamiento de los estudiantes, en las expectativas que éstos se plantean con respecto a sus resultados, en la adaptación al contexto escolar y en su rendimiento académico (Garaigordobil *et al.*, 2003; López *et al.*, 2009; Polo y López-Justicia, 2012; Vargas, 2007) .

Particularmente es relevante haber encontrado que los participantes de este estudio obtuvieron puntuaciones altas en Autoconcepto Académico-laboral, ya que algunos estudios previos ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios que confían en sus propias capacidades como estudiantes y tienen una percepción positiva de su desempeño en este rol, también adoptan un enfoque de aprendizaje profundo (Barca Lozano *et al.*, 2013; Pérez *et al.*, 1998). Además, la literatura previa muestra que un alto Autoconcepto Académico-laboral se asocia con un alto grado de interés y una gran implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje así como con el uso de estrategias dirigidas a la comprensión significativa de los conocimientos, así como un mayor rendimiento académico (Gargallo *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2006).

Estos resultados concuerdan con recientes estudios realizados con estudiantes del grado de educación primaria de la Universidad de Granada (Calet *et al.*, 2015). Sin embargo, difieren de los resultados encontrados en estudios previos realizados igualmente con estudiantes de la misma universidad (López-Justicia *et al.*, 2008). En nuestro estudio los participantes obtuvieron las puntuaciones más altas en las dimensiones Familiar y Social del autoconcepto, mientras que en el estudio de López-Justicia *et al.* (2008) los participantes obtuvieron las puntuaciones más bajas en estas dos dimensiones del autoconcepto. La diferencia entre los resultados del presente estudio y los obtenidos por López-Justicia *et al.* (2008) podrían deberse al cambio en el perfil del alumnado participante en cada estudio, es posible que los jóvenes que acceden hoy en día a la enseñanza universitaria sean diferentes a los que accedieron a la universidad en 2008, año en el que se realizó el estudio de López-Justicia *et al.* Además, es posible que las diferencias entre nuestros resultados y los de López-Justicia *et al.* (2008) se deban a la edad de los participantes de cada estudio, en nuestro estudio la media de edad de los participantes fue ligeramente superior (22.48 años) en comparación con la media de edad de los participantes del estudio de López-Justicia *et al.* (18.7 años). Es posible que las puntuaciones en autoconcepto Familiar y Social sean ligeramente más bajas en estudiantes más jóvenes debido a que éstos todavía tengan ciertas dificultades en las interacciones con la familia y con los iguales. No obstante, parece que esas dificultades se podrían ir superando en la adultez emergente. Sin embargo, estas explicaciones son meras hipótesis que no se pueden contrastar con los datos del presente estudio. Futuros estudios deberán explorar dichas hipótesis.

Los participantes del presente estudio obtienen las puntuaciones más bajas en la dimensión Emocional y del Físico del autoconcepto. La dimensión Emocional hace referencia a la percepción que tienen los participantes de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas con cierto grado de implicación en su vida cotidiana (Núñez *et al.*, 2007). La dimensión sobre el Autoconcepto Físico alude a la percepción que se tiene sobre el aspecto y condición física de uno mismo (Núñez *et al.*, 2007). Puntuar bajo en estas dimensiones podría implicar una percepción más negativa de los participantes con respecto a su competencia emocional, y a su aspecto físico. El autoconcepto Físico es también importante para la interacción social de los estudiantes universitarios, para la autoestima y tiene que ver con el bienestar y la adaptación social (Núñez *et al.*, 2007). Por ello sería necesario llevar a cabo actividades que fomenten un autoconcepto físico positivo.

En cuanto a la motivación, los estudiantes de ambos grados presentan unos niveles de motivación medio-altos, destacando una orientación motivacional intrínseca más que extrínseca. Lo cual revela aspectos positivos puesto que este tipo de motivación se relaciona con un enfoque profundo de aprendizaje (Arias *et al.*, 2000; Martín *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2006) y a su vez, un enfoque de aprendizaje profundo se asocia con un mayor éxito académico (Arias *et al.*, 2000; Martín *et al.*, 2008; San Fabián Maroto, *et al.*, 2014; Valle *et al.*, 2006). En este sentido Alonso (2001) afirma que la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje a nivel universitario.

Además tanto los estudiantes de Logopedia como los de Educación Infantil obtienen puntuaciones altas en valoración de la tarea y en autoeficacia. Por tanto, los participantes de este estudio consideran que las actividades y los materiales de las diferentes asignaturas que están cursando son interesantes y útiles. Asimismo, los participantes de este estudio consideran que tienen suficiente capacidad para desempeñar las tareas requeridas en las diferentes asignaturas. En cambio los estudiantes de ambos grados obtienen las puntuaciones más bajas en ansiedad lo que indica que, ante las tareas académicas, éstos no experimentan un alto grado de ansiedad. Estos resultados podrían estar relacionados con la alta puntuación obtenida por los estudiantes en autoconcepto Académico. De hecho el autoconcepto Académico correlaciona positivamente con la creencia de autoeficacia y negativamente con la escala de ansiedad.

En relación a las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios de hoy en día para aprender, la estrategia de aprendizaje de Elaboración se revela como la más utilizada, tanto en el Grado de Logopedia como en el Grado de Educación Infantil. En el lado opuesto las estrategias de Regulación del esfuerzo y de Pensamiento Crítico son las menos utilizadas en ambos casos. Por tanto, los estudiantes de ambos grados tienen menor habilidad para controlar el esfuerzo y la atención ante posibles distracciones o tareas de poco interesantes y tienen menos habilidad de poder analizar, entender o evaluar de manera crítica los contenidos.

A modo de conclusión se observan bastantes similitudes entre las características de autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje entre el alumnado encuestado a pesar de pertenecer a áreas de conocimiento diferentes. En este sentido cabe destacar que en ambos grados predomina una salida profesional hacia el ámbito educativo, y además la mayoría de los estudiantes son mujeres. Estos resultados nos

pueden ayudar a tomar mayor conciencia sobre las principales características y las formas de aprender del alumnado universitario de hoy en día, aspectos sumamente importante para la planificación de actividades docentes. Así las actividades docentes en los Grados de Educación Infantil y de Logopedia de la Universidad de Granada deberían ir encaminadas a fomentar en su alumnado la habilidad de controlar el esfuerzo y la atención ante las tareas académicas relevantes y la capacidad de emitir juicios críticos sobre los contenidos impartidos en las asignaturas. Actividades docentes como por ejemplo los debates sobre temas de actualidad relacionados con los contenidos de las asignaturas o análisis de casos prácticos podrían contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en este alumnado.

Futuros estudios y limitaciones

El estudio se ha realizado en una muestra de estudiantes universitarios de los grados de Logopedia y Educación Infantil mayoritariamente femenina. Dado que los resultados se vinculan a las condiciones de la muestra y no son generalizables, serían necesarios más estudios de este tipo en los distintos grados para poder establecer conclusiones más firmes. En este sentido, en futuros estudios sería interesante analizar más grados tales como los de las áreas técnicas y comprobar si existen diferencias o similitudes con las áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud. Asimismo sería conveniente incluir un mayor número de hombres en las muestras de las futuras investigaciones, para conseguir una mayor representatividad de ambos géneros.

Otra limitación del presente estudio es el uso del cuestionario AF5 para la medición del autoconcepto debido a la forma en la que mide la dimensión de autoconcepto emocional, centrada exclusivamente en el manejo de la ansiedad. Así, aunque este instrumento se base en una estructura teórica adecuada (Núñez *et al.*, 2007), tal y como apuntan Gallardo *et al.* (2008) la dimensión del autoconcepto emocional sólo refleja un aspecto limitado de la percepción que podremos tener sobre nuestro estado emocional. Por ello y como perspectivas futuras planteamos la necesidad de examinar el autoconcepto emocional de los estudiantes universitarios utilizando otros instrumentos que reflejen la percepción de los estudiantes con un mayor número de aspectos que componen el funcionamiento emocional. Igualmente hubiera sido interesante analizar las relaciones entre autoconcepto, motivación y rendimiento académico, relaciones que se explorarán en futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios*. Didáctica Universitaria. Madrid. La Muralla.
- Arias, A. V., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., Riveiro, J. M. S., Aguin, I. P. y Martínez, S. R. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R. y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología e Educación*, 21(1), 195-211.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v3i1.47>
- Calet, N., Dumitrache, C., Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2015). The profile of students who are motivated to take part in an Innovative Teaching Project aimed at improving the quality of teaching practice given to students in Teacher of Primary Education. *ICERI2015 Proceedings*, 466-471.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios De Psicología*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.1174/021093903321329102>
- González-Pienda, J. A. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- López, B. G., Esteban, P. R. G., Peris, F. S., Ros, C. R. y Carbonell, B. S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios= the influence of self-concept on academic achievement in university students. *REOP-Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>
- López-Aguado, M. (2010). Design and Analysis of the Individual Learning Strategies Questionnaire for University Students. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 77-99.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 95-116.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI (31). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article8/texto.html> [último acceso: 26 de abril de 2016].
- Monroy, F., y Pina, F. H. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en estudiantes universitarios. *Estudios De Psicología*, 28(3), 333-342. <https://doi.org/10.1174/021093907782506461>

- Pérez, J. C. N., González-Pienda, J. A., Rodríguez, M. G., González-Pumariega, S., Montero, C. R., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M^a del Carmen. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Pina, F. H., Sanz, M. P. G., Clares, P. M., Avilés, R. M. H., y Sánchez, J. M. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista De Investigación*, 20(2), 487-510.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. y Mc-Keachie W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, (MSLQ). Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Polo, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 87-98.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: Su evaluación a partir del motivated strategies learning questionnaire. *Anales de psicología*, 19,(1), 107-119.
- San Fabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Álvarez Álvarez, C. (2014) ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez. J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Vieiro, P., Cuevas, L., Rodríguez, S. y Baspino, M. (2006). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 1(3), 41-58.
- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>

Artículo concluido el 29 de abril de 2015

Calet, N. y Dumitrache, C. G. (2016). Características de los Estudiantes de Grado de las áreas Ciencias Sociales y Salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 245-260.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5951>

Nuria Calet

Universidad de Granada

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

ncalet@ugr.es

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Su línea de investigación se relaciona con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como con las dificultades de aprendizaje e intervención. Ha impartido docencia en diferentes asignaturas del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación y está interesada en la innovación y mejora en la docencia universitaria.

Cristina Gabriela Dumitrache

Universidad de Granada

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

cgdumitrache@ugr.es

Licenciada en Psicología y Doctora en Gerontología Social por la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación en Gerontología de la Universidad de Granada. Su investigación se centra en el desarrollo socioemocional a lo largo del ciclo vital. Ha impartido docencia en diferentes asignaturas del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Está interesada en la mejora de la calidad docente en el ámbito universitario.