

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología y Educación

*Diseño de un espacio de formación en estrategias de
aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial.*

Lic. Lucía Píriz

Para optar al título de Magíster en Psicología y Educación (opción Educación Superior)

Directora académica y de tesis: Karina Curione

Directora académica Maestría en Psicología y Educación: Mabela Ruiz

Montevideo, Uruguay

Setiembre, 2018

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente Tesis recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS_NAC_2015_1_110168

Índice:

Resumen	3
Abstract	4
Agradecimientos	5
Introducción:	6
Capítulo 1: Problema de investigación y fundamentación del estudio	7
1.1 Problema de Investigación.....	7
1.2 Fundamentación.....	7
Capítulo 2: Objetivos generales y específicos.....	10
2.1- Objetivos generales	10
2.2- Objetivos específicos	10
2.3- Preguntas de investigación	10
Capítulo 3: Metodología.....	11
3.1- Tipo de estudio.....	11
3.2- Participantes	12
3.3- Instrumentos	13
3.4- Procedimiento	14
3.5 Consideraciones éticas	15
Capítulo 4: Marco teórico.....	16
4.1- Modelos de aprendizaje autorregulado	16
4.2- Estrategias de aprendizaje	22
4.3- Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje.....	24
Capítulo 5: Antecedentes.....	27
5.1 Aspectos generales de intervenciones en estrategias de aprendizaje	28
5.2 Antecedentes a nivel nacional	29
5.3 Antecedentes a nivel internacional	31
5.3.1 Intervenciones en estrategias de aprendizaje que utilizaron el MSLQ como instrumento de evaluación	32
5.3.2 Investigaciones que estudiaron la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de primer año de Universidad	33
5.3.3 Estudios que realizaron intervenciones en estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado	34
Capítulo 6: Diseño de la Intervención en estrategias de aprendizaje	38
6.1 Contexto de la intervención	38
6.2 Diseño de la intervención	39

7. 1 Análisis cuantitativo	46
7.1.1 Análisis de fiabilidad del instrumento:	46
7.1.2 Correlación entre dimensiones:.....	47
7.1.3 Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes al ingreso de la carrera	48
7.1.4 Cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes participantes de los espacios de formación.....	49
7.1.5 Relación entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje	50
7.2 Análisis cualitativo: Cómo entienden los estudiantes de Psicología que impacta la formación en estrategias de aprendizaje en su proceso de aprendizaje.....	50
7.2.1 Áreas de indagación y categorías de análisis	50
7.2.3 Análisis por áreas y categorías	51
8. Discusión	89
Objetivo 1.....	89
Objetivo 2.....	92
Objetivo 3.....	95
Objetivo 4.....	97
Objetivo 5.....	98
Capítulo 9: Conclusiones	101
Capítulo 10: Limitaciones y perspectivas futuras	105
Apéndices.....	121
Anexos	145

Resumen

Los objetivos de la presente tesis eran conocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología (UdelaR) y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial de la misma Institución. El diseño consistió en una serie de talleres que se realizaron en los Seminarios del curso *Procesos Cognitivos I* durante todo un semestre (Unidad Curricular Obligatoria, correspondiente al segundo semestre de la carrera) en el marco del Proyecto *Seminarios de Procesos Cognitivos I: Promoviendo el aprendizaje autorregulado*. Participaron una totalidad de 78 estudiantes. Este sigue el modelo de intervención denominado Learning to Learn- Aprendiendo a aprender-. (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1987). Dicho diseño parte de la concepción de aprendizaje autorregulado. El proceso de autorregulación académica implica para el estudiante planificación y control del tiempo, atender y concentrarse en las consignas, organización, ensayos, codificar la información estratégicamente, estableciendo así un ambiente de trabajo productivo y usando los recursos sociales efectivamente (Zimmerman & Pons, 1986). Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se aplicó el Bloque de Estrategias de Aprendizaje del cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, García & Mckeachie, 1991; 1993). Se evaluaron las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes antes de participar de los espacios de formación y al cierre de los mismos. También se realizaron entrevistas semi-estructuradas con 16 de los estudiantes participantes de dicha intervención con el fin de conocer las vivencias de estos tras participar de los espacios de formación. Los resultados de la evaluación de las estrategias de aprendizaje indican cambios significativos en las estrategias de organización, regulación del esfuerzo y repetición. Esto coincide en parte con el relato de los estudiantes (a partir de las entrevistas) en el cual mencionan que los talleres les ayudaron a incorporar estrategias como mapas conceptuales, toma de apuntes y selección de ideas principales (estrategias de organización).

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, diseño de intervención, estudiantes de psicología

Abstract

The goals of this thesis were to know the learning strategies of first year psychology students (Facultad de Psicología, UdelaR) and design a learning strategy space for first year students of the same University.

The design consists in a serie of workshops that were done in the course *Procesos Cognitivos I* (Obligatory and Curricular Unit of the second semester of the career) for a semester, under the project *Seminarios de Procesos Cognitivos I: promoviendo el aprendizaje autorregulado*. 78 students participated of the intervention. The design follows the intervention model called "Learning to learn" (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1987). The design was inspired in the self-regulated learning theory. The academic self-regulated process involves for the student planning and time control, attend and concentrate in the tasks, organization, essays, codify the information strategically, establish a productive work environment and using the social resources effectively (Zimmerman & Pons, 1986).

To evaluate the learning strategies, the learning strategies block of the Motivated Learning strategies questionnaire was applied. The learning strategies used by the students were evaluated before and after the learning strategies spaces. Semi structured interviews also were done with 16 students of the intervention in order to know their experience after they participated of the learning strategies spaces. The results of learning strategies evaluation indicate changes in organization, effort regulation and repetition strategies. This match with the narrative of the students (comments of the interviews). They mentioned that the workshops helped them to incorporate learning strategies as conceptual maps, note taking and main ideas selection (organization strategies).

Key words: Learning strategies, intervention design, psychology students

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi familia: Alicia, Luis, Julieta y Aurora. Sin ellos no sería quien soy hoy día y no hubiera llegado a esta instancia. Gracias por el apoyo constante y acompañarme siempre en este camino que elegí. Por preguntarme todos los domingos: ¿cómo va la tesis?

También agradecer a mis amigas de toda la vida y a las que se han ido sumando en este camino, por entender mi vocación, por sus palabras de admiración y también de aliento. Por entender cada vez que decía: “No puedo, tengo que encarar la tesis”.

A mi tutora, Karina Curione, quien fue quien me acerco al mundo de la investigación, del aprendizaje y la motivación. La que me contagió las ganas de seguir en este camino y siempre confió en mí. Gracias por siempre sacar lo mejor de mí y por apostar a más, gracias por tu humanidad, comprensión y vocación.

A la ANII, por confiar en mi investigación y por permitir que me siga desarrollando en el mundo académico. A mi casa de estudios, Facultad de Psicología, por abrirme una vez más sus puertas. A la Dirección Académica de la Maestría en Psicología y Educación por aceptarme como estudiante y por su orientación continúa durante este recorrido.

A los estudiantes participantes de este estudio, sin ustedes esto no hubiera sido posible, gracias por el compromiso y por todo lo compartido. A los docentes de Procesos Cognitivos I por permitirme trabajar en el marco del curso, especialmente gracias a Valentina Paz y Germán Cipriani por el trabajo a la par y el compañerismo.

Al Motivation team: Kari, Chris, Vir y Diego. Gracias por hacerme reflexionar, por las ideas, por la pasión compartida y por todos laborar para lo mismo. Gracias Kari por juntarnos en el Camino. Vir: por nuestras tardes y el MSLQ, Chris: por soñar juntas todas las cosas que queríamos hacer y lograr, Diego: por todas tus enseñanzas, paciencia y tus ganas de cambiar el mundo.

A Maite Liz y Lucía Álvarez, mis compañeras de estudio, mis compañeras de tesis... gracias por sus enseñanzas y palabras de aliento en este camino que transitamos juntas.

A mi lugar y compañeros de trabajo, por escucharme todos los días, por preguntarme “¿se puede preguntar? ¿Cómo va la tesis?”. Por la flexibilidad y por dejarme seguir creciendo profesionalmente.

Introducción:

La presente investigación se propuso como objetivos conocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Psicología ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial de dicha carrera.

El proyecto de Maestría se enmarcó dentro de un proyecto de la Unidad Curricular Obligatoria *Procesos Cognitivos I* denominado *Promoviendo el aprendizaje autorregulado: seminarios de Procesos Cognitivos I* financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza. Se implementó la intervención diseñada en tres de los seminarios de esta modalidad.

Los objetivos descritos con anterioridad se fundamentan principalmente en los bajos niveles de rendimiento que caracterizan a la población de primer año, ubicándose la tasa de aprobación en un promedio de aproximadamente un 30% en ciertas Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs) pertenecientes al Ciclo Inicial, como: Procesos Cognitivos I, Epistemología y Teorías Psicológicas (Informe de la Comisión de Evaluación y Monitoreo del PELP, 2015). Además, se puede observar que, sobre todo en los primeros años de la Universidad, existen altos niveles de desvinculación, aproximadamente un 40% de los estudiantes dejan de concurrir o de rendir materias (Boado, 2005). Si bien las aristas de esta problemática son diversas, se decide profundizar puntualmente en el modo en que los estudiantes abordan el estudio en el contexto universitario.

Para el diseño de la intervención en estrategias de aprendizaje nos inspiramos en el modelo de Pintrich (1990) *Learning to learn* (Aprendiendo a Aprender) en cual se les enseñaba a los alumnos a ser estudiantes autorregulados mediante la instrucción de ciertas estrategias de aprendizaje. La perspectiva del aprendizaje autorregulado plantea que los estudiantes son participantes activos de su proceso de aprendizaje. Se asume que estos construyen sus propios significados, metas, y estrategias desde la información que encuentran disponible en el afuera (ambiente externo), así como también de la información de su propia mente (ambiente interno). Dichos estudiantes pueden monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y comportamiento, así como cuestiones de su ambiente. Los estudiantes se plantean ciertas metas, luego las monitorean y las adaptan para regular esta cognición, motivación y comportamiento, con el fin de alcanzar las metas inicialmente planteadas (Pintrich, 2004).

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se aplicó el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich 1990, 1993) antes de comenzar la intervención y a

posteriori de esta, para conocer posibles cambios en la utilización de las mismas así como su relación con los resultados académicos obtenidos. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas para conocer las vivencias de los estudiantes tras participar de los espacios de formación en estrategias de aprendizaje.

La tesis se organiza en diez capítulos: el primer capítulo hace referencia al planteamiento del problema de investigación y fundamentación de éste. En el segundo capítulo se describen los objetivos generales y específicos de la investigación y también las preguntas de la misma. En el tercero, se explica la metodología empleada para el estudio. En el cuarto capítulo se desarrolla el marco teórico. En el quinto se explican los principales antecedentes de estrategias de aprendizaje, tanto a nivel nacional como internacional. En el sexto capítulo se desarrolla en mayor detalle el diseño e implementación de la intervención. En el séptimo capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado y las entrevistas realizadas a los estudiantes. El octavo capítulo corresponde a la discusión de los resultados presentados previamente, en el noveno capítulo, se presentan las principales conclusiones extraídas de este estudio. Por último, en el décimo capítulo, se reflexiona acerca de las limitaciones del estudio y posibles perspectivas futuras.

Capítulo 1: Problema de investigación y fundamentación del estudio

1.1 Problema de Investigación:

Muchos estudiantes llegan a la Universidad con estrategias de aprendizaje inadecuadas para enfrentar los desafíos del aprendizaje en este nuevo contexto. Es así que se plantea la necesidad del diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje en donde los estudiantes puedan desarrollarlas, siendo estas adecuadas a las demandas y requerimientos del aprendizaje en la Universidad, ya que actualmente no existe un espacio en donde se trabaje específicamente este aspecto. Se propone que dichas estrategias podrían contribuir a la obtención de un procesamiento profundo de lo estudiado durante la formación académica.

1.2 Fundamentación:

Se ha decidido trabajar en el diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de la Facultad de Psicología, UdelaR, debido a la comprobación de dos situaciones, por un lado, los bajos niveles de rendimiento en primer año, y por otro lado, la desvinculación estudiantil en los primeros años de la carrera, en

particular en primer año. Respecto al rendimiento académico, los resultados obtenidos por la *Comisión de Evaluación y Monitoreo del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013*, han mostrado una problemática asociada a los bajos niveles de aprobación en las Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial. Dada la integración de la responsable de este proyecto al Programa Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos (Facultad de Psicología, UdelaR) se optó por desarrollar los espacios de formación en estrategias de aprendizaje en los seminarios de la Unidad Curricular Obligatoria *Procesos Cognitivos I*. Dicha UCO está a cargo de los docentes pertenecientes al programa mencionado con anterioridad. Esta es una de las UCO con menor porcentaje de aprobación del Ciclo Inicial. Desde su primera edición hasta el momento, la media de aprobación en exámenes se ubica en un 29% (Curione, Maiche, Carboni, Vásquez, Gradín & Moreira, 2016). La situación es similar en las UCOs Teorías Psicológicas y Epistemología, donde la media de aprobación se ubica entre un 31 y 32% aproximadamente (Informe de la Comisión Evaluación y Monitoreo del PELP 2013).

En cuanto a la desvinculación estudiantil, si se compara el número de ingresos con el número de egresos en Facultad de Psicología, se observa que el número de egresos es bastante menor en comparación con el número de ingresos.

	2014	2015	2016
Ingresos	1.936	2.047	2.303
Egresos	640	594	590

(Universidad de la República, 2016)

A nivel más macro, el porcentaje de desvinculación en la UdelaR es aproximadamente de un 40% (Boado, 2005) y los mayores niveles de dicha desvinculación se dan en los primeros años. De cada 19.000 ingresos en la UdelaR, egresan alrededor de 5.000 estudiantes (Lizbona & Rumeau, 2013). Según estudios realizados por Fiori y Ramírez en el año 2013, más del 50% de la desafiliación total que se da en la UdelaR se concentra en las etapas iniciales de las diferentes carreras. El flujo de estudiantes que ingresan por primera a vez a

la UdelaR ha aumentado mucho en los últimos años, se podría decir que existe alrededor de un 42% de incremento global (Fiori y Ramírez, 2015). A pesar de ello, un alto porcentaje de estudiantes inscriptos, luego de realizar las gestiones administrativas, no realizan ninguna actividad académica durante el primer año lectivo, lo que denominan “desafiliación pre-inicial”. La desafiliación pre-inicial de la cohorte 2013 fue de un 33%, lo cual significa que, 1 de cada 3 estudiantes no realizó ninguna actividad académica. Se estima que entre 25 y 50% de los estudiantes abandonan durante el primer año de carrera y en el pasaje al segundo año (Carbajal, 2014).

Fiori y Ramírez (2015) plantean que las variables que mejor explican esta desafiliación son, por un lado, la asistencia a clase, es decir, el hecho de poder asistir a clase disminuye la posibilidad de que los estudiantes abandonen y por otro lado, la edad de ingreso a la Universidad- a mayor edad de ingreso, mayores probabilidades de abandonar-. Otra de las variables que influyen en esta desafiliación es la condición de actividad del estudiante, es decir si está ocupado o inactivo.

Además se plantea una desafiliación tardía, que podría vincularse a un abandono por exclusión académica- por lo mencionado anteriormente de no poder concurrir a clase- y por otro lado una desafiliación temprana, la cual se vincula a una deserción más voluntaria en la cuales influyen cuestiones como las características sociodemográficas y el origen social de los estudiantes (por ejemplo, nivel educativo de los padres).

Dada la situación descrita con anterioridad, resulta necesario generar programas y espacios que logren motivar a los estudiantes a seguir concurriendo a la Universidad y avanzando en la misma, para así al menos abordar una de las aristas de esta actual problemática. Se cree que uno de dichos espacios podría ser el que presento en este estudio- espacios de formación en estrategias de aprendizaje- ya que trabajar este aspecto podría brindar a los estudiantes herramientas para colaborar en su proceso de aprendizaje.

Como se ha explicado líneas arriba, son diversos los factores que hacen a esta problemática, por lo cual este diseño pretende solo intentar abordar uno de dichos posibles factores.

Capítulo 2: Objetivos generales y específicos

2.1- Objetivos generales:

- Conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología
- Diseñar espacios de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial

2.2- Objetivos específicos

- Identificar las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Psicología al ingreso de la carrera.
- Realizar una intervención que apunte a la formación en estrategias de aprendizaje con estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial.
- Estudiar posibles cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año tras participar de los espacios de formación.
- Estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en la UCO *Procesos Cognitivos I* (estudiantes que participaron del espacio de formación en estrategias de aprendizaje).
- Comprender los posibles cambios en las estrategias de aprendizaje desde las vivencias de los estudiantes que transitaron por los espacios de formación brindados.

2.3- Preguntas de investigación

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial de la carrera? ¿Cómo entienden los estudiantes de Psicología que impacta la formación en estrategias de aprendizaje en su proceso de aprendizaje? ¿Cómo se relaciona la formación en estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de psicología? ¿Existen cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes tras participar de los espacios de formación? ¿Los resultados obtenidos a través

del cuestionario aplicado, son concordantes con lo vivenciado por los estudiantes tras participar de los espacios de formación en estrategias de aprendizaje?

Capítulo 3: Metodología

3.1- Tipo de estudio

El abordaje metodológico es de tipo mixto ya que se combinó una metodología cuantitativa y cualitativa para llevar a cabo el estudio. Hernández, Fernández y Baptista, (2006) definen el estudio mixto como:

(...) un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un estudio o en una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Así, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un y en planteamiento del problema (p. 755)

Según Pereira (2011) los diseños mixtos permiten combinar paradigmas, lo que podría permitir mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación. En ese sentido, se postula que los estudios mixtos se fortalecen, ya que se incorporan datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecen mayor sentido a los datos numéricos.

En el presente estudio ambas perspectivas resultan relevantes en el entendido de que aportan información diversa y complementaria para la comprensión del fenómeno complejo que se pretende abordar. En un primer momento, se realizó el estudio cuantitativo con el fin de indagar cuáles eran las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y si estas cambiaban luego de transitar por los espacios de formación. Dado que interesaba saber cómo perciben los estudiantes su modo de estudiar y cómo dicho modo colabora o no con sus procesos de aprendizaje, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con estudiantes participantes de los diferentes espacios de formación, comprendiendo así los resultados obtenidos a través del instrumento aplicado de manera más holística y profunda.

3.2- Participantes

Participaron 78 estudiantes de Psicología de los espacios de formación en estrategias de aprendizaje, que ingresaron en el año 2017 y que en el segundo semestre cursaron *Procesos Cognitivos I (PC I)* en modalidad seminarios (grupos de 40 estudiantes máximo). Se trabajó específicamente con tres seminarios de tres franjas horarias distintas: mañana, tarde y noche. Estos grupos recibieron formación en estrategias de aprendizaje. Cada módulo del curso fue asociado a una estrategia o estrategias de aprendizaje en particular- se presenta el diseño de intervención más adelante-. De los 78 estudiantes, la totalidad de ellos completaron el MSLQ en la aplicación previa a la intervención y 29 en la aplicación posterior a dicha intervención.

Cincuenta y dos de las participantes son mujeres y nueve son hombres, treinta y seis son de Montevideo y veinticinco del interior del país, cincuenta y dos concurren a Liceo público y nueve a Liceo privado, treinta y cinco trabajan y veintiséis no trabajan. Por último, diecisiete de los estudiantes no reportaron los datos descritos con anterioridad a la hora de completar el MSLQ.

Los participantes no se asignaron al azar, los grupos estaban conformados antes de la formación en estrategias, son grupos intactos (el motivo por el que surgen y la manera en que se han formado es independiente de la investigación llevada adelante (Hernández et al., 2006). Respecto al tamaño de la muestra, la elección es denominada “propositiva o de juicio” ya que no se parte de un número determinado de antemano. En este tipo de indagación, lo importante no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, y las habilidades de observación y análisis del investigador/a (Martínez, 2012).

Luego de realizar la intervención, se realizaron entrevistas a 16 de los estudiantes participantes.

De los dieciséis entrevistados, once son mujeres y seis hombres. Siete son del interior del país y nueve de Montevideo. Las edades son variadas, van de los 19 años a los 44 años. Diez de ellos se encuentran trabajando actualmente. En cuanto a su formación previa, se presentan diversas situaciones. Nueve estudiantes concurren a educación pública y cuatro estudiantes a educación privada. No se posee información de tres de los participantes respecto a este dato. Otro aspecto a destacar es que siete de los participantes provienen directamente de Educación Media y nueve de ellos pasaron por otras formaciones terciarias o universitarias antes de ingresar a la Facultad de Psicología. Respecto al nivel

educativo de sus padres, la mayoría tienen secundaria incompleta y primaria completa, exceptuando los casos de una participante que uno de sus padres es docente de secundaria, una participante que su madre es maestra.

3.3- Instrumentos

Para el estudio cuantitativo, la variable dependiente fueron las estrategias de aprendizaje (medidas a través del MSLQ). Se estudiaron posibles relaciones entre las estrategias y el rendimiento académico (variable independiente) de los estudiantes en el Ciclo Inicial. Para la identificación de estas se utilizó el siguiente instrumento:

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Smith, García & Mckeachie, 1990; 1993)

Este se utiliza para evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado que el estudiante emplea en un curso en particular.

El cuestionario se divide en dos bloques: motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado (EAA). Dichos bloques se pueden aplicar de manera independiente y en este caso se aplicó la validación realizada por Curione, Grundler, Piriz, Ortuño y Huertas (2018) del bloque de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado. Este se divide en: uso de estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación metacognitiva y estrategias de gestión de recursos. La dimensión de estrategias cognitivas está compuesta por: repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico. Gestión de recursos se encuentra integrada por: gestión del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda.

Entrevistas semi-estructuradas

En una segunda etapa se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se construyó un guion (ver apéndice 1) que abordó las temáticas relativas a cómo abordan el estudio. En este caso interesaba conocer sus vivencias en relación al aprendizaje, como estudiaban en Educación Media, si esta forma de estudiar cambió una vez que ingresaron a la Universidad, profundizando sobre todo en lo referente a las estrategias de aprendizaje que utilizan a la hora de estudiar actualmente y los posibles cambios en estas tras participar de los espacios de formación en estrategias de aprendizaje. Además, se intentó comprender si los estudiantes perciben que estos cambios colaboran con su proceso de aprendizaje.

Las entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al., 2006). Taylor y Bogdan (2008) plantean que el entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos debido a que su tarea implica el trabajo de lograr que los participantes se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas. Las entrevistas cualitativas se definen como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado o entrevistados) (Hernández et al., 2006).

3.4- Procedimiento

Se aplicó el cuestionario MSLQ en dos momentos, en primer lugar, previo a la formación en estrategias de aprendizaje- para responder al objetivo de identificar las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial- y en un segundo momento, posterior al tránsito por dicho espacio.

Para estudiar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, se utilizó la nota obtenida por los estudiantes en el curso Procesos Cognitivos I (dicho curso tiene un único parcial al final del semestre). La escala de notas de la UdelaR va del 1 al 12, siendo 3 la nota mínima de aprobación que es igual a un 60% de aprobación y con nota 9 o superior, puede exonerarse el examen obligatorio, lo que significa que no se debe rendir el mismo.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas en los meses de octubre y noviembre, sobre el final del curso.

Se realizaron entrevistas hasta que ocurrió lo que se denomina “saturación”, es decir, el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas, y dejan de aparecer nuevos elementos durante el transcurso de las entrevistas (Martínez, 2012).

Estas se realizaron con estudiantes de seminarios de Procesos Cognitivos I de las tres franjas horarias mencionadas previamente. Se los invitó a participar de estas presencialmente en clase y aquellos interesados registraban sus datos en un formulario de google form para coordinar dicha entrevista con la investigadora en cuestión. Los participantes fueron contactados principalmente vía mail y se agendó un horario que fuera conveniente a ambas partes.

Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la Facultad de Psicología, en salones adecuados para tal fin, con una duración de entre 20 minutos y hora (el tiempo dependió de la extensión en las respuestas y las preguntas que surgían según el discurso del entrevistado). En cada caso, luego de explicar los objetivos de la entrevista al participante, se procedía a solicitar permiso para grabar la entrevista mediante un consentimiento informado.

Respecto al análisis cuantitativo, los datos obtenidos a través del cuestionario se analizaron a través del programa estadístico informático SPSS versión 21. Se estudiaron las diferencias entre medias de cada una de las dimensiones de la Escala, anterior y posteriormente a los espacios de formación, para evaluar posibles cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. Se estudió además, la relación entre las variables *estrategias de aprendizaje* y *rendimiento académico*, tomando como dato la nota curso (parcial) de *Procesos cognitivos I*, ya que los estudiantes trabajaron sobre los contenidos de este curso durante la formación en estrategias.

Respecto al análisis cualitativo, las entrevistas fueron desgrabadas y los datos se procesaron con el software MAX-QDA. Este se utiliza para el análisis de datos cualitativos y también estudios mixtos. Luego de contar con la correspondiente transcripción de las entrevistas, se procedió a realizar análisis de contenido. Este tipo de análisis ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso y analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (Porta & Silva, 2003). Para la identificación de cada participante se nombró el sexo (F o M), la edad y número de entrevista. Por ejemplo: F_18_1.

3. 5 Consideraciones éticas:

Al comienzo de la intervención los participantes fueron informados acerca de los objetivos de esta y se les solicitó firmar una hoja de consentimiento informado antes de la aplicación del cuestionario MSLQ y también previo a la realización de las entrevistas semi-estructuradas. Se proporcionó un consentimiento distinto para cada instancia. Dichos consentimientos aseguran la confidencialidad de los datos recogidos en esta investigación. Los mismos fueron tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data, 2009). La aplicación de las diferentes técnicas -cuestionario y entrevista- no supuso ningún tipo de riesgo para los participantes-. Se cree que los temas indagados (cómo estudiaban, qué estrategias de aprendizaje utilizaban, etc.), no supuso riesgos.

Capítulo 4: Marco teórico

Antes del desarrollo de los antecedentes consultados para el diseño de la intervención en estrategias de aprendizaje, resulta necesario explicitar desde qué modelo de aprendizaje nos posicionamos para así entender la globalidad de la intervención realizada.

4.1- Modelos de aprendizaje autorregulado:

La concepción de aprendizaje autorregulado es un marco de referencia para entender los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales del aprendizaje. Esta concepción ha realizado muchas contribuciones a la Psicología Educacional, y se ha ido expandiendo con el correr de los años en términos de desarrollo conceptual, existiendo actualmente varios modelos de aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017)

Panadero (2017) realiza un análisis y comparación de diferentes modelos y distingue particularmente seis modelos de aprendizaje autorregulado: i) Perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado basado en tres modelos (Zimmerman, 1986), ii) Modelos estructural y de aprendizaje adaptativo (Boekaerts, 1988), iii) Perspectiva metacognitiva (Winne & Hadwin, 1998), iv) Perspectiva con énfasis en el rol de la motivación (Pintrich & De Groot, 1990), v) Modelo metacognitivo y afectivo del aprendizaje autorregulado (Efklides, 2008), y vi) Aprendizaje autorregulado en contextos de aprendizaje colaborativo (Hadwin et al., 2011). Tras el análisis de dichos modelos, el autor concluye que los modelos de Pintrich y Zimmerman son los más completos a nivel teórico y de sencilla aplicación en los diferentes contextos educativos.

Debido a este desarrollo teórico y a la fácil aplicación al contexto educativo, este estudio se posiciona principalmente desde estas perspectivas, que poseen algunas diferencias pero varios puntos en común.

El modelo de Pintrich (2004) ha realizado una importante contribución a la concepción de aprendizaje autorregulado así como también ha aportado mucha evidencia empírica sobre el tema, creando incluso uno de los cuestionarios (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1990; 1993) más utilizados para la evaluación de la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*).

Pintrich (2004) explica que existen cuatro asunciones generales que la mayoría de los modelos de aprendizaje autorregulado comparten. Una de ellas es la que refiere a la visión de los estudiantes como participantes activos de su proceso de aprendizaje. Se asume que

estos construyen sus propios significados, metas, y estrategias desde la información que encuentran disponible en el afuera (ambiente externo), así como también de la información de su propia mente (ambiente interno).

Una segunda asunción vinculada a esta última es que los estudiantes pueden potencialmente monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y comportamiento, así como cuestiones de su ambiente. Esto no significa que los estudiantes pueden controlar su cognición, motivación y comportamiento en todos los contextos y todo el tiempo, sino que es una posibilidad el hacerlo. La perspectiva del aprendizaje autorregulado identifica que existen diferencias a nivel biológico, de desarrollo, contextuales e individuales que pueden impedir o interferir en la regulación del esfuerzo de los estudiantes.

Una tercera asunción es la de las metas, criterio o estándar. Los estudiantes se plantean ciertas metas, luego las monitorean y las adaptan para regular su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzar las metas inicialmente planteadas. Por ende, las metas permiten a los estudiantes ir evaluando si el proceso de aprendizaje que se encuentran realizando debe continuar de la misma manera o si este debe cambiar.

Por último, la cuarta asunción tiene que ver con que las actividades de autorregulación son entendidas como mediadoras entre las características personales y contextuales y las características del logro académico o desempeño. Esto significa que no solo las características individuales, culturales y demográficas influyen en el rendimiento académico, sino que también hay factores vinculados a la regulación de la cognición, motivación y afecto como se ha mencionado con anterioridad.

Además, su modelo está compuesto por cuatro fases que se relacionan con las asunciones descritas con anterioridad, pero estas dan más detalles de cómo funciona el proceso de autorregulación en clase. Cada una de ellas tiene diferentes áreas de regulación: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto. Las fases son las siguientes: 1) previsión, planificación y activación, 2) monitoreo, 3) control y 4) reacción y reflexión. La combinación de las fases y las áreas brinda una comprensión completa que involucra un número significativo de procesos de autorregulación. El autor explica en detalle cómo las diferentes áreas del aprendizaje autorregulado son desplegadas en las diferentes fases:

En la fase 1 (previsión, planificación y activación) en el área de la cognición, los estudiantes suelen plantearse metas, activar conocimientos previos y activar conocimientos metacognitivos. En lo que respecta al área de la motivación y el afecto, adoptan una orientación a metas, juicios de eficacia, percepciones de la dificultad de la tarea,

activaciones respecto al valor de la tarea y también respecto al interés hacía la misma. En cuanto al área de comportamientos, aquí encontramos la planificación del tiempo y esfuerzo y planificación de la auto-observación del comportamiento. Por último, respecto al área de contexto, se encuentran las percepciones de la tarea en sí misma y el contexto.

En la fase 2 (monitoreo), en el área de la cognición, el estudiante es consciente de la metacognición y monitoreo de la cognición, así como también del monitoreo del área de la motivación y el afecto. También es consciente en el área de comportamiento, es decir, de la regulación del esfuerzo, del uso del tiempo disponible, la necesidad de ayuda, y la autoobservación del comportamiento. Respecto al área de contexto, también existe por parte del estudiante el monitoreo de la tarea que va cambiando y las condiciones de dicho contexto.

En la fase 3 (control) en el área de la cognición se encuentra lo referente a la selección y adaptación de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento. En el área de motivación y el afecto también se seleccionan y adaptan estrategias pero para la regulación de estas áreas. En cuanto al área de comportamiento, se visualiza el incremento o descenso del esfuerzo y por ende los estudiantes persisten o abandonan. Aquí también puede aparecer la estrategia de búsqueda de ayuda. En cuanto al contexto, se evalúa si se cambia o re-negocia la tarea y por lo tanto se cambia o abandona el contexto.

Por último, en la fase 4 (reacción y reflexión), en el área de la cognición aparecen los juicios cognitivos y las atribuciones causales (porque motivos les fue mal o bien en una tarea). En el área de motivación y el afecto aparecen las reacciones afectivas respecto a estas atribuciones (frustración, sentimientos de autoeficacia, etc.). En cuanto al comportamiento, en esta fase los estudiantes “eligen” cómo comportarse. Y por último, en cuanto al contexto, evalúan la tarea realizada.

Si bien las cuatro fases representan una secuencia por la cual los estudiantes atraviesan cuando están desarrollando una tarea, no necesariamente se tiene que dar de forma secuencial, pudiendo ocurrir que una fase que estaba luego ocurra antes o viceversa. En la mayoría de los modelos de aprendizaje autorregulado el control, el monitoreo y la reacción pueden ocurrir de manera simultánea, cambiando incluso los objetivos de aprendizaje luego de realizar el correspondiente monitoreo.

Pintrich & De Groot (1990) plantean que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas no es suficiente para el logro académico, los estudiantes deben estar motivados para utilizar estas estrategias y a su vez controlar su cognición y esfuerzo. También plantean que si bien la motivación se puede promover en clase, la percepción que

estos tengan de dicha clase y las percepciones individuales que se tengan acerca del aprendizaje son relevantes para entender el rendimiento académico y el compromiso cognitivo de dichos estudiantes.

Ryan & Deci (2000) plantean que no existen solamente diferentes niveles de motivación, es decir, el estar o no estar motivado a realizar cierta actividad, sino que también existen diferentes tipos. Los autores desarrollan lo que denominan *teoría de la autodeterminación*. En la misma se distinguen principalmente dos tipos de motivación: motivación extrínseca y motivación intrínseca. La motivación extrínseca sería aquella que se realiza debido a un objetivo que proviene del exterior (por ejemplo, la aprobación del profesor). El segundo tipo de motivación se vincula con aquellas actividades que se realizan debido a que se consideran interesantes y disfrutables.

Desde el modelo de Zimmerman (1986) el proceso de autorregulación académica implica para el estudiante planificación y control del tiempo, atender y concentrarse en las consignas, organización, ensayos, codificar la información estratégicamente, estableciendo así un ambiente de trabajo productivo y usando los recursos sociales efectivamente (Zimmerman & Pons, 1986). Por lo tanto, plantea que la autorregulación no es una habilidad mental sino que es un proceso auto-directivo en el cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en competencias académicas (Zimmerman, 2002).

El autor ha desarrollado tres modelos para explicar el proceso de aprendizaje autorregulado. Se posiciona desde una perspectiva sociocognitiva del aprendizaje, la cual plantea que los sujetos adquieren conocimientos observando a otros y su respectiva interacción social. El primer modelo, denominado *Análisis tríadico del aprendizaje autorregulado*, representa las interacciones de tres formas de aprender: ambiente, comportamiento y nivel personal. El modelo describe cómo el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1989) puede ser relacionado al modelo tríadico socio-cognitivo de Bandura. El segundo modelo representa las fases cíclicas del aprendizaje autorregulado que explican, a nivel individual, la interrelación existente entre procesos metacognitivos y motivacionales. Por último, el tercer modelo que desarrolla el autor se denomina modelo de Multi-nivel, donde se describen las cuatro etapas que atraviesan los estudiantes para lograr la competencia en aprendizaje autorregulado.

El segundo modelo de fases cíclicas es el más conocido del autor, se ha ido adaptando con el correr de los años, realizando una primer versión del mismo en el año 2000 y realizando cambios a este posteriormente (Zimmerman & Moylan, 2009). Además, también es el modelo que se considera que tiene más puntos en común con el modelo de Pintrich (2004)

anteriormente desarrollado, dada la descripción de las fases y los respectivos procesos dentro de estas. Es por dicho motivo, que resulta pertinente realizar una descripción más detallada de este.

Zimmerman (2000) explica que el proceso de autorregulación está conformado por tres fases cíclicas: i) fase de previsión, ii) fase de actuación y iii) fase de autorreflexión. La primera involucra dos tipos de procesos: análisis de tareas y automotivación. El análisis de tareas se relaciona con el planteamiento de metas y el aprendizaje estratégico. La automotivación tiene que ver con las creencias de los estudiantes acerca de su aprendizaje, como la autoeficacia por ejemplo. Se plantea que aquellos estudiantes que poseen un interés intrínseco- disfrutan lo que se encuentran estudiando y su objetivo es aprender, suelen estar más motivados a ser estudiantes autorregulados. La segunda fase, la fase de la actuación, la componen el autocontrol y la autoobservación. El autocontrol refiere a la utilización de estrategias como la auto-instrucción, atención focalizada, uso de imágenes mentales, etc. La auto-observación implica que el estudiante experimente sobre su modo de estudiar, por ejemplo, que mida el tiempo que le lleva realizar una tarea académica. En este tipo de ejercicios los estudiantes descubren que son más rápidos estudiando solos que con compañeros o viceversa. Por último, la fase de autorreflexión, posee dos tipos de autorreflexión: autojuicio y autorreacción. El autojuicio tiene que ver, por un lado, con la autoevaluación que el estudiante realiza sobre su rendimiento, y por otro lado, con atribuciones causales acerca de las causas de los errores que cometen, si estos tienen que ver con factores externos o internos, etc. La auto-reacción, se vincula con reacciones como la autosatisfacción, la adaptación para mejorar la efectividad del estudio, etc.

Boekaerts (2005) es otra de las autoras que ha trabajado en temas de aprendizaje autorregulado. Su principal contribución a esta concepción es el análisis del rol que juegan las emociones en el proceso de aprendizaje. La autora ha desarrollado dos modelos de este tipo de aprendizaje. En primer lugar, desarrolló el modelo estructural en el cual la autorregulación está dividida en seis componentes: conocimiento de dominio específico y habilidades, estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación cognitiva, creencias motivacionales y teoría de la mente, estrategias motivacionales y estrategias de autorregulación de la motivación. Dichos componentes estaban organizados en lo que la autora consideraba los dos mecanismos básicos de la autorregulación: autorregulación cognitiva y afectivo-motivacional. Dicho modelo ha sido utilizado principalmente para profundizar en la temática de: los componentes del aprendizaje autorregulado, para capacitar docentes, para construir nuevos instrumentos de medición y para el diseño de programas de intervención (Panadero, 2017).

Durante los años Boekaerts ha ido extendiendo su modelo y agrega que durante el proceso de aprendizaje- en términos de aprendizaje autorregulado- el estudiante se puede plantear los siguientes propósitos: aumentar su conocimiento y habilidades, proteger el compromiso hacia la actividad de aprendizaje y prevenir determinados tratos y daños hacia uno mismo. Al primer propósito la autora lo denomina de “abajo hacia arriba” dado que la consecución de los objetivos está guiada por los valores, necesidades y metas personales del estudiante. Al segundo propósito lo denomina de “arriba hacia abajo” dado que las estrategias intentan prevenir que el self sea dañado y que los estudiantes experimenten una desconexión entre las metas de la tarea y las metas personales. El tercer propósito ocurre cuando los estudiantes intentan re-direccionar sus estrategias desde el bienestar hasta un camino de crecimiento que puede suceder por fuerzas externas (docentes o presión de pares) o por internas (pensamientos autoconstructivos) (Panadero, 2017).

Otro de los modelos teóricos que trabajan desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado es el modelo de Weinstein, Acee & Jung (2011). Este modelo plantea que los estudiantes tienen la habilidad, voluntad y autorregulación necesarias para ser alumnos eficientes en variados contextos educativos. Como se ha visualizado con anterioridad, en los modelos de Zimmerman (2000) y Pintrich (2004), el componente “autorregulación” es trabajado como un contexto general, fusionando los componentes de voluntad y habilidad. Weinstein et al. (2011) separan dichos componentes con el fin de significar el rol que juegan en un contexto de aprendizaje y estudio. Los tres componentes interactúan unos con otros para producir un aprendizaje adecuado. Estos funcionan como una gestalt, en donde el todo es más que la suma de las partes y es difícil atribuir causalidad a un componente o elemento en particular. Dichos componentes son: habilidad, voluntad y autorregulación. La habilidad refiere, por un lado, al conocimiento que debe tener el aprendiz sobre sí mismo (conocer sus fortalezas, sus debilidades, sus preferencias de cómo aprender y poseer una variedad de estrategias que pueden ser utilizadas para aprender diferentes tipos de contenido) y por otro lado, refiere al conocimiento que los estudiantes deben tener respecto a las demandas de las diferentes tareas planteadas (qué estrategias son las más de adecuadas según el tipo de tarea a abordar, etc.). El componente voluntad refiere a componentes motivacionales y afectivos que contribuyen o no con el aprendizaje. Algunos ejemplos de elementos que contribuyen con este aprendizaje son: analizar, plantearse objetivos a corto y largo plazo, generar una perspectiva positiva en relación al aprendizaje. Ejemplos de elementos que dificultan el rendimiento académico son: altos niveles de ansiedad, baja autoestima, pensamientos auto-saboteadores, etc. Por último, el componente de autorregulación ayuda al estudiante a lograr un aprendizaje estratégico, tanto a nivel global como a nivel de tiempo real (Weinstein et al., 2011). Por ejemplo, a nivel global, el componente incluye utilizar un

enfoque sistemático de aprendizaje, un manejo del tiempo a nivel macro (años, meses, semanas), utilizando un enfoque instrumental para ayudar a buscar y manejar la motivación por el aprendizaje.

4.2- Estrategias de aprendizaje:

Pintrich, Smith, García & Mckeachie (1993) plantean tres tipos de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Las estrategias cognitivas implican el uso de estrategias básicas y complejas para procesar información proveniente de diferentes materiales como textos, clases, etc. Las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten a los estudiantes controlar y regular su propia cognición. Por último, las estrategias de manejo de recursos son aquellas utilizadas por los estudiantes para controlar ciertos recursos más allá de su cognición. Avanzados sus estudios en materia de aprendizaje, Weinstein et al. (2011) definen a las estrategias de aprendizaje como el uso de la cognición, metacognición, la motivación, el afecto y conductas para incrementar las probabilidades de tener éxito en el aprendizaje, creando recuerdos significativos y recuperables, permitiendo la realización de tareas cognitivas de orden superior, como por ejemplo la resolución de problemas. Estas también se entienden como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, integrando elementos además afectivos-motivacionales y de apoyo (Beltrán, García, Moraleda, Calleja & Santiuste, 1987; López, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Félix, 2012). Monereo (1997) agrega que estas implican un proceso de toma de decisiones en el cual el estudiante elige cuándo utilizar estas estrategias. Las estrategias de aprendizaje autorregulado específicamente, suponen acciones dirigidas a obtener información o una habilidad que implica representación, motivos y auto-percepciones instrumentales por un aprendiz. Constituyen actividades intencionales que orientan las acciones a seguir para alcanzar ciertas metas de aprendizaje, se podría afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Elliott-Faust & Miller, 1985, citado en Valle, Barca, González & Núñez, 1999)

Tipos de estrategias de aprendizaje:

Estrategias cognitivas:

Repetición: es una estrategia de procesamiento simple de la información ya que se memoriza la información, mediante por ejemplo el recitado de listas de palabras o definiciones hasta el punto de memorizarlas. Por tanto, las mismas son útiles para la

activación de la memoria de trabajo pero no para la adquisición de nueva información en la memoria a largo plazo. Weinstein et al. (2011) además plantean que existen dos tipos de estrategias de repetición: pasivas y activas. Las primeras promueven la simple repetición mientras que las segundas involucran un procesamiento cognitivo más complejo que genera un aprendizaje que puede perdurar a lo largo del tiempo. Las estrategias de *Elaboración* son aquellas que permiten construir conexiones internas en lo que debe ser aprendido y los conocimientos ya adquiridos. Este tipo de conexiones permiten almacenar la información en la memoria a largo plazo. Ejemplo de estas son la realización de resúmenes, la creación de analogías, etc. La definición de Weinstein et. al (2011) posee puntos en común con la de Pintrich y colaboradores (1991) y explican que estas implican agregar o modificar algo al material que se está intentando aprender, con el fin de que se vuelva más significativo para el estudiante. Algunos ejemplos de estrategias de elaboración pueden ser: parafrasear, resumir, crear analogías, enseñar el material a otra persona, crear y contestar posibles preguntas, etc. Las formas más simples de elaboración son el resumen y el parafraseo. Estas últimas según los autores (Pintrich et al., 1991 & Weinstein et al., 2011) implican un nivel simple de procesamiento cognitivo. Las demás estrategias, como enseñar el material, discutirlo con otros compañeros, implican un procesamiento cognitivo mucho más complejo. Además, este tipo de estrategias permiten aclarar cosas que no se habían entendido, para luego poder corregirlas (Weinstein et al., 2011). Otra de las estrategias planteadas por Pintrich et. al (1991) es la *Organización*. Al igual que la estrategia de elaboración, también permite construir conexiones entre lo que aprenderá y el conocimiento ya adquirido. Esta permite seleccionar la información mediante diferentes formatos. Ejemplo de estos son: el subrayado, la selección de ideas principales, la construcción de esquemas, tablas, etc. Weinstein et al. (2011) también plantean ejemplos de este tipo de estrategias y entienden que estas permiten al estudiante re-organizar el material en la forma que tenga sentido para él. La estrategia de *pensamiento Crítico* refiere al uso que los estudiantes hacen de sus conocimientos previos y los aplican a nuevas situaciones de aprendizaje para resolver problemas, realizar nuevas preguntas, etc.

Estrategias metacognitivas:

La *autorregulación metacognitiva* tiene que ver con la regulación, la planificación y el monitoreo que realizan los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. La planificación implica por ejemplo establecerse metas, el monitoreo implica actividades como formularse preguntas para evaluar si está comprendiendo el contenido que se está estudiando, etc.

Estrategias manejo de recursos:

La *gestión del tiempo y el ambiente de estudio* es la estrategia que permite al estudiante organizar el tiempo disponible para que este sea efectivo y por otra parte, también tiene que ver con la estructuración de un ambiente de estudio cómodo y productivo para concentrarse en el estudio. La *regulación del esfuerzo* es la estrategia que utilizan los estudiantes para controlar y regular su esfuerzo, evitando distractores, cuando la tarea que se encuentran abordando les resulta poco interesante o difícil. La estrategia de *aprendizaje entre pares* implica estudiar en grupo con otros pares. Por último, *búsqueda de ayuda* incluye el pedido de ayuda tanto a compañeros como a profesores cuando se tienen dudas sobre lo que se está estudiando (Pintrich et al., 1993, Pintrich & De Groot, 1990).

Alonso Tapia (2001) plantea que algunos estudiantes tienen un bajo rendimiento no porque no estudien sino porque lo hacen de la manera inadecuada. Valle et al. (1999) plantean que este bajo rendimiento no se asocia a carencias o deficiencias a nivel cognitivo, sino que puede darse debido a errores vinculados con el no saber lo que hacer ante una determinada tarea, como falta de planificación al intentar abordarla, no sentirse capaz de resolverla, no elegir la estrategia apropiada en el momento oportuno, etc. Es por ello que muchas de las intervenciones realizadas ya desde comienzos de los años 80, se enfocaron no simplemente en enseñar estrategias sino también a explicar a los estudiantes cómo, por qué y cuándo las estrategias de aprendizaje son efectivas (Paris & Paris, 2001) lo que se denomina conocimiento *declarativo* (qué son las estrategias de aprendizaje) *procedural* (cómo utilizar las estrategias) y *condicional* (cuándo es útil, o no, utilizar ciertas estrategias) (Pintrich et al. 1987; Weinstein et al., 2011).

Otro aspecto importante de las estrategias de aprendizaje es que estas están fuertemente vinculadas al contenido que se pretende abordar, ya que cada disciplina organiza y reorganiza el material a trabajar de manera diferente (Alexander, 1995)

4.3- Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje:

El rendimiento académico en Educación Superior está determinado por una multiplicidad de factores contextuales y personales. Estudios recientes han cuestionado la idea de que los estudiantes universitarios por el simple hecho de serlo, se encuentren preparados para

enfrentar el estudio con éxito, dependiendo los buenos resultados únicamente de su esfuerzo (Alonso Tapia, 2001, Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

Pintrich y De Groot (1990) plantean que el conocimiento de las estrategias de aprendizaje no es suficiente para el logro de un buen rendimiento académico, los estudiantes también deben estar motivados para utilizarlas y regular su cognición y esfuerzo. Además, explican que si bien hay tareas que se pueden realizar para fomentar dicha motivación, también existe evidencia para sugerir que la orientación motivacional individual y las creencias sobre el aprendizaje son relevantes para el rendimiento académico. Por lo tanto, los autores plantean que aquellos estudiantes que se creen capaces de aprender y realizar diferentes tareas son los que generalmente utilizan más estrategias cognitivas y metacognitivas. También aquellos estudiantes que les interesa la tarea que se encuentran realizando y le ven un sentido a la misma, es decir, el porqué de realizar esta, son los que suelen utilizar las estrategias mencionadas con anterioridad. Por último, también es relevante cómo se sienten los estudiantes respecto a las tareas que están realizando para este uso de estrategias de aprendizaje. Particularmente en el contexto educativo, una de las reacciones emocionales más importantes es la ansiedad. Diferentes estudios indican que aquellos estudiantes con altos niveles de ansiedad a pesar de que se esfuercen más y sean más persistentes en las tareas, suelen utilizar inadecuadas estrategias de aprendizaje lo que los lleva a un rendimiento ineficiente.

Pintrich y De Groot (1990) además explican que aquellos estudiantes que intentan aprender mediante el uso de estrategias como elaboración, organización, transformando el material a abordar, suelen tener un mejor rendimiento que aquellos estudiantes que no utilizan estas estrategias. También plantean que la utilización de estrategias de autorregulación como el monitoreo, el planteo de objetivos, la planificación y el control del esfuerzo son esenciales para dicho rendimiento. Sin embargo, si bien la autorregulación en sus estudios correlacionó con el uso de estrategias cognitivas, estos dos constructos se pueden distinguir conceptualmente-autorregulación y estrategias cognitivas- y cuando se estudiaron como predictores de un buen rendimiento académico, el uso de estrategias cognitivas correlacionó negativamente con dicho rendimiento académico. Es así que los autores plantean que la utilización de estrategias cognitivas sino se encuentra acompañada de la utilización de estrategias de autorregulación, no conduce necesariamente a un buen rendimiento académico. Esto se alinea con lo expuesto por otros autores (Paris y Paris, 2001, Boekaerts y Corno, 2005) que proponen que a la hora de utilizar estrategias de aprendizaje no solo es necesario entender qué son, sino también cómo y para qué. En la misma línea, Kosnin (2007) obtiene como resultado que los estudiantes con buen rendimiento académico se distinguen de aquellos estudiantes que no obtienen tan buenos resultados porque suelen

utilizar más estrategias de autorregulación, particularmente estrategias de manejo de recursos como aprendizaje entre pares, búsqueda de ayuda, control del esfuerzo, y gestión del tiempo y ambiente de estudio. En cuanto al otro tipo de estrategias (cognitivas y metacognitivas) no encuentra que estas sean predictoras de un buen rendimiento académico pero discute que quizás esto se dé debido a que estos estudiantes ya contaban con este tipo de estrategias en su repertorio de estrategias de aprendizaje. Bergin, Reilly y Traynor (2005) llegan a resultados similares en los cuales se observa que el buen rendimiento correlaciona con el uso de estrategias de manejo de recursos y en este caso, a diferencia del anterior, con estrategias metacognitivas. Sin embargo, no encuentran correlaciones positivas entre el uso de estrategias cognitivas y el rendimiento académico. Stegers, Cohen y Themmen (2012) son otros de los autores que encuentran correlaciones positivas entre el uso de estrategias de gestión de recursos-específicamente regulación del esfuerzo y gestión del tiempo- y el rendimiento académico pero no así entre el uso de estrategias cognitivas y dicho rendimiento. Los autores plantean que el uso de estas estrategias conducen a buenos resultados si son combinadas con el uso de estrategias de gestión de recursos mencionadas con anterioridad, ya que discuten que el uso de estas estrategias por sobre estrategias de aprendizaje de procesamiento más profundo son necesarias en determinados contextos de aprendizaje en donde el conocimiento se evalúa mediante la modalidad múltiple opción, lo que conduce a estrategias de memorización por sobre estrategias como elaboración, etc.

Muchas investigaciones comparten lo planteado por Pintrich y De Groot (1990) acerca de que los estudiantes con un buen rendimiento son aquellos que utilizan un mayor y eficaz repertorio de estrategias de aprendizaje (Roces, Tourón & González, 1995; López, 2006; Martín et al., 2008; Yip, 2009; López, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Félix, 2012, Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). Sin embargo, como se planteaba con anterioridad, cada vez más estudios están empezando a demostrar que la utilización de determinadas estrategias de procesamiento profundo, como ser por ejemplo la elaboración, organización, etc. no impactan necesariamente de forma positiva en el rendimiento académico.

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) plantean que existen ciertos factores contextuales que pueden influir de forma negativa en el rendimiento académico, independientemente de las estrategias que se utilicen. Estos autores además discuten que los estudiantes que tienen un buen rendimiento suelen predominar las metas rendimiento (el foco en estos casos está puesto en aprobar y no tanto en el proceso de aprendizaje) y dichas metas pueden asociarse con un buen uso de las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, están aquellos estudiantes con metas de aprendizaje, los cuales priorizan al aprendizaje ante un rendimiento rápido. Esto podría explicar porque muchas de las

investigaciones en estas temáticas no encuentran una relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el ámbito universitario, dado que en las evaluaciones de dicho ámbito suelen utilizarse solo una nota o cierto número de créditos, y como se mencionaba con anterioridad, el rendimiento está atravesado por una multiplicidad de factores contextuales. Los autores concluyen que se debe seguir profundizando en este aspecto debido a que los planes de estudio de alguna manera “penalizan” a los estudiantes que desean aprender con mayor profundidad, dado que la cantidad de créditos y asignaturas en las diferentes carreras universitarias obliga a los alumnos a optar por metas de rendimiento si quieren terminar sus estudios en el tiempo previsto.

Yip (2009) en relación a este punto plantea que en ciertos sistemas educativos (pone como ejemplo los sistemas educativos asiáticos) enseñan a los estudiantes a “pasar exámenes”, lo que genera que dichos estudiantes desarrollen una serie de estrategias para aprobar exámenes y así lograr a un buen rendimiento en vez priorizar el proceso de aprendizaje. Crede y Phillips (2011) explican que quizás uno de los motivos por los cuales no se encuentran relaciones entre el uso de ciertas estrategias de procesamiento profundo y rendimiento académico es la manera en la cual son determinadas las notas en la Universidad, que usualmente no requieren utilizar estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo. Ponen como ejemplo a las evaluaciones múltiple opción y explican que para las mismas son necesarias estrategias de memorización y no estrategias de pensamiento crítico por ejemplo, por lo cual un estudiante que suela utilizar este tipo de estrategia no necesariamente va obtener buenos resultados en un examen.

Capítulo 5: Antecedentes

Para la selección de los antecedentes se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- i) Estudios a nivel nacional que realizaron intervenciones en estrategias de aprendizaje
- ii) estudios que evaluaron las estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de Universidad mediante el instrumento MSLQ
- iii) estudios que realizaron intervenciones en estrategias de aprendizaje con estudiantes universitarios y evaluaron sus resultados con el MSLQ
- iv) estudios que investigaron la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de Universidad mediante el MSLQ

v) estudios que realizarán intervenciones en estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado (estos últimos antecedentes colaboraron sobre todo al diseño de nuestra intervención).

5.1 Aspectos generales de intervenciones en estrategias de aprendizaje

Antes de presentar los estudios expuestos con anterioridad, resulta importante comentar algunas cuestiones generales sobre las intervenciones en estrategias de aprendizaje.

Boekaerts y Corno (2005) categorizan a las intervenciones para la promoción del aprendizaje autorregulado en tres categorías: intervenciones para la modificación del comportamiento cognitivo, programas de enseñanza directa de habilidades y estrategias para el logro del aprendizaje autorregulado y por último, programas relacionados a la teoría sociocultural. Esta teoría refiere a la interacción de los estudiantes en un contexto determinado y único. Respecto a los programas de enseñanza directa de estrategias y habilidades, estos se enfocan principalmente en los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado, los cuales son particularmente relevantes para aquellos estudiantes con dificultades para aprender. Los autores realizan una breve revisión de distintas intervenciones de este tipo donde visualizan que los docentes o instructores que enseñan las estrategias y habilidades a sus estudiantes, fueron previamente capacitados sobre las diferentes estrategias existentes. El problema de este tipo de instrucción, es que son descontextualizadas e individuales ya que no fueron pensadas para un grupo con sus propias características. Respecto a los programas que se encuentran en la línea de la teoría sociocultural, los autores encuentran dentro de las principales intervenciones, un procedimiento denominado “enseñanza recíproca” (Palincsar & Brown, 1984) en donde el docente del curso leía un texto en voz alta e iba modulando lo que leía junto a los estudiantes, razonando que había entendido de lo que había leído previamente a través de distintas estrategias como resumir, re-leer, marcando puntos importantes, y haciendo diferentes preguntas. Posteriormente, los estudiantes realizaban el mismo procedimiento ellos mismos.

Boekaerts y Corno (2005) plantean que este tipo de procedimientos fomentan el aprendizaje entre pares o el aprendizaje de forma más cercana entre docente y estudiante, lo cual a la larga podría generar mejores resultados en el desempeño. De modo similar, Paris y Paris (2001) haciendo un recorrido histórico sobre intervenciones en estrategias de aprendizaje, observan que la mayoría de estas incluyen el ejercicio de la metacognición. Dicho ejercicio lo realizan mediante la explicación de que son las estrategias de aprendizaje

(conocimiento declarativo), cómo se utilizan (conocimiento procedural) y porqué son importantes, evitando así solamente dar una instrucción sobre las mismas en la cual los estudiantes no entienden el sentido de su uso.

Hofer, Yu y Pintrich (1998) explican que antes de diseñar una intervención no es sólo importante pensar el número de estrategias que se van a enseñar, sino también cuáles exactamente. Los autores mencionan un tipo de intervención el cual se denomina “multi-estrategia” en la cual se enseñan dos o más estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y motivacionales, lo cual genera que los estudiantes no solo adquieran la habilidad de utilizarlas, sino también la voluntad para utilizarlas.

En cuanto al tiempo recomendado para este tipo de intervención, los autores recomiendan un semestre entero, es decir, cuatro meses de implementación. Un aspecto que vale la pena destacar es que descubren que aunque los estudiantes universitarios obtengan notas bajas, no creen que deban cambiar su forma de estudiar, es así que a la hora de realizar este tipo de intervenciones, es más difícil que los estudiantes cambien su percepción de las estrategias y cómo las utilizan. Otro de los puntos que mencionan los autores es la transferencia de lo aprendido en la intervención a otros cursos, explican que dicho punto es importante tenerlo en cuenta a la hora de diseñar este tipo de espacios. Para lograr esta transferencia, se plantea, como ya ha sido mencionado previamente en los estudios expuestos con anterioridad, que se debe brindar a los estudiantes el conocimiento declarativo, procedimental y condicional del uso de estrategias, así estas pueden ser adaptadas a diferentes objetivos de aprendizaje, tareas, contextos de clase, etc. Además, los autores agregan, al igual que la teoría sociocultural desarrollada en la revisión de Boekaerts (2005), que para que las intervenciones tengan un efecto en los estudiantes, deben ser adaptadas al contexto al cual se están aplicando.

5.2 Antecedentes a nivel nacional

A nivel nacional, son escasos los antecedentes de investigación que trabajaron las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. Entre ellos, encontramos el estudio de Trías y Huertas (2009). Ellos trabajaron la comprensión de textos con estudiantes de educación media superior. El estudio tuvo un diseño cuasi-experimental con un grupo control. Se evaluó la comprensión, antes y después de la intervención. Como resultados obtuvieron que los alumnos del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores de comprensión de textos. En ese grupo se beneficiaron especialmente los alumnos de rendimiento académico menor. También se encuentra la

investigación realizada por Curione y Díaz (2001) denominada *Estudio de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de primer año de Educación Secundaria*. En esta se trabajaron diferentes estrategias de lectura, con el fin de mejorar el proceso de comprensión lectora. Los resultados demostraron que es posible mejorar dicha comprensión a través de un proceso de formación sistemático y contextualizado. Míguez (2008) en su tesis de Doctorado se propone como objetivo analizar las relaciones entre el proceso motivacional, las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UdelaR. Realiza su estudio con estudiantes de Ingeniería, Química y Ciencias. Respecto a las estrategias de aprendizaje específicamente, la autora obtiene como resultados que el 40% de los estudiantes participantes de su investigación reporta no consultar a los docentes cuando tienen dudas. También más de la mitad de dichos estudiantes reportan utilizar la estrategia de toma de apuntes. Según Míguez, dicha estrategia implica que el estudiante ponga en juego estrategias que potencian un aprendizaje significativo (procesamiento profundo de la información). Por otra parte también obtiene como resultado que el 53% de los participantes estudian de manera individual. Además, el 22% de esta población afirma estudiar de memoria para los exámenes y el 44% intenta memorizar los temas que no comprenden. La autora concluye que muchos de los estudiantes que ingresan a la Facultad, y en particular a la carrera de Ingeniería, lo hacen con un desarrollo de estrategias de aprendizaje no adecuado a los requerimientos del primer año universitario.

Por otro lado, existen Proyectos de Enseñanza los cuales también se propusieron como objetivo trabajar las estrategias de aprendizaje. Uno de ellos es la intervención realizada por Curione, Camargo y Míguez (2008) denominada *Estrategias de Aprendizaje: aportes de la Psicología Cognitiva a la enseñanza de la Matemática*. Esta fue llevada a cabo por la Unidad de Enseñanza y por el Instituto de Matemática de la Facultad de Ingeniería (UR) y consistió en el desarrollo de una serie de talleres sobre estrategias de aprendizaje vinculadas a la especificidad de la asignatura Cálculo I. Dichos talleres tuvieron como resultado la construcción de conocimiento acerca de estrategias vinculadas a la resolución de problemas que los matemáticos emplean y que los estudiantes podrían desarrollar para lograr un buen rendimiento.

Un antecedente más actual es el proyecto de enseñanza financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR. Su primera edición se denominó *Aprender a Aprender Psicología Cognitiva: seminarios teóricos-metodológicos* (2016) y la segunda edición se denominó *Promoviendo el aprendizaje autorregulado: seminarios de Procesos Cognitivos I*

(2017) a cargo del equipo docente del Programa *Cognición* perteneciente al Instituto de Fundamentos y Métodos de la Facultad de Psicología, UdelaR. Dicho proyecto se propuso como objetivo general la mejora de la propuesta formativa de la UCO *Procesos Cognitivos I* a través de la implementación de seminarios que apuntaron a *aprender a aprender* los contenidos del curso. Para ello, se trabajó en potenciar las estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas por los estudiantes (Curione, Maiche, Carboni, Vásquez, Gradín y Moreira, 2016; 2017).

Por último, a nivel más macro, existen programas, desarrollados por la UdelaR, que tienen como objetivo el apoyo estudiantil, sobre todo en los primeros años de la carrera, con el fin de evitar que los estudiantes se desvinculen de la UdelaR. Entre ellos se encuentra el *Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)*. Sus principales líneas de acción son: tutoría entre pares, apoyo y orientación a estudiantes a través de espacios de orientación y consulta, apoyo a estudiantes que se inscriben con una materia previa, talleres de orientación vocacional ocupacional, hogares estudiantiles, talleres para la presentación y búsqueda de empleo, taller de técnicas de estudio, entre otras actividades (2009). Particularmente nuestra Facultad ha creado el *Programa de Renovación de Enseñanza (PRORen)*, el cual tiene los siguientes objetivos: caracterizar a los estudiantes activos, seguimiento longitudinal del avance de los estudiantes por el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología - seguimiento curricular, inscripciones-, asesoramiento estudiantil, orientación a equipos y docentes, trabajar articuladamente con Dirección de Licenciatura y Comisión de carrera, entre otros (PRORen, 2013).

5.3 Antecedentes a nivel internacional

5.3.1 Antecedentes que evaluaron las estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios de primer año mediante el MSLQ

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) realizan su investigación con 216 estudiantes de la Universidad de Río Cuarto (Argentina) de asignaturas como Psicología Educacional, Psicometría Educacional, etc. Estaban interesados en conocer la relación entre los aspectos cognitivos y motivacionales del aprendizaje. Es así que utilizan el MSLQ como instrumento de medida. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, obtienen como resultado que las estrategias que mayormente utilizan estos estudiantes son la regulación del esfuerzo, organización y elaboración. Asimismo, Echeverría (2013) realizó un estudio con 119

estudiantes de primer año de la Universidad de Mar de Plata con el objetivo de evaluar sus estrategias de aprendizaje y motivación académica. Estos datos fueron recogidos con el fin de caracterizar el perfil de los estudiantes ingresantes a esta Universidad. Como resultados obtienen que las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes son organización, regulación del esfuerzo y gestión del tiempo y ambiente de estudio y la estrategia menos utilizada es la de aprendizaje entre pares. Watson, Mcorley, Foxcroft & Watson (2004) evalúan el uso de estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional de 81 estudiantes de primer año de la carrera Psicología de una Universidad de Sudáfrica mediante el MSLQ. Obtienen como resultado un mayor uso de las estrategias de Elaboración y Organización.

5.3.1 Intervenciones en estrategias de aprendizaje que utilizaron el MSLQ como instrumento de evaluación

A nivel internacional uno de los primeros antecedentes fue el programa de McKeachie, Pintrich & Lin (1986) denominado *Learning to Learn* (Aprendiendo a Aprender). Este se ofertaba como curso introductorio para estudiantes universitarios a través del Departamento de Psicología de la Universidad de Michigan desde 1982 y se centraba en la formación en estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales con el fin de enseñar a los estudiantes universitarios a ser alumnos autorregulados. Los resultados obtenidos mediante el instrumento aplicado (MSLQ) reflejan un incremento en el dominio de su proceso de aprendizaje, autoeficacia y uso de estrategias cognitivas y también disminuye la ansiedad ante las pruebas. Los autores plantean que es necesario realizar más estudios para evaluar el grado en el cual los estudiantes transfieren estos cambios motivacionales y el uso de estrategias cognitivas en otros cursos, proponen que sería valioso introducir un curso independiente de *aprender a aprender* en el nivel universitario.

Asimismo, en un estudio más reciente realizado por Hofer y Yu (2003) se estudió el impacto de un curso que también consistía en *aprender a aprender*. Los estudiantes pertenecían a primer y segundo año de la Universidad de Michigan. Para la evaluación de esta intervención también se utilizó el MSLQ. Los resultados demostraron un incremento en el dominio del aprendizaje y autoeficacia, en el uso de estrategias cognitivas, también se incrementó la valoración hacia el curso y disminuyó la ansiedad antes las pruebas. Los autores señalan- al igual que Pintrich et al. (1986)- la importancia de incluir en los primeros años de Universidad un curso independiente a los demás cursos.

Cazan (2012) también trabajó con estudiantes de Psicología (n=79) de primer año, específicamente en la asignatura *Psicología Educativa* durante todo un semestre. Los resultados tras la intervención demostraron que la formación en estrategias cognitivas y metacognitivas lograron una mejora en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Algunas de estas estrategias fueron: grupos de reflexión, actividades de autoevaluación, mapas conceptuales, toma de apuntes, lectura crítica, etc. Otros aspectos como la motivación, también se vieron impactados positivamente a pesar de que no se trabajó directamente sobre la misma.

Roces, Sierra y Arizmendiarrreta (2017) realizan un curso en estrategias de aprendizaje con estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Este fue un estudio cuasi-experimental ya que trabajo con un grupo experimental y un grupo control. El grupo experimental estaba compuesto por 60 estudiantes y el grupo control por 57 estudiantes. El grupo experimental recibió entrenamiento en estrategias de aprendizaje mientras que el grupo control no la recibió. Dichos estudiantes eran específicamente de la asignatura Psicología Educativa de la carrera mencionada previamente. La evaluación de las estrategias se realizó mediante el cuestionario MSLQ y los resultados indicaron que las estrategias más utilizadas por el grupo experimental fueron elaboración, gestión del tiempo y ambiente de estudio y organización, y específicamente en el grupo control se observó un mayor uso de la estrategia de repetición.

5.3.2 Antecedentes que estudiaron la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de primer año de Universidad

Bergin, Reilly & Traynor (2005) realizaron una investigación con 35 estudiantes de programación en donde se propusieron estudiar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de dichos estudiantes. Para ello utilizaron el MSLQ y obtuvieron como resultado que aquellos estudiantes con niveles de rendimiento académico alto solían utilizar estrategias de aprendizaje metacognitivas y estrategias de manejo de recursos. Sin embargo, el uso de estrategias cognitivas como Organización, Elaboración, Repetición, etc., no correlacionó con un alto rendimiento académico. Asimismo, Stegers-Jagers, Schotanus, Themmen & P.N (2012) trabajaban con estudiantes de medicina de primer año (durante 2008 con 303 estudiantes y durante 2009 con 369 estudiantes) y llegan a resultados similares, en los cuales solo las estrategias de manejo de recursos correlacionan con un buen rendimiento, correlacionando negativamente las estrategias de procesamiento profundo como elaboración, organización, etc. Los autores

discuten respecto a estos resultados que las características del ambiente, por ejemplo el tipo de evaluación utilizado, influyen el grado en que las estrategias de procesamiento profundo afectan al rendimiento académico. Ponen como ejemplo que las evaluaciones de primer año, que generalmente en este contexto son múltiple opción, “premian” el uso de la memorización frente al uso de estrategias de procesamiento profundo.

Kosnin (2007) realizó su estudio con estudiantes universitarios de la Universidad de Tecnológica de Malasia. Participaron una totalidad de 460 estudiantes de la carrera de Ingeniería. Se encontraron relaciones significativas entre el rendimiento académico de los dichos estudiantes y el aprendizaje autorregulado. Los estudiantes con altos niveles de rendimiento solían utilizar más estrategias de autorregulación que aquellos estudiantes con niveles bajos de rendimiento. Las estrategias que fueron predictoras de un buen rendimiento fueron: estrategias de gestión de recursos, autorregulación metacognitiva y autoeficacia y específicamente ansiedad ante las pruebas fue predictora negativa de dicho rendimiento.

5.3.3 Antecedentes que realizaron intervenciones en estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado

Weinstein (1986) fue otra de las pioneras en lo que refiere a la formación en estrategias de aprendizaje con estudiantes universitarios. Trabajó puntualmente en el Programa de Psicología Educacional de la Universidad de Texas, brindando un curso que asesoraba y formaba a los estudiantes en diferentes estrategias desde un modelo de aprendizaje autorregulado. En el mismo se ayudaba a los estudiantes a ser más responsables en su proceso de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje fueron evaluadas mediante el instrumento *Learning and Study Strategy Inventory* (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987). Este es un cuestionario de auto-reporte que evalúa las estrategias de aprendizaje, otro de los instrumentos más utilizados aparte del *MSLQ*. Los resultados, tras participar de este curso, mostraron cambios significativos, ya que la calidad de los trabajos de clase y las actividades domiciliarias de los estudiantes participantes mejoraron una vez culminado el semestre.

Cleary y Zimmerman (2004) desarrollaron un programa denominado *Self-regulation empowerment program* que los profesionales de centros educativos podían utilizar para empoderar a los adolescentes, haciéndolos partícipes de un ciclo de aprendizaje más positivo y automotivante. Se enfocó en empoderar a estudiantes de secundaria para que logren proponerse objetivos, monitoreen sus procesos y resultados, evalúen su rendimiento y luego realicen adaptaciones estratégicas para mejorar su actuación académica. La

información brindada por estudios de caso sugiere que esta intervención podría tener efectos positivos en el rendimiento académico y motivación de los estudiantes.

Rosario, Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle (2007) también desarrollaron un programa para la promoción de estrategias de aprendizaje, inspirado en el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000; 2002). Participaron del estudio 66 estudiantes de primer año de dos titulaciones distintas de la Universidad de Oviedo. Los resultados demostraron principalmente una mejora en el conocimiento declarativo de las estrategias de aprendizaje y se da una disminución del aprendizaje superficial.

De modo similar, Maquilón (2003), en su tesis de doctorado, desarrolló un programa denominado *Programa de desarrollo de habilidades para el estudio*. Este fue creado para estudiantes de la Universidad de Murcia y estaba organizado por Unidades Didácticas, entre ellas: enseñanza y aprendizaje universitario, gestión del tiempo de estudio, mejora de la capacidad lectora, memoria, arte de tomar apuntes, fuentes de información, preparación de exámenes, etc. Los destinatarios de este programa eran estudiantes principalmente de primer año, y se intentó que los grupos fueran homogéneos en cuanto a las titulaciones, agrupándolos por similitud entre estas. Para evaluar el diseño del programa, se creó un instrumento de evaluación que contempla los siguientes criterios: contextualizado, consistente, congruente, flexible, conveniente, factible, generalizable y evaluable. Dichos criterios fueron evaluados por investigadores expertos. Los resultados indican que los criterios mencionados anteriormente fueron evaluados positivamente, siendo este programa acorde para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Tuckman & Kennedy (2011) examinaron el efecto de un curso de estrategias de aprendizaje en el marco de la asignatura Psicología Educativa, sobre el promedio de clasificaciones e índice de graduación de 351 estudiantes de primer año, comparando los resultados con 351 estudiantes que no tomaron el curso. El curso enseñaba cuatro estrategias- tomar riesgos razonables, asumir la responsabilidad de los propios resultados, buscar el ambiente adecuado para pedir información, utilizar retroalimentación- cada una de ellas contaba con subestrategias asociadas. La mayoría de los estudiantes que participaron del curso aumentaron significativamente su promedio de clasificaciones y su índice de egreso.

Por otro lado, Nuckles, Hubner y Renkl (2009) trabajaron con protocolos de aprendizaje, los mismos son escrituras que se caracterizan por ser autoguiadas. Estos protocolos permiten elaborar y reflexionar acerca del contenido que se está intentando aprender. Participaron del estudio 103 estudiantes de la Universidad de Freiburg (Alemania). Los mismos provenían de diferentes carreras vinculadas a la psicología, ya sea como principal campo de estudio o carreras mínimamente relacionadas a la misma. En ese estudio se fomentó la realización de

dichos protocolos con diferentes indicaciones- cognitivas, metacognitivas, mixtas e indicaciones para la planificación de estrategias de corrección-, para la activación de importantes estrategias de aprendizaje del modelo cíclico de autorregulación. El ciclo sería el siguiente: i) elaboración y organización, ii) monitoreo de comprensión y iii) planificación de estrategias de corrección. Los resultados reflejan que las indicaciones son medios efectivos para el estímulo de la cognición y metacognición. Los estudiantes mejoraron tanto su comprensión y organización, como el monitoreo de comprensión y regulación de su entendimiento del tema.

Por otra parte, Steiner (2016) realizó un proyecto denominado *Proyecto estratégico*. Participaron de este estudio un total de 79 estudiantes. El proceso de implementación de este proyecto es el siguiente: en primer lugar, los estudiantes reciben instrucción en el uso de estrategias de autorregulación. En segundo lugar, los estudiantes identifican un examen de un curso para el cual poseen el tiempo para preparar y reflexionar. En tercer lugar, los estudiantes se reúnen con el instructor encargado del examen y por ende del curso que han seleccionado. Posteriormente se elabora un “plan de estudio” en donde practican estrategias para gestionar su tiempo de estudio. El quinto paso es la instrucción de estrategias de aprendizaje específicas. Algunas de estas estrategias son: lectura activa, toma de apuntes efectivos, mapas conceptuales, etc. Los estudiantes deben elegir dos estrategias de aprendizaje de las discutidas previamente y estas deben ser apropiadas para la preparación del curso en particular que han elegido. Por último, se reflexiona acerca de la experiencia de haber transitado por el proyecto, a través de una tarea escrita y de una presentación oral. Las reflexiones escritas se utilizaban a modo de promover el pensamiento crítico y la metacognición. En cuanto a los resultados, 45% de los estudiantes participantes reportaron mejorar mucho su nota, un 26% reportó un incremento pequeño y el resto del porcentaje de estudiantes- que no lograron incrementar su nota- mencionaron que creían que eso había sucedido debido a que no se habían esforzado lo suficiente.

Para la promoción del aprendizaje autorregulado los autores Schloemer y Brenan (2006) aplican la siguiente metodología similar a Steiner (2016): con la ayuda de un orientador, el estudiante estableció uno o dos objetivos de aprendizaje. Dicho orientador tenía que ayudar a los estudiantes para que estos objetivos sean específicos, medibles y desafiantes para el alumno. Luego de haberse planteado los objetivos mencionados con anterioridad, se proponía una actividad para monitorear que se estaba trabajando en cumplir con estos objetivos. Es así que una vez por semana los estudiantes debían hacer una tarea donde debían registrar cuántas horas dedicaban al estudio, por ejemplo, a realizar deberes, etc. También se invitaba a reflexionar a los estudiantes sobre qué estrategias utilizaron para la realización de dichas tareas. La séptima semana del semestre, los estudiantes completaban

una actividad denominada “evaluación de competencias”, la cual requería que se reportara acerca de las actividades de aprendizaje y de los logros obtenidos hasta el momento. A través de esta autoevaluación y de las devoluciones del orientador, los estudiantes hacían una evaluación más global de si estaban utilizando las estrategias de aprendizaje adecuadas, y en caso de que no, estaban a tiempo de cambiar estas antes de que el semestre finalizara. Por último, la semana anterior a la finalización del semestre, los estudiantes debían completar una segunda evaluación de competencias, para verificar nuevamente si habían cumplido los objetivos que se habían planteado inicialmente, y que estrategias habían utilizado para cumplirlos. Los resultados de esta intervención indican que las actividades realizadas permitieron a los estudiantes estar más interiorizados con su proceso de aprendizaje, siendo responsables del mismo, ya que al chequear semanalmente sus actividades de aprendizaje, iban modificando sus estrategias y formas de afrontar el estudio. Esta intervención también llega a la conclusión de que estudiar en grupo, genera que los estudiantes participen más activamente de su proceso de aprendizaje, ya que se propicia en el aula un clima en donde se busca un objetivo en común. Los estudiantes además comentan que explicar a un otro lo que han estudiado refuerza los conceptos aprendidos, o quizás también, aclaran dudas que tenían sobre los mismos.

Postholm (2011) investigó en el marco de una intervención con docentes que trabajaron durante todo un semestre completando un total de 9 sesiones con estudiantes de primero a décimo grado de secundaria. Para recolectar datos, el autor participó y observó algunas de las sesiones y también realizó entrevistas a los estudiantes participantes para conocer cómo estos se habían sentido tras participar de dichas sesiones, cuestionando si sentían que la intervención había impactado de alguna manera en su proceso de aprendizaje. Las docentes que capacitaron a sus estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje, lo realizaron a través de dos etapas: explicando el “qué”, es decir, que son las estrategias de aprendizaje y cuáles son. Se utilizaron estrategias como mapas mentales, también estrategias de aprendizaje colaborativo como ser que dos compañeros se hicieran preguntas el uno al otro sobre los textos que habían estudiado, etc. En una segunda etapa se trabajó sobre el “cómo”, es decir, cómo podían aplicar las estrategias en la actividad de aprendizaje. Un dato interesante es que los estudiantes de esta investigación manifiestan que si bien cuando utilizan las estrategias de aprendizaje recuerdan mejor lo estudiado, el utilizarlas les consume mucho tiempo, por lo cual por momentos les parece aburrido. Alguno de estos estudiantes lograron aplicar dichas estrategias cuando realizaban su tarea por ejemplo, pero las utilizaban en mayor profundidad cuando tenían que preparar una prueba.

Capítulo 6: Diseño de la Intervención en estrategias de aprendizaje

6.1 Contexto de la intervención

Como se mencionó con anterioridad, la formación en estrategias de aprendizaje se realizó en el marco del curso *Procesos Cognitivos I*, Unidad Curricular Obligatoria (UCO) perteneciente al segundo semestre del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología, UdelaR. La intervención se implementó puntualmente en la modalidad de seminarios, la cual se realizó gracias al financiamiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) tras una de sus convocatorias denominadas *Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias*. Se realizaron una totalidad de 16 encuentros en tres meses y medio.

La modalidad seminarios se encontraba compuesta por nueve grupos de seminarios, con cupo para 45 estudiantes en donde se exigía un 80% de asistencia para la aprobación del curso. Aparte de dicho porcentaje de asistencia, en la inscripción de Bedelías se explicitó que este tipo de modalidad también tenía como requisitos una mayor dedicación y tareas domiciliarias semanales. Este escenario no es usual en Unidades Curriculares Obligatorias de primer año, las cuales en su mayoría se desarrollan en plenarios de asistencia libre y están compuestos por un promedio de 350 estudiantes.

Los seminarios fueron dictados por diferentes docentes pertenecientes al equipo del curso y en diferentes franjas horarias teniendo una frecuencia semanal de una hora y 30 minutos.

Nuestra intervención se realizó específicamente en tres seminarios de los nueve mencionados con anterioridad, de tres franjas horarias distintas: mañana, tarde y noche y estaban integrados por un promedio de 25-30 estudiantes.

La intervención fue planificada por la autora en coordinación con la Directora académica y de tesis y los docentes a cargo de los seminarios donde se implementaría dicha intervención. A la hora de planificar, se acordó que el docente a cargo del seminario se encargaría de dictar el contenido del curso y la autora tendría a cargo enseñar la estrategia de aprendizaje seleccionada para ese contenido. La hora y media de clase se estructuró de la siguiente manera: un primer momento donde el docente presentaba el contenido temático y un segundo momento donde se presentaba una estrategia de aprendizaje para abordar dicho contenido, los estudiantes realizaban alguna dinámica de trabajo con dicha estrategia y por último tenían una tarea vinculada al contenido y estrategia trabajada.

Respecto al contenido de esta UCO la misma está compuesta por siete módulos temáticos: Historia de la Psicología Cognitiva, Percepción, Atención, Memoria, Pensamiento y

Lenguaje, Toma de decisiones y Motivación. A cada módulo temático se dedican dos clases, de una hora y media de duración, exceptuando el módulo de Historia al cual se dedica solo una clase.

6.2 Diseño de la intervención

Clase 1: Presentación del curso

La primera clase de los seminarios tuvo el fin de presentar el curso, es decir: los diferentes módulos nombrados previamente, el equipo docente, la modalidad de trabajo y los recursos a utilizar en dicha modalidad (Espacio Virtual de Aprendizaje-EVA- y Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva). Este Manual fue creado en el año 2013 y editado en el 2017, financiado en el marco del llamado 2013 de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CES) a proyectos de elaboración de Manuales didácticos para la enseñanza de grado. Contiene capítulos escritos por los propios docentes del curso y especialistas invitados. Cubre casi todos los módulos temáticos de curso, al mismo tiempo que introduce al estudiante al campo conceptual de la Psicología Cognitiva, brindando una propuesta de aprendizaje basado en problemas a partir de la cual el estudiante puede pasar del plano conceptual al plano de la resolución de problemas reales. Por otro lado, el Manual fue acompañado de una página web. Dicha web ofrece los capítulos en formato de acceso libre y contiene múltiples recursos educativos, a modo de ejemplo: videos de los autores de cada capítulo donde presentan una síntesis de los mismos, preguntas de autoevaluación, un glosario por capítulo, etc. (Curione, Maiche, Carboni, Vásquez, Gradín y Moreira, 2016).

Dicho manual oficia como material de lectura obligatoria que acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante y fue particularmente clave en el trabajo en los seminarios en la edición 2017. También se recordó en esta clase que dentro de esta modalidad se enviarían tareas domiciliarias vinculadas a los temas dados y la realización de la autoevaluación de cada uno de los módulos descritos líneas arriba.

Clase 2: Taller de estrategias de aprendizaje

Luego de esta clase de presentación, la autora realizó un taller de estrategias de aprendizaje, con el fin de realizar una introducción a las mismas y remarcar su importancia a nivel universitario. Se explicó la teoría de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2004), el modelo de aprender a aprender y las estrategias de aprendizaje planteadas por el autor (Pintrich et al, 1990; 1993). También se presentaron resultados a nivel nacional e internacional sobre las correlaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento expuestas con anterioridad en el marco teórico. La información teórica

presentada se compartió con los estudiantes posteriormente en EVA. Luego de dicha presentación, se realizaron las siguientes actividades:

En primer lugar, se pidió a los estudiantes que registraran aquellas estrategias de aprendizaje que utilizaban más (de las nombradas durante la presentación). También se solicitó que registraran estrategias que utilizaban y no habían sido mencionadas durante la presentación (por ejemplo estrategias vinculadas a la utilización de TICs). El fin de esta actividad era obtener un panorama de qué estrategias utilizaban los estudiantes en dicho momento.

Por último, sobre el final de clase se aplicó el cuestionario MSLQ con el fin de identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en ese momento de la intervención y así poder posteriormente realizar la comparación entre las estrategias antes y después de dicha intervención.

En segundo lugar, se procedió a trabajar la estrategia de organización, específicamente mediante la selección de ideas principales. Se explicó que para poder aplicar la estrategia mencionada con anterioridad, es necesario recurrir a ciertas estrategias de lectura (Diaz y Curione, 2004), para una comprensión del texto, evitando así una lectura automatizada. Posterior a esta explicación, se realizó un ejercicio de modelado (Brown, Palincsar & Armbruster, 1984) utilizando un subtema del primer capítulo (Historia de la Psicología Cognitiva) del Manual del curso (declive del conductismo en EEUU). Este es un ejercicio de pensamiento en voz alta, para modelar sobre todo los procesos metacognitivos, y mostrar ciertas estrategias como por ejemplo recapitulación, conciencia de lectura (no leer de forma automática), etc. Luego de desarrollar el ejemplo de modelado, se pidió a los estudiantes que en grupos realizaran el modelado entre pares. Como tarea domiciliaria se solicitó a los estudiantes seleccionar las ideas principales del primer capítulo de Historia.

Clase 3: Módulo Historia de la Psicología Cognitiva

Se destinó una clase a la presentación de este módulo. Luego de presentarlo, se retomó la tarea domiciliaria enviada y se trabajó la estrategia de aprendizaje *organización*. Esta estrategia se trabajó mediante la selección de ideas principales. Dicha selección la podían realizar a través de la estrategia que prefirieran utilizar para la presentación de las ideas principales: esquemas, punteo mediante una lista, resumen, etc. Durante la clase trabajaron con otro compañero/a para comparar las ideas que habían seleccionado (McKeachie, Pintrich & Lin, 1986; Weinstein & Hume, 1998; & Hofer, Pintrich & Yu, 1998).

Clase 4: Primer clase de Percepción

En la clase de Percepción se trabajaron las estrategias de *elaboración* y *autoevaluación* mediante la creación de preguntas de múltiple opción. Dichas preguntas fueron creadas en subgrupos con el fin de elaborar un banco de preguntas para posteriormente crear un juego para realizar en clase. Este juego de preguntas múltiple opción fue creado en la página web *Online Exam builder* por la autora. A cada subgrupo de estudiantes se le asignó un subtema del módulo temático, por ejemplo, específicamente dentro del módulo percepción se encuentran los conceptos de *estímulo distal* y *proximal*. Es importante aclarar que las preguntas fueron revisadas por los docentes a cargo de los diferentes seminarios a modo de verificar que estas estuvieran formuladas correctamente.

Clase 5: Segunda clase de Percepción

En esta clase se realizó el juego online y a posteriori de cada respuesta se fue pensando junto a los estudiantes el porqué de cada respuesta correcta e incorrecta. Esta propuesta tenía como objetivo que los estudiantes profundizaran en la lectura de este tema ya que la creación de preguntas favorece a la comprensión del material de estudio el cual se está abordando. A su vez, en una segunda etapa, el responder las preguntas creadas por los demás compañeros permite identificar el nivel de comprensión hacia el tema e identificar también posibles fallos en dicha comprensión. Por último, se eligió el formato lúdico para la presentación de esta propuesta para que esta resultara más motivadora e interesante.

Clase 6: Primer clase de Memoria

Para el siguiente tema, Memoria, se decidió trabajar la estrategia de Organización a través de Mapas Conceptuales. Estos son un recurso creado por Novak y Gowin (1988). Los autores lo definen como una estrategia, método y recurso esquemático. En dicho mapa se resume esquemáticamente lo aprendido, organizando y ordenando el conocimiento en niveles de abstracción, situando los más generales en la parte superior y lo más específicos en la parte inferior.

Esta estrategia también es utilizada en intervenciones como la de Hofer, Yu y Pintrich (2003). En primer lugar se realizó una presentación de la estrategia, enseñándoles a los estudiantes que son los mapas conceptuales y cómo se utilizan los mismos. Para ello, se utilizó el tema de sistemas de memoria del Manual como ejemplo y se comenzó la creación de dicho mapa en clase junto a los estudiantes, explicando los diferentes elementos de este (conectores, conceptos superiores, conceptos inferiores, etc.). Luego de ejercitar la realización del mapa, se solicitó a los estudiantes que lo continúen de tarea domiciliaria para presentar la siguiente clase. Luego de enseñar los diferentes elementos de los mapas

conceptuales y como ordenarlos para llegar a la creación de estos, se realizó una presentación de la plataforma *Cmaps*. Se presentó dicha plataforma a los estudiantes a modo de que cuenten con una herramienta para la aplicación de esta estrategia. Al final de la clase se entregó una guía para la creación de mapas conceptuales creada por la autora. La misma además se subió a la plataforma EVA en versión digital. Es importante mencionar que se aclaró a los estudiantes que no era obligatorio crear el mapa en esta plataforma web si ella no les era efectiva, puntualizando en que cada uno tenía que encontrar la forma de estudiar que les resultara más adecuada para la apropiación de los contenidos propuestos.

Clase 7: Segunda clase de Memoria

La siguiente clase los estudiantes ejercitaron la estrategia de *aprendizaje entre pares*. La forma en la que se trabajó esta estrategia fue la siguiente: se consignó a los estudiantes que se agruparan con otro estudiante que hubiera podido avanzar en la realización del mapa conceptual que había sido enviado como tarea domiciliaria la clase anterior, a modo de comparar similitudes y diferencias en la creación de dicho mapa. En algunos casos los estudiantes se encontraron con que habían elegido diferentes conceptos para la realización de este, jerarquizando así diferentes conceptos. También se encontraron con que algunos mapas eran más concretos que otros y hasta incluso estudiantes que hicieron más de un mapa conceptual debido a que uno no había sido suficiente para incluir los conceptos que creían debían incluir. Luego de dar un tiempo a los estudiantes de discutir con sus pares, se realizó una puesta en común para realizar las correspondientes correcciones y también brindar un espacio para aclarar dudas. Se mostró a los estudiantes un ejemplo de mapa conceptual creado por el equipo docente de seminarios a modo de que contarán con un ejemplo como guía. Dicho mapa se subió al espacio de EVA.

Clase 8: Primer clase de Atención

En la primera clase de este módulo se trabajó la estrategia de *aprendizaje entre pares*. Como tarea domiciliaria para esta clase, se les asignó a los estudiantes estudiar un modelo de Atención en particular, con el fin de a la siguiente clase poder explicar a otro compañero lo que habían entendido de dicho modelo. En esta clase los estudiantes se agruparon con otro estudiante que le hubiera tocado el mismo modelo. La práctica de esta estrategia permite, por un lado, identificar cuanto se entendió del tema mediante las preguntas que puedan surgirle al compañero que se encuentra escuchando la explicación, como así también entender cuestiones relativas al tema que no se habían tenido en cuenta y al escuchar al compañero aparecen.

Como tarea domiciliaria de esta primer clase, se les pidió a los estudiantes completar un cuadro creado previamente por el equipo docente donde se distinguían los diferentes modelos de Atención mediante diferentes criterios: autor, características principales del modelo, tareas experimentales asociadas al modelo, etc.

Clase 9: Segunda clase de Atención

En la segunda clase de este módulo se trabajaron las estrategias de *aprendizaje entre pares* y *organización*. En cuanto a la estrategia de organización, ordenar la información en el cuadro previamente creado por los docentes, obligaba a los estudiantes a priorizar cierta información sobre otra y también los obligaba a seleccionar ciertas partes de dicha información para así poder organizarla. A su vez, se siguió fomentando la estrategia de aprendizaje entre pares ya que se continuó completando en clase con un compañero/a que tuviera el mismo nivel de avance que ellos en la realización de este cuadro. Una vez finalizado este, los estudiantes debían subirlo a la plataforma EVA.

Clase 10: Primer clase de Toma de decisiones

Para la clase de toma de decisiones se practicó la estrategia de *Toma de apuntes*. Se considera que la práctica de esta estrategia permite que tomar apuntes se vuelva cada vez más automático y además permite tener el material a estudiar más organizado (Pintrich & Hofer, 2003; Aragón-Mendizábal, Delgado-Casas y Guzman-Navarro, 2016; Boch & Piolat, 2005; Bui, Myerson, & Hale, 2013). En esta primera instancia, se destinaron 30 minutos a explicar la importancia de la toma de apuntes para la memoria a largo plazo, debido al procesamiento profundo que se hace de la información y también se explicó uno de los métodos de toma de apuntes más utilizados: sistema de Cornell (1962). Dicho formato implica dividir la hoja en donde se toman apuntes en tres partes: notas, preguntas y resumen. Las dos primeras partes se completan durante la clase y la parte de “resumen” se completa luego de esta, sintetizando las ideas principales de dicha clase. Luego de explicar este método, se les pidió a los estudiantes que realizarán el ejercicio de tomar apuntes aplicándolo en esa misma clase de Toma de decisiones.

Clase 11: Segunda clase de Toma de decisiones

En esta segunda clase de Toma de decisiones se retomaron las notas que habían tomado la clase anterior mediante la realización de una actividad grupal. Se pidió a los estudiantes que identificarán cuales habían sido las ideas principales que habían registrado la clase anterior tras la toma de apuntes y la compartieran en subgrupos a modo de identificar si habían comprendido de manera similar el tema presentado por la o el docente (específicamente mirar el recuadro de “notas” y “resumen”). El recuadro estaba compuesto por los apuntes en

sí mismos y el recuadro resumen, eran esas notas pasadas en limpio. También se intentaron responder las dudas y/o preguntas que se surgían y fueron registradas en dicha toma de apuntes (otro de los recuadros de este sistema). Además se puso en común que tal les había resultado este método y si habían sentido un cambio en comparación con la toma de apuntes que realizaban antes. Algunos estudiantes que anteriormente no tomaban apuntes comentaron que tras verse obligados a hacerlo, pudieron visualizar que el ejercicio de dicha estrategia les implicaba estar concentrados una mayor cantidad de tiempo en clase lo cual les parecía útil (este aspecto se puede visualizar en profundidad en el capítulo de análisis de entrevistas).

Como tarea domiciliaria, se les asignó a los estudiantes estudiar un tema en particular del módulo de Pensamiento y Lenguaje, previamente seleccionados por el equipo docente (ejemplo: definición de pensamiento, silogismo categórico, silogismo lineal, etc.) con el fin de que se lo pudieran explicar a otro compañero. Es importante mencionar que dichos temas fueron seleccionados por los docentes intencionalmente debido a que se observan mayores niveles de dificultad en la comprensión de estos por parte de los estudiantes.

Clase 12: Primer clase de Pensamiento y Lenguaje

Para la primera clase de este módulo se seleccionó la estrategia de *Aprendizaje entre pares*. Cada estudiante se agrupó con otro estudiante que le hubiera tocado estudiar el mismo tema, y cada uno de ellos tomó turnos para explicar a su par que habían entendido sobre lo leído, comentando dudas y preguntas que habían surgido tras la preparación de dicho tema. Como se mencionó con anterioridad, los temas seleccionados por los docentes para asignar a los estudiantes fueron los siguientes: definición de pensamiento, silogismo categórico, silogismo lineal y razonamiento proposicional.

Luego de discutir de a pares o subgrupos, se pusieron en común las dudas de los estudiantes respecto a los diferentes temas seleccionados. De tarea domiciliaria se envió un ejercicio similar, pero esta vez de forma escrita: los estudiantes debían escribir lo que habían entendido sobre un tema que les fue asignado y debían traerlo a esta segunda clase de Pensamiento y Lenguaje.

Clase 13: Segunda clase de Pensamiento y Lenguaje

En esta clase se retomó la tarea domiciliaria descrita con anterioridad, para nuevamente discutir con otro compañero su nivel de comprensión del tema. Los temas seleccionados fueron los siguientes: características del lenguaje, niveles del lenguaje, Chomsky: problema de platón y descartes, Chomsky: proceso de adquisición del lenguaje (gramática universal) e hipótesis de la relación entre pensamiento y lenguaje.

Dada la cercanía al parcial en este momento de la intervención, aparte de pedir a los estudiantes realizar la autoevaluación de Pensamiento y Lenguaje- autoevaluaciones subidas en la página web de Cognición del Manual de Psicología Cognitiva, descrita líneas más arriba-, también se sugirió realizar un calendario tentativo de estudio para dicho parcial, a modo de practicar la estrategia de Gestión del tiempo y ambiente de estudio.

Clase 14: Primer clase de Motivación

La primer clase de Motivación era la previa al Parcial, por lo cual luego de presentar el contenido conceptual de este módulo (que estaba incluido en los temas a evaluar en el Parcial) se realizó una dinámica de repaso en la cual se contestaron dudas puntuales de los estudiantes y además se retomaron intencionalmente por parte de los docentes aquellos temas donde por lo general, según antecedentes de evaluaciones previas, los estudiantes tienen más dificultad de comprensión.

Clase 15: Segunda clase de Motivación

En la segunda clase de Motivación, luego de presentar el contenido conceptual se presentaron diferentes instrumentos de evaluación de la motivación para que los estudiantes identificaran y distinguieran las diferentes teorías motivacionales detrás de los mismos. También se destinó un tiempo de dicha a clase a completar el cuestionario MSLQ, para realizar la evaluación de las estrategias de aprendizaje tras la realización del parcial y así comparar estos resultados con los recolectados al inicio de la intervención.

Cierre del curso:

Por último, en la última clase se trabajaron principalmente estrategias metacognitivas, como autoevaluación, ya que repasaron los diferentes módulos. Para ello, los docentes a cargo de los seminarios realizaron una selección de las preguntas del parcial en las que se identificó un mayor porcentaje de respuestas incorrectas y por ende un mayor nivel de dificultad, con el fin de trabajar con cada grupo los temas en los que habían tenido más dificultad en el parcial, a modo de mejorar la comprensión de dichos temas para la instancia de examen.

Es importante mencionar que en las dos últimas clases, las cuales se realizaron a posteriori del parcial, el número de estudiantes que asistió fue muy bajo. Los motivos por los cuales se dio esta inasistencia pueden ser varios: dado que no tenían inasistencias hasta ese momento y el curso ya estaba aprobado, decidieron no concurrir. También pudo haber sucedido la situación inversa, como el curso ya no estaba aprobado quizás pensaron que no

era necesario cumplir con la asistencia. Otro de los motivos, que a su vez se vincula con los mencionados previamente, es la cantidad de evaluaciones que tienen los estudiantes en esa época del año (noviembre-diciembre), lo cual quizás produjo que tuvieran que priorizar y destinar ese tiempo a la preparación de otras materias.

Capítulo 7: Resultados

En el presente capítulo, dado que este estudio es de tipo mixto se presentarán en primer lugar los resultados del análisis cuantitativo y en segundo lugar los resultados del análisis cualitativo. En el apartado de Discusión se hará un cruzamiento de ambos de análisis a modo complementario y llegar a un resultado más global.

7.1 Análisis cuantitativo

7.1.1 Análisis de fiabilidad del instrumento:

En primer lugar se realizaron análisis de fiabilidad del instrumento (MSLQ), específicamente el cálculo de alfa de Cronbach de cada dimensión y correlación de las dimensiones entre sí.

En cuanto al análisis de fiabilidad del instrumento, como se observa en la tabla 1, los alfas de Cronbach de todas las dimensiones presentan consistencia interna adecuadas y similares a la validación uruguaya del instrumento. Estas rondan en un rango de .46 a .73, siendo la subescala de *Elaboración* la que presenta una mayor consistencia interna. A su vez, esta estrategia es la que presenta una de las medias más elevadas en el estudio pre test de las estrategias de aprendizaje, por ende es una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes al ingreso de la carrera. Por otra parte, *Regulación del esfuerzo* es la que presenta una menor consistencia interna. La puntuación de la dimensión regulación del esfuerzo podría explicarse en que generalmente es una de las dimensiones del instrumento que puntúa más bajo, Crede y Phillips (2011) realizan un meta-análisis del MSLQ (integrando por 2158 correlaciones de 67 muestras representando una totalidad de 19900 estudiantes) y reportan que esta dimensión presenta una consistencia interna de .61 con una desviación estándar de .10, lo cual indica que suele ser una dimensión que no reporta puntuaciones elevadas en la mayoría de los estudios. También es importante agregar que esta dimensión contiene ítems reversos y estos suelen ser eliminados en las validaciones debido a que pueden ser ítems problemáticos (Crede y Phillips, 2011).

Tabla 1: Análisis de fiabilidad por sub-escala

Bloque MSLQ-EA	α	α Validación Uruguay (Curione et al., 2018)
Repetición	.65	.62
Elaboración	.73	.76
Organización	.67	.72
Pensamiento Crítico	.64	.76
Autorreg metacog	.71	.74
Gest tiemp y amb est.	.68	.75
Reg. del esf	.46	.70
Ap. entre pares	.72	.71
Búsqueda de ayuda	.51	.62

7.1.2 Correlación entre dimensiones:

Respecto al análisis entre dimensiones, como se observa en la tabla 2 presentada a continuación, tres de las dimensiones de las estrategias cognitivas (Elaboración, Organización y Pensamiento crítico) se relacionan de modo positivo y significativo entre sí. Tal como plantea el modelo de aprendizaje autorregulado la dimensión de autorregulación metacognitiva correlaciona de forma positiva con las dimensiones anteriormente mencionadas (esto significa que aquellos estudiantes que utilizan estrategias de procesamiento profundo suelen ser los que autorregulan su aprendizaje). Por último también se observan correlaciones significativas y positivas entre las estrategias cognitivas y de autorregulación metacognitiva y las estrategias de gestión de recursos siendo la excepción la dimensión de repetición. Se visualiza que esta última presenta correlaciones significativas solo con las siguientes dimensiones: Organización, Gestión el tiempo y ambiente de estudio y aprendizaje entre pares. También se observa una correlación entre la estrategia de aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda.

Tabla 2: Correlaciones entre dimensiones MSLQ*

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- Repetición	-								
2- Elaboración	-,042	-							
3- Organización	,165*	,570**	-						
4- Pens. Crítico	-,030	,491**	,283**	-					
5- Autorreg metacog	,051	,659**	,519**	,453	-				
6- Gest tiempo y amb	,215**	,292**	,279**	,031	,405**	-			
7- Regulación esfuerzo	,048	,384**	,240**	,223**	,497**	,461**	-		
8- Ap. Pares	,290**	,115	,188**	,204**	,155*	,194**	,030	-	
9- Búsqueda ayuda	,125	,186*	,158*	,213*	,292**	,145*	,142*	,613**	-

Nota. *la correlación es significativa al nivel .05 (bilateral), **la correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

7.1.3 Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes al ingreso de la carrera

En primer lugar, como se mencionó en el apartado de Metodología, para conocer la estrategias utilizadas por los estudiantes al ingreso de la carrera se utilizó el bloque de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado del MSLQ (Curione, Huertas, Ortuño, Gründler y Piriz, 2018) con 218 estudiantes pertenecientes a los nueve diferentes seminarios del curso Procesos Cognitivos I (curso del segundo semestre 2017, Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología, UdelAR)

Como se visualiza en la tabla 3, la estrategia más utilizada por los estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología es la *Elaboración* y la estrategia menos utilizada es *Aprendizaje Entre Pares*. Esto coincide con estudios realizados anteriormente en nuestro contexto universitario (Curione et.al, 2017, Curione et.al, 2018).

Tabla 3: Medias por dimensión (Bloque Estrategias de Aprendizaje MSLQ)

	Media	DT
Repetición	3,92	,92
Elaboración	5,08	,68
Organización	4,73	,88
Pensamiento crítico	4,45	,68
Autorreg metacog	4,71	,54
Regulación del esf	4,49	,63
Gestión tie y amb_est	4,81	,74
Aprendizaje_pares	3,54	1,0
Búsqueda de ayuda	3,98	,86

7.1.4 Cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes participantes de los espacios de formación

Se calcularon las diferencias pre test y post test mediante el análisis de Prueba T para muestras relacionadas. Para la realización de este análisis se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Se observan cambios estadísticamente significativos en tres de las estrategias: *Repetición*, *Organización* y *Regulación del esfuerzo*. Los estudiantes reportan un mayor uso de estas tras los espacios de formación en estrategias de aprendizaje.

Tabla 4: Medias pre post test estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Pretest Media (DT)	Posttest Media (DT)
Repetición	4,07* (.63)	4,50* (.78)
Elaboración	5,01 (.61)	5,10 (.91)
Organización	4,69* (.77)	5,12* (1,05)
Pen_crítico	4,47 (.65)	4,38 (.88)
Autorreg_met	4,68 (.43)	4,80 (.90)
Gest_tiem_est	4,49 (.75)	4,61 (.73)
Reg_esfuerzo	4,85* (.58)	5,16* (1,22)
Ap_pares	3,42 (.89)	3,43 (1,04)
Bus_ayuda	3,84 (.78)	3,78 (.58)

Nota. *la correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

7.1.5 Relación entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje

En primer lugar se realizaron análisis descriptivos de frecuencia para conocer cuántos estudiantes de la muestra realizaron el parcial. Tenemos por un lado 78 estudiantes que componen la muestra previo a la intervención (es decir que completaron el MSLQ en su primera aplicación). El 35% de dicha muestra aprobó el parcial, exonerando la asignatura puntualmente dos estudiantes (obtuvieron nota 9), mientras que 65% restante no aprobó el parcial por tanto no aprobó el curso. A su vez, este 65% está compuesto, en parte, por un 27% de estudiantes que obtuvieron una nota de 0. Esta nota refleja diversas situaciones: estudiantes que no se presentaron al parcial, estudiantes que no aprobaron el curso por inasistencias, etc.

En segundo lugar se realizaron análisis de correlación para conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y su rendimiento académico. Se realizaron específicamente análisis de correlación de Spearman, posterior a la intervención y no se observan correlaciones estadísticamente significativas entre el uso de estrategias y el rendimiento académico. Esto coincide, en parte, con los estudios previamente descritos en el apartado de marco teórico, los cuales plantean que puntualmente la utilización de estrategias cognitivas como elaboración, organización, pensamiento crítico, etc., no son predictoras de un buen rendimiento académico (Pintrich y De Groot, 1990; Kosnin, 2007; Bergin, Reilly y Traynor, 2005; Stegers, Cohen y Themmen, 2012).

7.2 Análisis cualitativo: Cómo entienden los estudiantes de Psicología que impacta la formación en estrategias de aprendizaje en su proceso de aprendizaje

7.2.1 Áreas de indagación y categorías de análisis:

Las áreas de indagación se establecieron a priori y de las mismas se fueron desprendiendo las categorías de análisis vinculadas al marco teórico de la presente tesis. Se crearon a partir del modelo teórico- aprendizaje autorregulado- tomando en cuenta además el guion de entrevista que fue definido previo a la realización de las entrevistas.

Áreas de indagación:

Forma de estudiar en el Liceo

En esta área se indaga acerca de cómo los estudiantes estudiaban en el Liceo, que estrategias de aprendizaje utilizaban para preparar un examen/parcial/escrito, como era la gestión del tiempo y cómo percibían su proceso de aprendizaje en esa etapa.

Forma de estudiar en la Facultad de Psicología, UR:

Luego de indagar la forma de estudiar en el Liceo se intentó comprender si existen cambios en su forma de estudiar una vez que ingresaron a la Facultad de Psicología, en caso de que si, cuales fueron esos cambios y por qué creen que se dieron los mismos. Se intentó conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan en esta etapa.

Experiencia en modalidad seminarios de PCI:

El objetivo de esta área de indagación era conocer las percepciones de los estudiantes acerca de si la experiencia de seminarios aportó a su proceso de aprendizaje y a la comprensión del contenido del curso. Se indagó acerca del trabajo de estrategias de aprendizaje realizado durante el curso y si el mismo fue útil para incorporar nuevas estrategias de aprendizaje que no conocían.

7.2.3 Análisis por áreas y categorías

7.2.3.1 Forma de estudiar en el Liceo

Repetición

Una de las estrategias que aparecen en el relato de los estudiantes, asociadas a este nivel educativo, son las denominadas estrategias de repetición. Este tipo de estrategias se caracterizan, como se ha planteado anteriormente, por la repetición de la información que el estudiante está intentando aprender. Por ejemplo, la repetición de una definición una y otra vez hasta lograr memorizarla. Existen dos tipos de estrategias de repetición: pasivas y activas. Las primeras promueven la simple repetición mientras que las segundas involucran un procesamiento cognitivo más complejo que genera un aprendizaje que perdura a lo largo del tiempo (Weinstein et al., 2011). Se observa la utilización de estrategias de repetición más pasivas en esta etapa:

I: Si tuvieras que recordar más como de adolescente cuando estudiabas para el liceo ¿te acordas un poco como era ese estudio?

E- (...) de memoria, era un desastre (risas). Leía, leía, leía, leía hasta que me aprendía cada palabra de memoria. Cada coma, cada punto y así iba a los exámenes. Siempre me rifaba un tema, era cómo por cábala, algún tema que no me gustaba, lo dejaba porque claro me exigía pila estudiar de memoria (...) No sabía hacer resúmenes, tampoco me explicaban como hacerlos. Esquemas un desastre... Yo me ponía subrayar y subrayaba hasta los subtítulos de las páginas, no podía (...)

F_33_13

Organización

Estas implican re-organizar y elaborar material nuevo en algún tipo de gráfica o formato similar. Los esquemas, los diagramas de causa-efecto, mapas conceptuales, etc., son algunos ejemplos de lo que los estudiantes realizan para ayudarse a dar sentido a lo que están estudiando.

En este caso, los estudiantes manifiestan principalmente como estrategia de organización la realización de listas- punteos de ideas más importantes- y realización de esquemas:

I: y en esa lectura ¿Cómo hacías? ¿lo leías y lo resumías?

E: normalmente lo leía, leía... o sea hacia un resumen dependiendo la cantidad, si era poco hacia como un resumen... parece contradictorio...

I: capaz que como un punteo...

E- (...) claro, como un punteo, hacia asterisco y ponía... o sino en la UTU que es mucho números, muchas letras, hacía mucho esquema y sacaba, pero siempre leía el material primero. Siempre tenía lo bruto y después hacía cómo (...) Era... cómo escribiendo, siempre volvía a escribir, siempre era escribiendo, lo mismo de siempre, los asteriscos, sacaba más o menos las palabras complicadas que al profesor no le importaba, le importaba que vos tuvieras la idea general. Y lo sacaba y lo escribía. Hacía así, punto por punto, lo que me parecía que era, que no importaba, que el profesor no tomó mucho énfasis en eso, entonces siempre hacía lo mismo (...)

F_32_16.

I: ¿vos lo subrayabas y que haces cuando vas a leer por segunda vez, lees lo subrayado?

E: Si, priorizo, uso colores.

I: a ver contame eso...

E: uso tres colores, por ejemplo, los cambio según los colores que tenga, pero por ejemplo el amarillo, es el normal, el rosado es el más o menos y el naranja es como lo más importante.

I: tenés calificado como nivel de importancia.

E: entonces voy leyendo y ahí es cuando me focalizo más en eso trato de acordarme.

F_19_15

Elaboración

Este tipo de estrategias ayudan a los estudiantes a almacenar la información en la memoria a largo plazo mediante la creación de conexiones internas. Por lo general implican hacer resúmenes, parafraseo de información y creación de analogías (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991).

Una de las estudiantes utilizaba como estrategia lo que podríamos entender como parafraseo de la información (explicar con sus palabras):

I- (...) y... por ejemplo, cuando estudiabas así, aplicabas esto que me decías de técnicas de estudio, ¿alguna cuestión como subrayar, hacer resúmenes, ese tipo de cosas?

E- Si, si subrayaba, pila, hacía también resúmenes y lo decía... que eso no lo cambie todavía, lo sigo haciendo (risas) el tema de ta... empiezo a decir, a explicar con mis palabras, que es lo que leí, que es lo que entendí.

F_26_3

También aparecen estrategias vinculadas a la creación de resúmenes y a su vez al parafraseo de la información nuevamente:

I: y capaz que en los de letras... ¿te acordas un poco más? Porque es bien distinta la forma de estudiar...

E: sí, letras leía resúmenes, cosas de clase y...

I: ¿pero hacías resúmenes vos?

E: si, algún... ¿qué es lo que yo hacía? Estoy pensando, hacia resumen más de chica. Agarraba los apuntes de la clase, yo sacaba buenos apuntes en esa época (risas). Agarraba los apuntes de la clase y los subrayaba con flúor. Leía un par de veces, y lo repetía en mi cabeza con mis palabras y siempre me fue bien.

F_23_11

I- Claro, ¿y si tenes que pensar en bachillerato puntualmente, que ahí me dijiste que estudiabas más, alguno que te acuerdes... y ahí eran dos semanas más o menos que estudiabas y leías e intentabas acordártelo... ¿y hacías algún resumen? algo que te acuerdes de los pasos que seguías...

E-Primero lo leía viste e intentaba aprendérmelo de buena memoria, después lo que me acordaba lo escribía, sin ver nada viste, me hacía preguntas, escribía la definición, empezaba a sacar flechitas y así sucesivamente, no es que me lo aprendía de memoria, porque hasta el día de hoy me acuerdo.

M_19_6

Si bien se observan algunos casos en los cuales los estudiantes relatan haber utilizado estrategias de elaboración, siendo los resúmenes una de las estrategias más utilizadas, algunos de los estudiantes mencionan que el hecho de estar en clase y escuchar la explicación del docente era suficiente para poder posteriormente desempeñarse de forma satisfactoria en una evaluación. Por lo tanto, quizás el escaso uso de estrategias de procesamiento más profundo en este nivel tiene que ver no solo con la cantidad y complejidad de los materiales a abordar, sino también con el hecho de contar con una cercanía a los docentes y compañeros de forma presencial que no tiene las mismas características en el ámbito universitario. Quizás con asistir a clase y escuchar las explicaciones de los docentes y compañeros les era suficiente para preparar una evaluación.

Pensamiento crítico:

También en el caso de dos estudiantes aparece la estrategia de Pensamiento Crítico. Esta estrategia refiere al uso que los estudiantes hacen de sus conocimientos previos y cómo los aplican a nuevas situaciones de aprendizaje para resolver problemas, realizar nuevas preguntas, etc. Crede & Phillips (2011) plantean en cuanto a esta estrategia que el tipo de

evaluación que se propone con más frecuencia a nivel universitario (evaluación múltiple opción) no promueve el uso de esta en particular. Este tipo de modalidad no da lugar a por ejemplo, la realización de nuevas preguntas, cuestionamientos, etc. Si bien esta categoría refiere al ámbito de Educación Media, es interesante que solo dos estudiantes hayan manifestado utilizar esta estrategia. Más adelante se puede visualizar que en su tránsito por Facultad de Psicología específicamente, ninguno de los estudiantes entrevistados manifiesta utilizar este tipo de estrategia.

I: y cuando decís escribir, ¿era como resumen o tus ideas en base a lo que habías leído?

E: un poco de todo, un poco de resumen y me pasaba con filosofía, en realidad me ponía las preguntas críticas, ¿por qué no estaba de acuerdo con...? porque me acuerdo que una profesora me decía es más difícil hacer un argumento crítico que decir todo que sí y yo siempre tenía posturas más críticas con respecto al autor. Entonces me hacía preguntas y me decía "si vos lo vas a hacer de esa manera, trata de argumentar sino te voy a matar". Y me quedo esa cosa de hacer preguntas, de algún pensamiento, de algo del autor y ponerle al lado la pregunta que a mí me despertó o porque estaba en contra de eso. Y a raíz de eso se me desencadenaba un poco el pensamiento...

M_29_7

I- ¿Y habías preparado ese examen?

E- ¿Sabes que lo tuvo ese examen? que tuvo un buen docente... a mí, me ayuda, no digo que sea la única manera, que se compare mucho con la realidad, yo soy mucho de la vida, de observar y ver cosas, entonces cuando el tipo nos enseñó a pasar lo que estaba escrito, a lo real, fue como una fantasía que se empezó a unir, entra la letra y lo real...

M_32_5

Autorregulación Metacognitiva

En el caso de un estudiante, aparece la estrategia de esta estrategia:

E- Si, si subrayaba, pila, hacía también resúmenes y lo decía... que eso no lo cambie todavía, que lo sigo haciendo (risas) el tema de ta... empiezo a decir, a explicar con mis palabras, que es lo que leí, que es lo que entendí.

I- Claro, como que te lo decís a vos misma, lo parafraseas

F_26_3

Esta se relaciona con ser consciente de la propia cognición, monitorear si se está entiendo lo que se lee, auto evaluándose, haciéndose preguntas, etc., lo que permite al estudiante conectar lo que está estudiando con su conocimiento previo del tema.

Gestión del tiempo

Existe un denominador común en el relato de los participantes en que el tiempo que dedicaban a la preparación de un parcial, escrito o examen en este nivel educativo es menor al que dedican actualmente en el ámbito universitario. En relación a la pregunta de cuánto dedicaban aproximadamente a la preparación de una evaluación, algunas de las respuestas fueron:

I: ¿siempre te fue bien?

E- (...) en los exámenes obligatorios por ejemplo siempre... la tenía, ponele, mañana y yo estudiaba hoy. Hoy empezaba a estudiar.

I: estudiabas el día antes algo así...

E: sí, estudiaba el día antes y me quedaba toda la noche despierta igual, estudiando, estudiando (...)

F_19_15

I: ¿y más o menos cuanto tiempo antes empezaste?

E: dos días y yo empezaba la noche antes a estudiar, y me sacaba 10, 11. Dije con 2 días, re sobrada....

I: le habías sumado 48 horas más y dijiste ta...

E: "me re da", no, ¿qué me va a dar? Me saqué 2, cuando vi el 2, el primer 2 es como...

I: eso fue como que te hizo bueno... ta, como decir tengo que cambiar...

E: aparte pensé ¿qué me está pasando? me saqué 2, de un 12 a un 2 hay una diferencia catastrófica y bueno.... Ahí me explicaron la escala y todas esas cosas....

I: ¿ahí fuiste a hablar con los docentes o algo?

E: no, una compañera, que me encontré a la semana de la misma materia, le dije "yo me saque 2, no puedo creer", si, pero no es tan mal un 2, menos que el 60% y ahí me explicó fue como un alivio igual...

F_19_15

I- Si, si, estas como en otra etapa

E- Y haces los resúmenes diferentes... y encaras todo distinto

I- Si, sí, claro

E- No tenes la misma memoria (risas)

I- No, pero siempre se puede trabajar en la memoria...

E- No, pero esas cosas si, estudio distinto, y me tomo las cosas distinto... yo ponele, capaz que antes, vivía con mi madre, mientras hacía el Liceo, ¿no?

I- Ajam

E- Y estudiaba siete horas pero de esas siete horas, en realidad estudiaba dos (énfasis en el 2), ahora yo sé que esas dos horas que me siento a estudiar, me siento, leo y me rinde

F_33_2

I-Y si intentas como recordar como estudiabas, sé que me comentabas que es distinto como estudiabas en el Liceo a como estudias acá, pero un poco la idea es ir viendo como estudiabas en cada espacio... eh, cuando tenías que dar un escrito por ejemplo...

E- Si, era más de memoria

I- Estudiabas de memoria, y más o menos con cuanto..., es decir, ¿cuándo decis que estudiabas de memoria a que te referís?

E- A veces estudiaba Literatura la mañana antes (risa), o dos o tres días antes, no más, acá tengo que estudiar una semana, dos semanas, o más

F_19_1

A modo de excepción, dos de los estudiantes entrevistados mencionan que dedicaban a la preparación de un parcial aproximadamente una o dos semanas, sobre todo en bachillerato.

Los antecedentes consultados para el diseño de la intervención en estrategias de aprendizaje presentado con anterioridad (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1986; Weinstein 1987, Rosario et al., 2007) mencionan la importancia de trabajar con los estudiantes lo referente a la gestión que realizan del tiempo en este nuevo ámbito por el que se encuentran transitando, con otras demandas y exigencias, dado que llegan a la Universidad con un manejo del tiempo que no es el adecuado para este nivel. De hecho, por lo general, es una de las primeras estrategias que se trabajan en los programas de autorregulación del aprendizaje. Tomando en cuenta el discurso de los estudiantes participantes, parecería que la realidad de nuestra población universitaria no difiere mucho en este sentido de las poblaciones de otras Universidades.

La diferencia en la gestión del tiempo de un nivel educativo al siguiente parecería asociarse, según lo mencionado por los estudiantes, a la cantidad y complejidad del material a estudiar, haciendo hincapié sobre todo en el volumen del material, citando a dos estudiantes:

I- Bueno, yendo como un poco para atrás, a ver si te acordas cuando estudiabas en el liceo o en la UTU tanto en ciclo básico como en la UTU de Administración, ¿Cómo era tu forma de estudiar ahí? ¿Cómo te organizabas?

E- es mucho menos el material, cuando empezás la facultad como que tenés que aprender a estudiar de nuevo porque no es igual (...)

F_32_16

I: ¿encontrabas ese texto que hacías por ejemplo? ¿Lo subrayabas? ¿Lo resumías? ¿Qué hacías con ese texto?

E- Cómo eran pocas hojas en realidad nunca en mi vida vi tantas hojas como acá. Si eran 20 las leías todas, subrayaba las cosas muy importantes

F_19_15

Otro aspecto a tomar en cuenta es que a pesar del poco tiempo dedicado a la preparación de las distintas evaluaciones en el nivel de educación media, generalmente se obtenían buenos resultados por lo cual es comprensible que no existiera una inquietud para cambiar la forma en que gestionaban su tiempo de estudio en ese momento. La mayor parte de los estudiantes coinciden en que la forma de administrar su tiempo cambió una vez que ingresaron a la Universidad.

Aprendizaje entre pares

Esta estrategia es considerada una estrategia de gestión de recursos e implica básicamente estudiar con otro. Se plantea que es muy útil debido a que explicando el material o escuchando la explicación de otro, el estudiante puede vislumbrar aspectos que no había tenido en cuenta por sí mismo.

El aprendizaje entre pares aparece poco representado, siendo aproximadamente cuatro estudiantes de los dieciséis entrevistados que la mencionan:

I-Si tuvieras que pensar alguna otra materia que preparas como más normal, sin esto de las clases particulares. ¿Alguna distinta? ¿Cómo era un poco la preparación? ¿Cuál eran los pasos que seguías? ¿Leías, subrayabas, te juntabas en grupo como me decías?

E- (...) para filosofía y todas las materias de letra era como que leía, nos juntábamos en grupo, hacíamos resúmenes y me quedaba mucho más fácil.

I: ¿y los resúmenes los hacían en conjunto digamos?

E: exacto.

I: bien...y en que se basaban ¿en apuntes? ¿En los textos que sugerían?

E: en textos, íbamos a la biblioteca o buscábamos libros que nos pudieran ayudar

F_18_9

Búsqueda de ayuda

Esta es otras de las estrategias considerada de gestión de recursos. El uso de estas estrategias implican pedir ayuda ya sea un docente, compañero, etc., cuando existen dudas sobre determinado tema.

En el caso particularmente de esta categoría, aparecen por ejemplo: clases particulares de determinadas materias, recurrir a aquellos compañeros que eran considerados los más capaces, plantear dudas al profesor/a tanto en la clase como fuera de la misma:

I: capaz que podés pensar en grupo más chiquitos y que sabes que están en la misma sintonía que vos por ejemplo X que me comentabas, si sabes que X más o menos estudia como vos, que lleva la clase al día. Ahí te sentís más cómoda. Creo que es encontrar el compañero de estudio o la compañera de estudio, para eso que no es fácil, no es tarea fácil.

E: lo que pasa es que normalmente cuando llego al parcial, yo me tome la molestia de preguntarle al profesor, no me dejo. Hay gente que hace eso, se deja a llegar al parcial sin entender algo. Yo intento que no, intento hablar con el profesor (...)

F_32_16

I: ¿qué diste, que no diste? ¿Exoneraste algo?

E: a las materias vine a todas, siempre. Di... y justo fue cuando me mudé para la casa de mi hermana, fue como medio, fue horrible, y empezaron las épocas de parcial. Los parciales los di casi todos. Di sólo cuatro, no tres, di Historia, Teorías, y Articulación. Después Referencial si exoneré, porque venía y hacia los trabajos. Y después HTI, en realidad es Herramientas...

I: Herramientas del trabajo intelectual

E: esa también, que viniendo y haciendo los trabajos, es exonerable.

I: esa no tiene examen, entonces...

E: claro, esas dos si las exoneré, después venía a clase de apoyo que habían de Teorías.

I: clases de apoyo, pero por quién ¿eran dictadas digamos?

E: por (...)... las encargadas, que abrieron como algo este año...

F_19_15

Se visualiza que ambas estrategias de manejo de recursos- aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda-, son de las estrategias menos utilizadas por los estudiantes entrevistados. Esto coincide, por un lado, con el estudio cuantitativo del presente trabajo, en el cual se obtiene como resultado que las estrategias que menos eligen utilizar los

estudiantes de primer año de Psicología son estas dos. Además, estos datos también coinciden con los antecedentes consultados previamente que muestran que estudiantes de primer año de Universidad tampoco suelen utilizar estas estrategias (Pintrich, McKeachie & Lin, 1987, Rinaudo, Chlecher y Donolo, 2003, Watson, McSorley, Foxcroft & Watson, 2004 y Echeverría, 2013).

7.2.3.2 Forma de estudiar en Facultad de Psicología

Repetición

Cuando se les consulta a los estudiantes acerca del proceso que realizan a la hora de preparar ya sea un parcial o examen, es decir, cuales son los pasos que siguen para la preparación de estos, la mayoría de ellos mencionan que cuando leen los materiales, subrayan las ideas principales de estos. Weinstein & Mayer (1986) plantean que el subrayado podría ser considerado una estrategia de repetición de procesamiento más profundo, debido a que va más allá de un aprendizaje de tipo superficial como la memorización de una lista de palabras o pequeños fragmentos de información que no se relacionan unos con el otro. Si subrayar implica reproducir el material de igual forma a como se está leyendo, este es considerado efectivo cuando habilita al pasaje de procesamientos más significativos como la elaboración, organización o monitoreo de la comprensión. La forma en que los estudiantes re-elaboran el material luego de subrayar los textos es variada: algunos optan por realizar resúmenes con las ideas principales que seleccionaron tras el subrayado (elaboración), otros prefieren hacer un punteo de dichas ideas (organización), esquemas (organización), hacer comentarios dentro del mismo texto- sacando flechas, etc.- otros se explican a sí mismos lo que han entendido hasta el momento o se lo explican a otro par.

Tomando en cuenta lo expuesto con anterioridad, parecería que la mayor parte de los estudiantes entrevistados suelen subrayar los textos que estudian a modo de organizar el material para posteriormente realizar una producción de este que tenga sentido para ellos, mediante un formato más amigable. Según Dunlosky et al. (2013) cuando se les consulta a los estudiantes que suelen hacer cuando estudian, la mayoría reporta subrayar el material. Se tiende a utilizar esta estrategia porque es simple de utilizar, no requiere de entrenamiento y tampoco implica que el estudiante tenga que destinar tiempo extra aparte. Además la investigación muestra que aquellos estudiantes que subrayan el material suelen recordar con mayor facilidad lo estudiado, ya que subrayar la información no solo ayuda a la atención

del lector, sino que también ayuda a procesar la información dado que se tiene que seleccionar cuál parte de esta información es la importante, generando que el lector reflexione acerca del significado del texto y relacione una parte del mismo con la otra. Pintrich, Mckeachie & Lin (1987) trabajan en su curso de *Aprender a Aprender* estrategias de memorización, enfatizando el uso de la elaboración y también el discutir con otros. Como se ha mencionado previamente, Pintrich y De Groot (1990) plantean que aquellos estudiantes que intentan aprender mediante el uso de estrategias como repetición, elaboración, organización, transformando el material a abordar, suelen tener un mejor rendimiento que aquellos estudiantes que no utilizan estas estrategias. Puntualmente la estrategia de subrayado en este nivel educativo podría ser efectiva como puente al uso de estrategias de procesamiento más profundo como la elaboración, organización, pensamiento crítico, etc., como un primer paso de esa transformación del material a estudiar.

E-Soy de la vieja escuela, para mí hay que leer. Entonces me pasó que se venía el parcial y tuve que leer todo un libro que, de historia, sobre historia uruguaya y ahí tenía que ver lo que entendía y lo que quedaba en mi mente. Cuando es mucho hago eso, leo, y en mi cabeza resalto, voy resaltando con el marcador las partes importantes que es lo que tiene que quedar...

I: y después que lo resaltaste...ahí...

E: quedó en eso, lo resalto y después cuando vuelvo a leer, leo lo que resalté nada más. Es como si hiciera el resumen, pero mismo en la misma hoja.

I: y cuando lees eso resaltado, ¿te lo vas como explicando a vos misma, o intentando como razonar, o lo lees y....?

E: a mí me sirvió una vuelta, digo una compañera no entendía nada y explicarle yo a ella me ayudó muchísimo. Porque o esos resúmenes que andan en la vuelta siempre, entre grupos, yo solamente voy al resumen después de leer todo. Entonces claro este resumen de Teorías, ella no lo entendía porque era muy esquematizado... entonces yo se lo iba explicando e iba recordando, eso me ayudó pila. Pero porque claro era mucho, pero si la persona me está preguntando constantemente, así como haciéndome una pregunta específica, no puedo, no puedo. Me tenés que dejar hablar (risas)

I: sí, pero esto de poder explicar el material sentís que te ayuda...

E: si, me ayuda pila eso

F_32_16

I: ¿y vos que hacías subrayabas? ¿Hiciste algún resumen?

E: claro, yo más o menos tenía cosas subrayadas, que las leía y lo que no tenía subrayado por ejemplo la mitad, que siempre lo dejaba por la mitad o más adelante, ese si lo leía, lo repasaba un poco y después leía las diapo.

I: y ¿te hiciste algún otro recurso? ¿Un resumen de alguno de esos capítulos, algún esquema algo así?

E: si me hice en memoria, un resumen para irme acordando que cosa era tal. En ese si me hice.

F_19_15

Elaboración

Otra de las estrategias que aparece con mucha frecuencia en el relato de los estudiantes son aquellas vinculadas a la Elaboración. De los 16 entrevistados, 10 de ellos mencionan realizar resúmenes. Generalmente el proceso es: una lectura del material subrayando las ideas principales, y a posteriori, la escritura de un resumen con estas ideas seleccionadas. Sin embargo, la escritura de este resumen tiene diferencias según cada estudiante:

I- Claro... ¿cómo sería entonces el proceso? como que...

E- Los hago primero en computadora el resumen, y después los vuelvo a resumir a mano

I- (...) ¿por qué lo vuelves a resumir a mano?

E- Porque siento que me queda mejor, no sé, porque siento que mi letra, no sé, me siento más segura con mi letra

F_19_1

I- ¿Qué haces para estudiar?

E: me compro las fichas, tengo las fichas, las resumo y las leo, y paso mucho....

I: ¿cuándo te referis a resumir, te referis a subrayar?

E: si a subrayar con flúor, lo que me parece más importante eso lo paso a un cuaderno, creo que copiándolo sé lo que estoy leyendo.

I: ¿cuándo lo pasas lo pasas textual o medio que lo transformas con tus palabras?

E: si, más o menos lo que subrayo, porque a veces subrayo algunas cosas y me da para ponerlo textual. Básicamente lo que hago cada vez que estudio, por eso quedo como contracturada de estar así (gesto).

F_20_12

Por otra parte, algunos estudiantes reportan otro tipo de estrategias de elaboración de procesamiento más profundo, cómo explicarse el material a sí mismos o a otros- utilizando así otras estrategias como aprendizaje entre pares en este caso-:

I- y en eso de tratar de acordarte, ¿te lo explicas a vos misma, te lo tratas de memorizarlo?

E: me lo hablo.

I: pero ¿cómo? ¿Tratando de explicar o como...?

E: si, lo razono, le busco como una forma...

F_19_15

I- Claro, bien. ¿Y sentís que te ha ayudado a la memoria el pasarlo a mano?

E- Si, si, otra cosa que me ayuda muchísimo es que a veces nos juntamos con una de mis compañeras y siempre comentamos todas las materias y nos re sirve.

F_19_1

Y si tuvieras que pensar en la facultad en sí misma ¿sentís que hubo un cambio de tu forma de estudiar desde el liceo hasta la facultad?... ¿cómo es ese cambio?

E- (...) ahora trato de leer el texto, tratar de comprender qué es lo que está hablando, qué es lo importante. Si hay más de uno más de uno para intentar relacionarlo, y por lo menos tener una globalización del tema en sí. Y empezar a comprenderlo y ver de qué forma puedo desarrollar si tuviera que hacerlo. Sacar puntos importantes, definiciones que pueden ser

importantes, tratar de comprenderlo desde ahí, de integrarlo más el texto. Me pasó que forme grupo de estudio que no había pasado nunca, y me ha ido bien, por lo menos podemos discutir, ver que entendimos y que no y eso estuvo bueno. Como que me sorprendió, mi forma de trabajar era muy individual

F_33_13

También parte de los estudiantes mencionan apoyarse en las presentaciones de clase creadas por los docentes para abordar el material (aparte de los textos obligatorios):

I-(...) Bien, ¿te animas a contarme como fue bien detallado el proceso de preparación de ese parcial?

E- (...) Ta, yo mi parcial lo preparé lo más bien. Estudié de las diapositivas, hice mis exámenes, mis esquemas, con color, llamativo, con letra grande, cosas que resaltarán (...).

M_19_6

I: ¿cuándo lo pasas lo pasas textual o medio que lo transformas con tus palabras?

E: sí, más o menos lo que subrayo, porque a veces subrayo algunas cosas y me da para ponerlo textual. Básicamente lo que hago cada vez que estudio, por eso quedo como contracturada de estar así (gesto).

E- estuve dos semanas estudiando, el lunes y me llevo más o menos dos días el módulo resumirlo, lo resumí y lo pasaba al cuaderno y lo completé con las diapositiva (...).

F_20_12

I: más o menos te acuerdas de una dedicación que tuviste a esa preparación de ese parcial. ¿Cuánto más o menos le dedicaste?

E: más o menos una hora y media por día. Pero fue desde hace una semana. Que me sentaba y leía. Miraba los PPT y miraba los textos y trataba de relacionar. Donde estaba lo que decía en el PPT, donde estaba en el texto y en base a que lo hablaba y lo fui integrando de otra forma.

F_33_13

Asimismo, aparece en el relato de los estudiantes nuevamente lo referente al tiempo y como algunas estrategias, en este caso de elaboración, se han ido perdiendo y priorizando según el nivel de dificultad de la materia:

I- Lees los textos y me dijiste que los resumiste también...

E: no, eso fue algo que se fue perdiendo por el tiempo... dando seis exámenes por período, es muy difícil hacer un resumen de todo. Había materias que le daba más importancia que otras, por ejemplo psicopatología, que es algo que todavía no logré, leído los resúmenes...

M_20_14

En suma, se visualiza que la mayor parte de los estudiantes utilizan estrategias de elaboración, optando principalmente por los resúmenes, el parafraseo, etc. Esto coincide con gran parte de las investigaciones consultadas en las cuales una de las estrategias más reportadas por los estudiantes son las de elaboración (Rinaudo, Chlecher y Donolo, 2003; Watson, McSorley, Foxcroft & Watson, 2004; Roces Montero, Sierra y Arizmendiarrreta, 2017). Los relatos de los estudiantes también coinciden con los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo de la presente tesis en donde una de las estrategias que más se reporta utilizar es la Elaboración, estrategia que no presenta grandes cambios al finalizar el semestre y la intervención en estrategias de aprendizaje en sí misma. Que no existan cambios significativos en el uso de estrategia podría explicarse debido a que la misma ya era muy utilizada previamente, tanto en este nivel como en el nivel de Educación Media, como se ha descrito líneas arriba.

Organización

Otra de las estrategias que aparece con mayor frecuencia en el relato de los estudiantes entrevistados son aquellas que implican re-organizar el material de alguna manera, en este caso, mediante la realización de esquemas:

I: después empezas a subrayar, a leer directamente...

(...) pongo flúor amarillo en las ideas que me parece más importante. Si tengo tiempo hago un esquema. Si tengo tiempo, que es lo menos.

F_44_8

I-(...) ¿Y cuándo tuviste que dar los parciales o escritos cuando volviste a cursar, ¿te acordas como te organizabas para estudiar? ¿Cómo era tu manera?

(...) lo que hago es, en el esquema que me hago como que le saco cosas que son como importantes para decir “ah, tal cosa, ah ta, tal cosa” y en realidad lo que tiene, yo hace mucho no estudiaba letras...

F_33_2

Como se comentó líneas arriba en el apartado de marco teórico, la estrategia de Organización es considerada una estrategia de procesamiento profundo junto a la elaboración, ya que implican un rol activo por parte del estudiante. Los antecedentes indican que es una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes universitarios al igual que la Elaboración (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003; Watson, 2004; Echeverría, 2013; Roces Montero, Sierra y Arizmendiarieta, 2017). Se visualiza que este tipo de estrategia por lo general ya era utilizada en Educación Media y en este nivel se refuerza su utilización y frecuencia. Por otra parte, dada la cantidad y complejidad del material existente en este nivel y carrera en específico que comentan los estudiantes, parecería que resulta necesario reorganizar el material de tal manera que este pueda ser aprendido y procesado.

Autorregulación metacognitiva

Las actividades de autorregulación metacognitiva refieren a la planificación, monitoreo y regulación de la propia cognición, motivación y conducta cuando nos encontramos estudiando. Por ejemplo, plantearse objetivos antes de comenzar a estudiar, y posteriormente monitorear que esos objetivos se están cumpliendo. Algunas actividades pueden ser monitorear la comprensión cuando se va leyendo:

I: y en ese momento ¿qué hacías? ¿Te lo explicabas a vos misma, lo resumías? ¿Cuál era la estrategia?

E-(...) en la hoja y lo leía en la pantalla y si tenía alguna duda releía, para atrás y para adelante para poder encontrar un vínculo con algo. No palabras sueltas.

F_33_13

También hacerse preguntas, autoevaluarse a uno mismo, es otra manera de ir regulando la cognición:

I-¿Cómo fue un poco la organización para ese parcial? Contame un poco como fue, el paso a paso de estudiar.

E- Ya el miércoles antes del parcial, ya tenía todo y empecé con las autoevaluaciones y repasar lo que había pasado al cuaderno y a mirar un poco las diapositivas.

F_20_12

I- Bien, bien, ¿cuál fue el último parcial que diste este año?

E- Neuro

I- Neuro... si tuvieras que pensar en ese parcial en particular, ¿te animas a contarme un poco como te organizaste para preparar ese parcial? ¿Cómo fue un poco la preparación de ese parcial puntual?

E- Eeh...si, empecé a estudiar con días de anticipación, vine a las clases, a todos los teóricos vine y más o menos decidí al hilo, y bueno ellos tienen un mecanismo en EVA que puedes hacer ejercicios de preguntas que te pueden hacer y lo llevaba muy al día y eso y ta tenía como la materia al día

M_30_4

E- Ah, perdona, y lo otro que intento, viste que se puede conseguir medio parecido a preguntas que se pueden preguntar y vos lo haces, después medio que termino un tema o algo, ta, en cognitivos tenemos el beneficio de que ya está hecho, en otras materias.

M_30_4

Teniendo en cuenta lo relatado por los estudiantes, la estrategia de autorregulación metacognitiva se relaciona principalmente con Educación Superior y como se ha observado, no tanto con el ámbito de Educación Media. Sin embargo, son pocos los estudiantes que la mencionan en su discurso. De hecho, no son tantos los estudiantes que mencionan destinar algún día en su calendario de estudio a repasar los contenidos previamente estudiados o

leídos y autoevaluar la comprensión de los mismos. Como se ha mencionado previamente, es muy probable que esto tenga que ver con la gestión del tiempo que se realiza para la preparación de evaluaciones. Algunos estudios muestran que si las estrategias cognitivas como la Elaboración, Organización, etc., no son empleadas en conjunto con otro tipo de estrategias, como las de autorregulación metacognitiva, la repercusión del uso de estas en el rendimiento académico es débil, no siendo suficiente el uso de estrategias cognitivas únicamente (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1987; etc.). Si bien esta fue una de las estrategias trabajadas durante la intervención, remarcando su importancia en el aprendizaje y rendimiento académico, su empleo puede resultar muy costoso dado el tiempo que demanda, por lo cual es comprensible que finalmente los estudiantes opten por recurrir a otro tipo de estrategias que demanden un tiempo menor y sean más concretas.

Gestión del tiempo

Se observa que la administración del tiempo presenta un cambio tomando en cuenta lo manifestado en relación al ámbito de Educación Media. Mientras que en este nivel los estudiantes mencionaban destinar horas o unos pocos días a la preparación de una evaluación, el tiempo que dicen emplear actualmente a la preparación de un parcial ronda entre una y dos semanas, dependiendo del grado de dificultad que presente la materia:

I-¿y más o menos cuanto tiempo dedicas a la preparación de un parcial acá en esta facultad en particular?

E- (...) pasa que depende mucho de la materia. Ponele Psicología del Desarrollo estuve toda la semana...toda la semana de turismo libre, estudiando y no me dio el tiempo. Estuve toda la semana que no trabaje, porque trabajo en el liceo, y no me dio y no llegué.

F_23_11

I-¿Cuánto tiempo estudiaste?

E- Dos semanas. Si, intento dedicarle dos semanas, si veo que la materia no es complicada. Si es por ejemplo Neuro, capaz una semana, que sé que leo y lo entiendo porque sé que hice biológico y (...)

M_19_6

Aparte de la cantidad de tiempo destinada a la preparación de una evaluación, también aparece otro aspecto interesante en relación a la estrategia de gestión del tiempo y ambiente de estudio, que tiene que ver con la utilización que se realiza del tiempo disponible y por otro lado, la sensación de que este no rinde según lo planificado:

I- Y... ¿por qué crees que se da ese cambio digamos en tu forma de estudiar?

E- por el trabajo... tengo que con el poco tiempo que tengo, tengo que sacar lo mejor que puedo, el reescribir si bien me ayuda pila, como me ayudo con el trabajo que hicimos de historia, el reescribir. Sabía tanto de historia que ya era denso ya. Me ayuda pila, el tiempo que tengo no es mucho, ese es mi tema. Intento como que... al hacer eso minimizarme el menos tiempo posible para abarcar lo más posible.

F_32_16

I: ¿y más o menos cuanto tiempo antes empezaste?

E: dos días y yo empezaba la noche antes a estudiar, y me sacaba 10, 11. Dije con 2 días, re sobrada....

I: le habías sumado 48 horas más y dijiste ta...

E: "me re da", no, ¿qué me va a dar? Me saqué 2, cuando vi el 2, el primer 2 es como....

I: eso fue como que te hizo bueno, ta como decir tengo que cambiar

F_19_15

E: si trate de terminarlo, porque estaba re cansada, lo termine como hasta las cuatro de la mañana, no sabes lo que me costó pila y después los dividí por día. Siempre uno los divide, pero no llega. ¿Qué pasa?

I: o que piensas que te va a llevar menos tiempo, más tiempo

E: pero viste que te lleva más o el doble, uno se cansa, pero yo llegue igual.

F_19_15

I- ¿sentís que le dedicas más tiempo?

E: capaz, no sé si más tiempo, pero como que utilizo mejor el tiempo. Y en esto que yo te decía de organizar, como que ya me hice un cronograma no solo para cognitivos, sino para en general. Si te demoras en cocinar vas a estudiar media hora menos y, por eso es útil también, lo estoy aplicando para la vida. Uno va aprendiendo para todo. Después te das cuenta que cuando tenés poco tiempo te tenés que organizar, no hay vuelta. Si querés seguir estudiando o lo que sea, lo tenés que hacer.

F_44_8

I- Bien, ¿y ese cómo fue que lo preparaste? así más o menos en la misma sintonía que los demás..?

E- (...) A mí lo que me pasa también, lo que veo que me está pasando, es que en eso de que tengo una semana, pero a veces es como que la semana... eh.... no me rinde lo que yo quiero, o tenes un parcial, otro parcial (golpea la mesa con su mano) entonces ahí como que me... sé que me tengo que empezar a organizarme antes

F_33_2

Como se mencionó previamente en el apartado dedicado a la categoría *Forma de estudiar en el Liceo*, la mayor parte de intervenciones y programas de promoción de estrategias de aprendizaje trabajan con los estudiantes lo relativo a la administración del tiempo y la organización de este. Según Hofer, Pintrich & Yu (2003) que los estudiantes tengan control sobre sus propios tiempos, les permitirá desarrollar futuras herramientas de monitoreo y revisión. Pintrich, Mckeachie & Lin (1987) en su curso introductorio *Learning to learn* (Aprendiendo a aprender) proponen a los estudiantes fijarse metas mensuales, semanales, diarias hasta incluso para sesiones de estudio de tres horas. En la misma línea, Ogawa (2011) proponía la realización de la siguiente actividad: una vez por semana los estudiantes debían completar una ficha donde debían registrar cuántas horas dedicaron al estudio, especificando el tipo de tarea, etc., con el fin de monitorear que se estaba trabajando en cumplir los objetivos que cada estudiante se había planteado al inicio de la intervención. También se invitaba a dichos estudiantes a reflexionar sobre qué estrategias utilizaban para la realización de las diferentes tareas realizadas.

Por lo tanto, si bien parecería haber más conciencia por parte de los estudiantes acerca del tiempo que es necesario dedicar al estudio en el nivel universitario, como se ve reflejado líneas arriba, aún existe cierta dificultad para organizar este para que sea lo más efectivo posible. Tomando en cuenta esta realidad, resulta necesario seguir trabajando junto a los estudiantes, sobre todo en los primeros años, la importancia de la organización previo a

estudiar y preparación de las diferentes evaluaciones que deben abordar durante la carrera, tal como plantean las intervenciones y programas presentados en el apartado de antecedentes.

Búsqueda de ayuda

Otra estrategia que emerge del relato de los participantes y que no era tan mencionada respecto a la Educación Media es lo referente a la búsqueda ayuda. Dicha estrategia refiere a las consultas que los estudiantes pueden hacer a un docente o a un par sobre determinado tema (McKeachie, Pintrich & Lin, 1986; Hofer & Yu, 2003; Cazan, 2012; Roces Montero, Sierra y Arizmendiarieta, 2017):

E- (...): lo que pasa es que normalmente cuando llego al parcial, yo me tome la molestia de preguntarle al profesor, no me dejo. Hay gente que hace eso, se deja a llegar al parcial sin entender algo. Yo intento que no, intento hablar con el profesor.

F_32_16

I- O de preguntar al docente que da la clase si, ¿no? porque he visto que nos preguntan cosas

E- Pregunto, por lo general preguntó en clase, y si me queda otra duda, pregunto cuando termina

M_19_6

E- Mi madre (...) Ya con las cosas de facultad, ella tiene mi clave de EVA, mi clave de Gmail y a veces entra y me dice “estuve leyendo de tal materia” y ahí me explica algo, a veces me ayuda.

F_20_12

E: aparte pensé ¿qué me está pasando? me saqué 2, de un 12 a un 2 hay una diferencia catastrófica y bueno.... Ahí me explicaron la escala y todas esas cosas....

I: ¿ahí fuiste a hablar con los docentes o algo?

E: no una compañera, o sea misma que me encontré a la semana de la misma materia, le dije “yo me saque 2, no puedo creer”, si, pero no es tan mal un 2, menos que el 60%

E: claro, esas dos si las exoneré, después venía a clase de apoyo que habían de Teorías

F_19_15

I- Ahí va, bien, bien. Y más o menos, para preparar este parcial de teorías... ¿cuál fue un poco la estrategia? lo que me contabas hoy, ¿leer todo...?

E- A veces lo que me pasa también es que conozco algún psicólogo y le pregunto y eso me amplía el conocimiento, me da más seguridad a la hora de venir y enfrentarme al papel.

M_32_5

Aprendizaje entre pares

De los 16 estudiantes entrevistados, solo cinco estudiantes han estudiado alguna vez en grupo desde que comenzaron la carrera. La mayoría manifiesta que no les es productivo estudiar con otros, ya que se desconcentran y pierden tiempo de estudio. Algunos, veces puntuales, otros, frecuentemente:

I-(...) ¿sos de estudiar en grupo?

E- Si, tanto estudiar individual como en grupo tiene sus beneficios y yo aplico las dos (risa), porque es muy bueno. Trato de estudiar siempre yo, con mi espacio, mis tiempos, y a veces trato de juntarme en grupo, tengo varios grupos para estudiar porque están muy buenos, entre todos nos sacamos dudas, quizás alguno no lo sabe y se vicha algún apunte y sí, y es un estudio colectivo digamos.

M_19_6

I-(...) Y si tuvieras que pensar en la Facultad en sí misma ¿sentís que hubo un cambio de tu forma de estudiar desde el liceo hasta la facultad?... ¿cómo es ese cambio?

E- (...) Me pasó que forme grupo de estudio que no había pasado nunca, y me ha ido bien, por lo menos podemos discutir, ver que entendimos y que no y eso estuvo bueno. Como que me sorprendió, mi forma de trabajar era muy individual

F_33_13

Al igual que en el ámbito de Educación Media, se visualiza nuevamente que las estrategias de gestión de recursos son de las menos utilizadas por los estudiantes, a pesar de que las investigaciones indican que la utilización de estas suelen impactar de forma positiva en el desempeño académico. Estos resultados a su vez coinciden con la evidencia empírica de los antecedentes consultados, en los cuales se refleja también que estas dos estrategias son las menos utilizadas por los estudiantes universitarios (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1987; Rinaudo, Chlecher y Donolo, 2003; Watson, Mcsorley, Foxcroft & Watson; Echeverría, 2013; etc.)

Estrategias TICS:

Otra de las estrategias que emerge del discurso de los estudiantes es lo referente a la utilización de estrategias que involucren de alguna forma Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Una de las formas más nombradas son los recursos audiovisuales como vídeos de youtube:

E: Epistemología fue... 24 horas antes. Porque un día antes tuve el de Teorías. Epistemología leí el libro de X, pero, aunque parezca tonto, mire los videos del profesor este, del profesor en línea de epistemología. Hay un profesor en YouTube que explica lo que es acá lo que es de la facultad. No es que yo me quede mirando, no, no yo tomaba apuntes...

I: ¿es un profesor de acá de la facultad?

E: es un profesor de España, todos están estudiando de él, todo el mundo, porque a mí me pasaba que a esto no es culpa del profesor. XX es muy buen profesor, pero elegí muy mal el horario, porque los viernes no está bueno que los ocupe porque yo trabajo muchas horas el jueves y el viernes yo me tenía que levantar a las 6 de la mañana para venir para acá. Entonces yo venía así, detonada....

F_32_16

I-(...) ¿hubo algún cambio cuando ingresaste a la facultad?

E- (...) lo otro trato de buscar videos que me ayuden a comprenderlo mejor.

F_18_9

I: y en ese momento ¿qué hacías? ¿Te lo explicabas a vos mismo, lo resumías? ¿Cuál era la estrategia?

E- (...) mucho documental sobre el tema.

M_32_5

Además, comentan sobre la herramienta que brinda la Facultad de Psicología, Openpsico, donde se comparten grabaciones de las clases dictadas por los docentes en las clases denominadas plenarios (clases para un aproximado de 350 estudiantes). El fin de este proyecto es aportar a la democratización del conocimiento y la innovación educativa mediante la creación de un repositorio de videos de los cursos que se brindan en Facultad

Otra de las TICs que se menciona es la utilización de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). EVA es una plataforma de aprendizaje Moodle, de código abierto, de apoyo al docente y al estudiante, que permite realizar actividades educativas mediante la tecnología. Los docentes pueden estructurar su curso, proponer actividades semipresenciales, poner a disposición los materiales e integrar herramientas de comunicación, propiciando así el trabajo colaborativo y un rol más participativo del estudiante en la construcción del conocimiento.

I-¿sentís que tú forma de estudiar a por ejemplo como me contabas recién cambio de alguna manera? ¿Cómo estudiabas antes?

E- (...) que te pongan todo en EVA, para mí es maravilloso. Para vos es algo tan normal, pero a mí me llamó muchísimo la atención. Ni hablar de la computadora pones un pendrive lo imprimís en donde sea, es re accesible. El que no estudia es obviamente porque no tiene tiempo o porque no quiere. No sé si en todas las facultades será igual pero el tema de acá que es la única experiencia que tengo, yo estoy fascinada, con el tema de EVA, te venden las fichas ahí en la fotocopiadora.

F_44_8

I- ¿El EVA sentís que es una herramienta que ayuda?

E- Siii, sin duda, a mí el EVA, primero que pienso que está bastante bien organizado y me ayuda un montón en ese sentido. Obvio, no funciona al 100%, pero sí, porque vas ahí y si

bien hay textos que no encuentras, hay muchos que encuentras y aparte te da, tenes un licuado de noticias ahí, actuales, si si, funciona si

M_32_5

Motivación

Otra categoría emergente que no se encontraba pre establecida a la hora de pensar en el análisis por categorías, es lo referente a cuestiones motivacionales.

La motivación ha sido muy estudiada dentro del ámbito educativo. La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Esta implica la existencia de metas que dan ímpetu y dirección a la acción (Pintrich & Schunk, 2006). Cómo se describe en el marco teórico, los estudiantes pueden tener diferentes orientaciones respecto al aprendizaje y está orientación se encuentra muy relacionada con la motivación (Pintrich & de Groot, 1990, Pintrich, 2000). En el relato de los estudiantes se pueden visualizar la aparición de dos estos dos tipos de orientaciones: motivación intrínseca y metas de aprendizaje y motivación extrínseca y metas de rendimiento.

Motivación intrínseca:

En relación a cómo estudiaban en el Liceo y como estudian actualmente:

I- Claro, bien, ¿cuándo decís otro tipo de concentración te referís al tiempo dedicado?

E- Al tiempo, a la manera de estudiar, a la motivación. No es lo mismo leer un texto con ganas que sin ganas.

M_19_6

También aparecen comentarios en relación a la regulación de la motivación como plantea Pintrich (2004), la posibilidad de uno mismo ir regulando dicha motivación:

I- ¿Y qué haces para regularte ahí cuando no tenes muchas ganas?

E- O sea pienso que si estoy haciendo esto es porque realmente lo que voy a hacer en un futuro y eso me automotiva. Trato de motivarme yo mismo. Si uno no se motiva a sí mismo, está complicado

M_19_6

I-(...) Y estos cambios que me nombras en la forma de estudiar, sentís que se dieron en la calidad, en la complejidad de los temas...

E- Si, en todo, en la cantidad sí pero también tiene que ver con que la Facultad en sí me gusta y estoy más para aprender, que ya me quedé, en que ir salvando

F_19_1

I: esto que decías que le empezaste a dedicar más tiempo ¿por qué crees que le empezaste a dedicar más tiempo? ¿Qué fue lo que hizo que existiera ese cambio?

E: no quiero decir la dificultad en la carga... eran diferentes niveles, aparte también sentía que era algo, al estar dando psicología, querer ser un psicólogo le daba mayor importancia al contenido.

M_20_14

Motivación extrínseca:

I-Yo no recuerdo si lo hablamos acá, pero esto de bueno si tenés determinados tiempos de vida, priorizar hasta cuantas materias hacer, para poder, si a vos te interesa más para profundizar... si por ejemplo haces Procesos Cognitivos 1, Desarrollo y otra, y poder cumplir más con esta modalidad. De priorizar y organizarse ¿no? Que obviamente va a depender de los objetivos de cada uno... porque a veces esta cuestión de hago todo, hago todo así lo termino rápido...

(interrupción externa)

E: me perdí

I: te decía como esto de organizarse...

E: la realidad, yo creo que me lo cuestioné mucho, hago tales materias tantas no. Pero honestamente quiero recibir, ya está. Pasé ochenta mil años estudiando en Ingeniera que no me recibí, me quiero recibir, quiero conseguir un mejor laburo, y estoy en esa dinámica. Por suerte falta el período de diciembre, el periodo de febrero, medianamente se puede, quizás no de una forma tan buena como a uno le gustaría aprender y todo, pero a veces es lo que te digo, una balanza que cuesta saber qué es lo más importante... si saber todo en profundidad o avanzar en tu vida...

F_23_11

E- (...) espero que me vaya bien.

I: si seguro que sí, ¿me dijiste que te sacaste cuánto? ¿4?

E: 5

I: yo sé que cuesta entenderlo, pero lo que me comentabas al principio que te comentaba tu compañera, en la escala un 5 es una nota bastante bien, porque por el porcentaje que equivale que no me acuerdo exactamente ahora. Pero es un porcentaje elevado.

E: estoy un poco más presionada porque tengo beca, entonces necesito tantos créditos y tengo que salvarlas, tengo que salvarlas.

F_19_15

I-en relación a tu cursada, ¿cómo te estás organizando la cursada?, que has cursado hasta el momento que no, contame un poco eso.

E: estoy cursando todas las materias, más bien viene por la exigencia de mis padres, si fuera por mí... yo sé que no estoy rindiendo en todas, porque al tener tantas materias y al tener tantas cosas para estudiar se me esta hace mucho más difícil. Y mis padres me exigen que haga todas las materias, se me dificulta rendir en todas, entonces es como que ni doy mucho en ninguna y no me va bien como quiero.

F_18_9

Por ende, alguno de los estudiantes manifiestan que su cambio en su forma de estudiar en este nivel educativo- Universidad- cambia debido al interés que les genera la carrera y también la posibilidad de ser un psicólogo/a en un futuro. Como se visualiza además, también aparecen cuestiones ligadas a metas más de tipo extrínsecas como exigencia de padres, graduarse para tener un trabajo profesional, entre otros.

Modalidad de evaluación:

Otra de las categorías que surgen tras el análisis es lo referente a la modalidad de evaluación y cómo ésta impacta en la forma de estudiar y por ende en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

E: en cuanto a la complejidad del material, capaz que en Humanidades era un poco más complejo, capaz que sí. Es como... al ser de múltiple-opción es muy reconocimiento de... y ahí es cuando entra la historia. Porque si vos conoces la historia, múltiple-opción lo reconoces y es fácil...que en Humanidades es desarrollo, tenés que saber bien los temas. Que acá no pasa. Primer ciclo obviamente, las primeras materias.

I- la evaluación te marca mucho el resultado..

E: es lo que yo digo me leo el texto, subrayo y estas en múltiple-opción y sabes, medianamente sabes reconocer. Obvio que no la sabes toda, medianamente sabes reconocer, o esta no la sacas por descarte. O un verdadero o falso que en el primer semestre es prácticamente en todo.

F_23_11

I: esto que hablábamos de sentir que por lo menos aprendiste, qué te acordas por lo menos de las cosas que trabajamos

(...) me frustraba haberlo perdido y capaz que doy el examen y no lo salvo y me va a seguir frustrando, pero sé que los conocimientos los tengo, capaz que si me pongo a hablarlos y eso me salen. Yo otra cosa que no me gusta es el múltiple opción, por ejemplo.

F_20_12

I-¿la segunda tópica?

E: si, la tópica. Nosotros vamos a dar solamente la primera, entonces como que quedas raro. Después me di cuenta que como la metodología de los parciales es múltiple-opción no es ibas a podés escribir o detallar. Y eso me costó bastante.

M_29_7

Bueno, en realidad... este... estoy tratando porque las propuestas de evaluación son diferentes

I- Claro

E- En magisterio quieras o no, tenías que desarrollar y acá como que me está costando un poco más el tema del múltiple opción

I- Claro

E- Es más bien acordarte de conceptos, de entender conceptos, qué seguir un hilo del tema, es lo que vi... me paso en una materia del primer semestre que había estudiado pila y me acordaba de pila de cosas que decían los autores pero después no lo pude aplicar en el verdadero y falso

F_26_3

Por lo tanto, parecería que los estudiantes adaptan su forma de estudiar según al tipo de evaluación al que se vayan a enfrentar. Los comentarios también indican que en algunos casos existe una percepción de que la modalidad múltiple opción se caracteriza por ser más superficial, lo que implicaría que la forma de estudiar para dicho tipo de evaluación, según lo mencionado por los estudiantes, consta más de reconocer conceptos y no de desarrollarlos, lo que es interpretado como menos profundo. Esto va en la misma línea que lo planteado por Yip (2009) acerca de estudiar específicamente para rendir exámenes y lo planteado por Crede y Phillips (2011) acerca de las evaluaciones múltiple opción.

7.2.3.3 Experiencia en modalidad seminarios: intervención en estrategias de aprendizaje

Esta categoría se basa en la experiencia de la intervención en sí misma, buscando contestar dos de las preguntas de investigación de la presente tesis: *¿Cómo entienden los estudiantes que impacta la formación en estrategias de aprendizaje en su proceso de aprendizaje? ¿Los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado, son concordantes con lo vivenciado por los estudiantes tras participar de los espacios de formación en estrategias de aprendizaje?*

Esta categoría está compuesta por subcategorías descritas a continuación:

- Aspectos positivos del seminario:

Esta subcategoría está integrada por todos aquellos comentarios que fueron destacados por los estudiantes a la hora de reflexionar sobre su tránsito por el seminario correspondiente.

- Incorporación de estrategias de aprendizaje

Aquí se presentan todas las estrategias que los estudiantes incorporaron en su proceso de aprendizaje tras participar en la intervención de su seminario.

- Estrategias de aprendizaje que no ayudaron a la comprensión del contenido

Esta subcategoría engloba a todas aquellas estrategias que según los estudiantes no ayudaron a la comprensión del contenido o que no fueron incorporadas a su proceso de aprendizaje debido a ser consideradas difíciles o no coincidir con su estilo o forma de estudiar.

- Cambios sugeridos al seminario para próximas ediciones

Por último, aquí se encuentra todo lo referido a las sugerencias que realizan los estudiantes en cuanto a la modalidad de los seminarios y de la intervención en sí misma para mejorarla para próximas ediciones.

7.2.3.3.1 Aspectos positivos

En cuanto a aquellos aspectos que los estudiantes valoran positivamente de su experiencia en la modalidad de seminarios de Procesos Cognitivos I, se encuentra en primer lugar el hecho de integrar un grupo más reducido dentro de la Facultad y como este dispositivo colabora de forma positiva con el proceso de aprendizaje:

I-¿Qué opinión tenés sobre los seminarios? ¿Qué te parecieron, como medio opinión general?

E- siéndote muy honesta me parece genial en la Universidad de la República sea esta índole porque son así como abiertos a todo el mundo, es muy fácil perderte, es muy fácil que la calidad de la clase baje también, me da como eso, hay como mucho docente que empieza como a divagar y esto me parece o sea te obliga a vos prestar más atención, te obliga a estar más atento. Incluso yo cantidad de cosas no las hice, pero sentís como la presión que decís “¡pah, por lo menos me leo esto para la clase siguiente!” para mí está buenísimo.

F_23_11

I-(...) la experiencia como más modalidad seminario, ¿una opinión como media genérica que tengas de los seminarios? ¿Qué te parecieron?

E- (...) Yo creo que si hubiera estado en Seminario no aprendería Cognitivos. Si no hubiera...si hubiera estado en plenario no hubiera aprendido Cognitivos. Porque claro me abarca tanto la otra que al tener a ustedes ahí me ayuda a entender más la clase. Las dudas de otros compañeros y todo me ayuda a comprender. Ojalá hubiera, se pudieran hacer seminario

F_32_16

I-(...) Si tuviéramos que pensar más en la modalidad seminario como para hablar de los seminarios...

E: si, a mí me encanto.

I: contame un poco eso que te pareció... más general.

E- (...) venía del salón grande, con tanta gente y eso y eso sabia el tema que habíamos dado, pero no me quedaba mucho, después tenía que ir a leerlo y se me facilitó mucho más estudiar. Porque ya me quedaba lo que ustedes daban en las clases, leía y reconocía. Las otras eran como arrancar de cero.

F_20_12

I-(...) en relación a Procesos Cognitivos 1, qué opinas, así como medio en general de los seminarios, ¿qué te parecieron?...

E- A mí me gustó, sin duda que mucho aporte porque ya te digo en la otra que somos cientos de alumnos me pierdo. Además de que no me incentiva, aunque es una materia linda, no me incentiva leer. Capaz que por falta de tiempo. Se te va la cabeza en otras cosas. Pero acá sabes que el lunes tenés que hacer ese trabajo, aunque a veces no lo hacemos, que es una realidad y vos lo sabes. Pero vos sabés que tenés que sentarte a leer, por lo menos por arriba, aunque no te haya quedado nada, pero por lo menos una vez lo lees. La otra no tuviste tiempo, no lo leíste, sos una más y después te quieres matar a la hora del parcial o del examen, pero bueno. Es una realidad.

F_44_8

También surgen aspectos positivos relativos a la estructura de la clase y la modalidad docente:

I-(...) ¿algo más que te gustaría comentar, así como genérico?

E- (...) tal vez porque está cerca, tal vez soy yo psicológicamente que me gusta como la estructura de cómo se da. Pero me gusta más cómo da la clase ella, porque ella va al punto, a mí me molesta que se explayen y hablen boludeces. Me molesta. Me molesta... “que esto y aquello”. Ella va y “esto, esto, esto y esto” y es lo que a mí me gusta eso de (chasquido de dedos) es eso... mucho, mucho me molesta

F_32_16

I- vos te anotaste a la materia sin saber que era seminario, un grupo chico y eso... y ¿sentís que de alguna forma el seminario te está ayudando a comprender el contenido mejor y eso...?

E- En espacio practico me paso lo mismo ponele y ahora en espacio practico voy al Pereira Rossell a observar. Eso está bueno, eso me gusta, como que te motiva mucho más que ir a las clases de Psicología del Desarrollo...

I- como estar más ahí...

E-(...) siguen la clase, no es por nada, pero ellos siguen la clase. No se detienen a decir, ¿entendieron? Bien... ¿Están seguros? Hay algunos docentes que solo ponen la diapositiva y eso es lo que hallo de ustedes que preguntan, insisten, si sabemos o no y eso me gusta mucho más.

F_20_12

I-(...) y ¿qué te pareció esto de trabajar las estrategias? ¿Te pareció que estuvo bien, que lo hubieras trabajando de otra manera distinta de los seminarios, de organizarlos?

E-no, para mi estuvo perfecto, re bien organizando. Aparte son dos, quieras o no, no te aburre siempre la misma persona hablando, no es por XX, pero a veces cuando en una misma clase son la misma persona hablando, hablando, hablando. Y estuvo bueno,

nosotros sabíamos que daba XX, ella terminaba y después tu venias con la parte más divertida (risas)

F_20_12

Otro aspecto positivo que fue reiterado varias veces por la mayoría de los estudiantes entrevistados es la posibilidad que da este tipo de modalidad de participar en clase, hacer preguntas, quitarse dudas:

I-(...) Y bueno pensando en la modalidad seminarios de Procesos Cognitivos, ¿qué opinión general tenes de los seminarios? ¿Qué te parecieron?

E-(...) es muy gratificante que trabajen entre todos, que formen grupos, que intercambien ideas, más ustedes dos que le dedican tiempo y hay otro tipo de flexibilidad y comunicación entre los grupos, que se explica, se responde bien, a veces en un grupo chicos no hay lugar para que todos puedan participar, sacarse la duda, se nota la diferencia...

M_19_6

I-(...) pensando más en la modalidad seminario, contame un poco como tu opinión general de los seminarios, ¿qué te parecieron?

E-(...) la verdad que no porque estés vos acá, sino porque ojalá todos tengamos cupos para hacer seminario, me parece que... lo que pasa que cuando son clases grandes... o te da vergüenza... por ejemplo a mí me da un poco de vergüenza hablar en grupo o contar mis dudas... y aprendes más, escuchar al otro, que capaz que también le da vergüenza y habla más.

F_19_15

I- (...) Bien, y yendo como más a la experiencia de los seminarios... ¿qué opinión generica tenes de lo que fueron los seminarios, de esta modalidad en particular?

E- (...) No digo que en los grupos grandes no pero la experiencia mía en los grupos grandes es que el profesor le da menos participación al estudiante y acá es todo el tiempo, si bien obvio, el que lleve la clase es el profesor por el conocimiento, desde mi punto de vista me veo pudiendo tirar de la cuerda juntos en algún momento

M_32_5

Además, se visualizan comentarios positivos en relación a la intervención en sí misma de estrategias de aprendizaje:

I- Y bueno pensando en la modalidad seminarios de Procesos Cognitivos, ¿qué opinión general tenes de los seminarios? ¿Qué te parecieron?

E- están buenas las estrategias que fuimos trabajando, los mapas, la toma de apuntes, los resúmenes, porque son técnicas que quizás no conocíamos o quizás sí pero no le dábamos importancia y en la facultad son relevantes y hay que aprender a usarlas...eh...y está bueno porque tenes otro vínculo con los chiquilines .

M_19_6

I: ¿te pareció útil en algún punto esto de trabajar las estrategias o lo hubieras trabajado de otra manera?

E-para mi estuvo bien, trabajar las estrategias... porque por ejemplo uno puede estudiar... yo estudiaba como me parecía o cómo veía al resto. Nunca hice un esquema o nunca priorice o nunca me puse a leer una hora tan detenidamente. En mi opinión estuvo bueno.

F_19_15

I- Y después que te pareció justamente esto de trabajar las estrategias en los seminarios? ¿Te pareció que estuvo bueno? ¿Que se podría haber trabajado distinto? ¿Algo que se te ocurra?

E- Estuvo bueno, te abre como... otras posibilidades de estudiar. Esta buena (...).

F_22_10

Por último, otro aspecto positivo mencionado por varios estudiantes es la sensación de haber aprendido más en esta modalidad de lo que quizás hubieran aprendido en una modalidad más masiva, como son los plenarios:

I-(...) Si tuviéramos que pensar más en la modalidad seminario como para hablar de los seminarios...

E- a mí me encantó, me gustaría que todas las materias de la facultad fueran así. Porque es como que me pasa eso que, a pesar, sacando lo que me fue mal en el parcial, que bueno tá... Pero es como que yo los conocimientos me entraban, yo todos los días llegaba a casa de tarde y sabía que había dado

F_20_12

I-¿sentís que participar de los seminarios te está ayudando a entender mejor los contenidos? Teniendo en cuenta que vos la diste en otras oportunidades...

E- en los salones grandes estás oyendo, acá es como una charla más...me resulta más fácil retener la información.

M_20_14

I: claro, tratabas de ponerte al día...

E- (...) quedaba como copada con lo que habían dado, y pensaba "¡pah, pucha! podía haber leído". Y entonces lo hacía después. Lo hacía y estuvo bueno también. Que me genere esa curiosidad de querer seguir leyendo por más que ya había pasado esa clase. Me genero cosas lindas.

F_33_14

7.2.3.3.2 Incorporación de Estrategias de Aprendizaje

Los estudiantes relatan distintas vivencias en relación a la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje tras participar de la intervención en los seminarios. Diez de los dieciséis entrevistados mencionan haber incorporado al menos una de las estrategias trabajadas. Las más mencionadas son la *toma de apuntes*, *mapas conceptuales* y *selección de ideas principales*. Por otra parte, cuatro estudiantes mencionan que si bien no incorporan ninguna estrategia de aprendizaje puntual, lo trabajado en el seminario les fue útil para fortalecer la forma en la que abordan el estudio, por ejemplo aspectos vinculados a la organización, planificación, etc. Por último, dos estudiantes mencionan que no han incorporado ninguna estrategia de las trabajadas pero que les gustaría hacerlo en un futuro para otras asignaturas ya que lo consideran relevante.

7.2.3.3.3 Estrategias que no ayudaron a la comprensión del contenido o no incorporaron

También indagó acerca de qué estrategias no pudieron incorporar a su repertorio de estrategias de aprendizaje, o que a la hora de trabajarlas, estas no ayudaron a comprender mejor el contenido. Una de las estrategias más nombradas fue la creación de mapas conceptuales. Cuatro estudiantes mencionan que estos no le son útiles a la hora de estudiar. Algunos de los motivos que dan son: demandan mucho esfuerzo, les resulta incómodo trabajar en subgrupos, etc.:

I-te paso al revés, de repente estrategia que no te haya ayudado a entender el contenido, que te haya confundido más...

E- No, capaz que los mapas conceptuales, demasiado esfuerzo en el mapa... te saca de la información

I-¿demasiado esfuerzo en pensar el mapa?

E- si claro... no me ayuda tanto a retener la información...como otras técnicas.

F_33_14

I- Si, eso es una estrategia, está perfecto. Y bueno, por el contrario, te paso con alguna estrategia que te género, que te confundió más, que no te ayudó a comprender el contenido... una que digas "pa, está mejor no..."

E- Si, a mí los mapas me matan y eso que los enseñaron miles de veces (risas) pero no

M_30_4

Por otra parte, dos de los estudiantes mencionan aquellas actividades que involucran discutir el material con otros compañeros en clase:

I-(...) y un poco ya me dijiste, pero en cuanto a si incorporaste alguna estrategia, intentaste con los mapas, no pudiste... ¿y alguna otra que se te ocurra que hayas intentando?

E- (...) empezar a discutir con el otro, pero también me resultó un poco incómodo en realidad. No me siento del todo cómodo.

M_29_7

I- (...) O quizás si tuvieras que pensar más en la estrategia, ¿sentís que hubo alguna puntual que hizo el efecto contrario, en vez de ayudarte a entender te entretuvo más o algo así? si tuvieras que pensar una puntual, ta, en tu caso me decías que los mapas conceptuales te ayudaron...

E- Lo que me paso fue que, no me acuerdo en que estrategia fue, si, la de resumir una parte del capítulo creo que fue

I-¿El de historia capaz?

E- Si, el de historia, que me acuerdo que justo con el compañero que me junte, que trabajamos dos o tres y después los otros compañeros que no trabajaron.

F_18_1

En cuanto a los mapas conceptuales específicamente, que fue una de las estrategias más nombradas en general por los estudiantes- tanto desde un lugar positivo como negativo- es interesante observar como hay algunos estudiantes que si bien mencionan que dicha estrategia es compleja, a pesar de ello deciden utilizarla porque esta les permite profundizar en el material o tema que se encuentran estudiando.

7.2.3.3.4 Cambios sugeridos para próximas ediciones

Además, se les preguntó a los estudiantes si tuvieran que pensar en algo que cambiarían de los seminarios para próximas ediciones del curso, que sería. Hay algunas sugerencias que se repiten. Una de ellas es la relativa a la duración de la clase:

I- ¿más tiempo de duración de la clase?

E- si capaz que sí., porque pobre ustedes van corriendo.

I- sí, no da la hora y media.

E- igual es mucho el contenido del curso para el poco horario. Y no solo la clase de ustedes, sino el plenario. Yo a una no voy una hora y media, voy una hora solamente y te das cuenta que la profesora va corriendo.

F_19_15

E- (...) Y otra cosa que me gustaría... que cambiaría, que fueran dos horas

M_19_6

También aparecen sugerencias como brindar una calificación diferencial a aquellos estudiantes que participan de los seminarios debido a las diferentes tareas que deben realizar en el marco de los mismos.

Otra sugerencia es el realizar pruebas en la clase en sí misma, una vez terminado cada tema para evaluar entre todos si van siguiendo los temas correctamente.

Por último, otro aspecto nombrado por más de un estudiante es la realización de una actividad puntual que es juntarse en subgrupos para realizar las diferentes actividades propuestas en clase, en este caso, la práctica de una estrategia de aprendizaje puntual. Algunos de ellos mencionan que el juntarse en subgrupos sobre el final de la clase no les es beneficioso porque no les agrada trabajar en grupo.

8. Discusión

Los objetivos de la presente investigación fueron conocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para dichos estudiantes. Para el alcance de estos objetivos generales se determinaron una serie de objetivos específicos. Estos se discuten a continuación comentando los principales aportes.

Objetivo 1: Identificar las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Psicología al ingreso de la carrera

En cuanto al uso de estrategias cognitivas, nuestros resultados coinciden con los resultados obtenidos en estudios previos con esta población (Curione, Gründler y Piriz, 2016; Curione et al, 2018; Curione, 2018) siendo las estrategias de elaboración y organización las que más utilizan los estudiantes al ingreso de la carrera. A su vez, estos resultados también coinciden con antecedentes regionales e internacionales que realizaron estudios con similares características con estudiantes universitarios:

En el estudio de Pintrich, Hofer & Yu (2003) se visualiza un mayor uso de las estrategias de aprendizaje de Organización y Repetición, teniendo el resto de las estrategias cognitivas puntuaciones similares entre sí. Echeverría (2013) también obtiene como resultado con estudiantes de primer de año de Psicología de la Universidad de Mar del Plata, que la estrategia de aprendizaje menos utilizada por estos es la de aprendizaje entre pares. En cuanto a las estrategias más utilizadas, dichos estudiantes reportan un mayor uso de la estrategia de Organización, lo cual también coincide con nuestros resultados, siendo en nuestro caso la estrategia que ocupa el segundo lugar dentro del grupo de las más utilizadas.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) realizan una evaluación de las estrategias de aprendizaje con estudiantes de asignaturas vinculadas a la carrera psicología como psicología educacional, psicometría educacional, etc. de la Universidad Nacional de Río Cuarto. De forma similar, obtienen como resultado que las estrategias de aprendizaje más utilizadas por estos son las estrategias de Elaboración y Organización.

Roces Montero, Sierra y Arizmendiarieta (2017) realizan una evaluación pre post test de las estrategias de aprendizaje con estudiantes universitarios de la asignatura Psicología Educacional de la Universidad de Oviedo tras una intervención en la formación de las mismas. Sus resultados pre test muestran que las estrategias de aprendizaje que utilizan mayormente al inicio de la intervención son también las de Elaboración y Organización.

Watson, Mcsorley, Foxcroft & Watson (2004) realizan una evaluación inicial de las estrategias de aprendizaje mayormente utilizadas por los estudiantes de Psicología de primer año de la Universidad de Port Elizabeth (Sudáfrica) y al igual que los estudios mencionados con anterioridad, se visualiza que se reporta un mayor uso de las estrategias de Elaboración y Organización.

A su vez, estos datos coinciden con los datos cualitativos, los estudiantes relatan en las entrevistas el uso de este tipo de estrategias con mayor frecuencia que otras. Otra de las estrategias que se reporta con mayor frecuencia es la Regulación del esfuerzo que compone la dimensión de gestión de recursos. Parte de los estudios mencionados anteriormente coinciden con este resultados (Curione, 2018; Watson, Mcsorley, Foxcroft & Watson, 2004; Echeverría, 2013; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

Otro de los resultados que coinciden en ambos tipos de análisis (cuantitativo y cualitativo) es la escasa utilización de ciertas de estrategias de la dimensión de gestión de recursos como aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda (Pintrich & De Groot, 1990; Echeverría, 2013; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003; Watson, Mcsorley, Foxcroft & Watson, 2004).

Gran parte de los estudiantes entrevistados comentan que nunca les fue útil estudiar en grupo por diversos motivos, porque sienten que conlleva mucho tiempo, porque se distraen con facilidad, porque no sienten que el otro le aporte sino que son siempre ellos los que explican y esto no les es siempre útil, entre otros motivos. En relación a la búsqueda de ayuda, algunos comentan que preguntaban a otros compañeros “más inteligentes” o asistían a clases particulares. En la actualidad, son muy pocos los que mencionan concurrir a un compañero o a un docente cuando no entienden algo. A su vez, en cuanto al análisis cuantitativo, en los resultados del MSLQ estas son las dimensiones que poseen medias inferiores (Aprendizaje entre pares $M= 3,54$; $DT= 1,0$, Búsqueda de ayuda $M= 3,98$, $DT=0,86$) en comparación con el resto de las dimensiones. Esto ha sido explicado por Crede & Phillips (2011) de distintas maneras, una de las explicaciones que plantean es que algunas estrategias de aprendizaje como son las mencionadas con anterioridad- aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda-, pueden guardar una relación curvilínea con el rendimiento académico que no llega a ser capturada por los coeficientes de correlación, es decir, los estudiantes que tienen un buen rendimiento quizás no recurren a este tipo de estrategias porque creen no necesitarlas, y por otro lado, los estudiantes con un nivel de rendimiento menor no saben dónde buscar ayuda o no están lo suficientemente motivados para hacerlo. Sin embargo, se observa que la dimensión de aprendizaje entre pares como se reportó líneas arriba, tiene una media de 3,54 con una desviación estándar de 1,00, lo cual podría indicarnos que hay estudiantes que utilizan con cierta frecuencia dicha estrategia, o el otro extremo, que nunca la utilizan. Estos resultados podrían alinearse a lo reportado en el análisis cualitativo, donde si bien sólo cuatro estudiantes comentan estudiar en grupo, lo realizan de forma frecuente ya que explican que les es muy útil. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) mencionan en relación al poco uso de este tipo de estrategias la importancia de fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes para clarificar por ejemplo los materiales con otro y aprender cuestiones que no hubiera aprendido por sí mismo.

También resulta interesante mencionar que en el análisis cualitativo muchos de los estudiantes entrevistados mencionan el cambio que experimentaron al ingresar a la Universidad respecto a la estrategia de gestión del tiempo, destinando mayor tiempo al estudio en este nuevo contexto que en el nivel de secundaria, mencionando a su vez que el tiempo parece no ser suficiente. Además, se podría hipotetizar que esta percepción respecto al poco tiempo disponible para dedicar al estudio está vinculada a la poca utilización de la estrategia de aprendizaje entre pares. Parecería que los estudiantes tienen la percepción de que estudiar en grupo demanda mucho tiempo. Zimmerman (2000) explica en una de las fases descritas en su modelo (autoobservación) que los estudiantes tras analizar qué de

manera individual demoran menos tiempo estudiando, prefieren esta modalidad a estudiar con otros.

Objetivo 2: Realizar una intervención que apunte a la formación en estrategias de aprendizaje con estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial.

El objetivo de realizar una intervención en estrategias de aprendizaje con estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial se ha logrado. Como se ha descrito líneas arriba, esta se llevó a cabo en la modalidad seminarios de la Unidad Curricular obligatoria Procesos Cognitivos I, asignatura perteneciente al Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se intervino específicamente en tres seminarios de tres franjas horarias distintas: mañana, tarde y noche. Si bien al inicio de la intervención el cupo por seminario era de 40 estudiantes, los seminarios que integraban dicha intervención estuvieron compuestos por un promedio de 25 estudiantes aproximadamente, que concurrieron a clase durante todo el semestre. Cada seminario tenía un docente referente que trabajaba el contenido conceptual del curso y luego de la presentación de dicho contenido la autora trabajaba la estrategia de aprendizaje seleccionada para esa clase. Se considera que este tipo de intervención se aproxima a lo que los autores Boekaerts y Corno (2005) denominan intervenciones de la teoría sociocultural, ya que esta es contextualizada y pensada para un grupo de estudiantes en particular. En nuestro caso, utilizando los materiales del curso procesos cognitivos I, también creando nuevos materiales para ayudar y regular la comprensión de los contenidos específicos de la materia (guías de estrategias puntuales, mapas conceptuales, cuadros de organización de la información, juegos de autoevaluación, entre otros).

Las estrategias principalmente trabajadas fueron las cognitivas de procesamiento profundo como organización y elaboración. También se trabajaron estrategias metacognitivas y de gestión de recursos, en relación a estas últimas, principalmente el aprendizaje entre pares y la gestión del tiempo y ambiente de estudio. Como se ha expuesto previamente, una de las estrategias en las que se observa un aumento en su utilización es la de Organización. Esto tiene sentido y es positivo debido a que fueron varias las estrategias ejercitadas vinculadas a esta dimensión: selección de ideas principales, creación de mapas conceptuales, creación de cuadros, toma de apuntes, etc. Asimismo, algunos de los estudiantes entrevistados mencionan haber incorporado algunas de estas estrategias nombradas.

También se observa un impacto positivo en la estrategia de Regulación del esfuerzo, esta tenía que ver con la habilidad del estudiante para controlar el esfuerzo y atención cuando la tarea le resulta poco interesante o cuando aparecen ciertos distractores en el desarrollo de la misma. Al inicio de la intervención se trabajó la importancia de ejercitar estas estrategias

en un taller de estrategias de aprendizaje puntualmente y además, anteriormente al parcial se volvió a remarcar la importancia del uso de este tipo de estrategias acompañando a las estrategias cognitivas. Esta clase fue acompañada de una guía de autorregulación (ver en apéndice) creada por la autora con el fin de ayudar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje para la preparación del parcial. Uno de los pilares fundamentales para la promoción de este aprendizaje autorregulado es el constante monitoreo del docente para ayudar a la mejora del proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2002; Hofer & Yu, 2003; Rosario, Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007; Nuckles, Hubner y Renkl, 2009; Cazan, 2012). Dado el poco tiempo con el que se contaba para esta actividad, la creación de este tipo de recursos era una alternativa posible que encontramos para atender a esta necesidad. En relación a este punto, por ejemplo en la intervención de Weinstein (1986), ellos notaron una mejora en la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes y en las tareas domiciliarias. Este aspecto nosotros no pudimos visualizarlo de forma profunda porque, por un lado, los estudiantes no siempre realizaban las tareas y por otro lado, por cuestiones de tiempo en algunas ocasiones la corrección era de forma grupal y no individual (dependiendo de la estrategia).

Por último, también se visualiza que en la mayoría de las intervenciones descritas en el apartado de Antecedentes, se realizó una evaluación de las estrategias contextualizada, es decir, acorde a lo trabajado durante dicha intervención. Dado que en nuestro caso la evaluación del curso consistió en la realización de un parcial formato múltiple opción, y no se pudo implementar una evaluación del rendimiento específica para seminarios por cuestiones institucionales, fue difícil identificar como el uso de las estrategias trabajadas impactó en dicho rendimiento.

Por otra parte, sería importante mencionar aquellos aspectos positivos y también aquellos aspectos de esta que podrían ser mejorados en caso de haber instancias similares en un futuro.

El trabajo en conjunto con los docentes a cargo de los tres seminarios donde se desarrolló la intervención, puede ser evaluado como un aspecto positivo ya que ello permitió planificar en equipo. Durante la implementación, el hecho de que el docente estuviera a cargo del contenido conceptual y la autora de la estrategia a practicar, permitió que cada una de las partes entendiera lo que realizaba el otro y por ende poder complementarse de manera adecuada. Por último, otro aspecto a valorar de este trabajo en conjunto era el seguimiento semanal de cómo se venían desarrollando las clases y la intervención en sí, a modo de evaluar de forma continua el diseño y su implementación, siendo flexibles a posibles cambios a realizar a la planificación inicial de ésta en caso de ser necesario e incorporando

así también la perspectiva del docente a cargo de cada seminario. El hecho de contar con dos personas con dos roles distintos en la clase también fue valorado por los estudiantes en las entrevistas realizadas, comentando que esto hacía que la clase fuera más dinámica.

En cuanto a ciertos aspectos a mejorar o que creemos es necesario seguir reflexionando al respecto, es lo referente al contexto en donde se desarrolla la intervención. Como se ha descrito con anterioridad, Procesos Cognitivos I es una Unidad Curricular Obligatoria del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología. Contar con características como la obligatoriedad de este curso, fue fundamental para el logro de la intervención ya que si se realizaba una instancia aparte del mismo, con un horario y día distinto al de este para enseñar y practicar las estrategias específicamente, se corría el riesgo de no contar con la asistencia adecuada para la realización de dicha intervención, ya que era decisión de los estudiantes concurrir o no hacerlo, dado que no había una nota o aprobación del curso por participar de esta.

El hecho de que la Directora Académica de la presente tesis sea docente dicho curso fue un facilitador para lograr el apoyo y compromiso del equipo docente.

Estos motivos orientaron la decisión de realizar intervención en el marco del curso mencionado previamente. Si bien esto aseguró un número de participantes acorde para la realización de una intervención con estas características, por otro lado tuvo algunos obstáculos que se describen a continuación. Uno de ellos fue el escaso tiempo que se tenía por clase para la enseñanza y ejercicio de la estrategia de aprendizaje. Poder enseñar el contenido conceptual era fundamental y a veces sucedía que una hora no era suficiente para presentar dicho contenido, lo que generaba que se contará con menos tiempo para el ejercicio de la estrategia, siendo así 30 minutos o menos el tiempo con el que se contaba para este ejercicio. Esta situación traía como consecuencia que los estudiantes tuvieran que continuar la práctica de las estrategias fuera de clase y no todos los estudiantes lo realizaban. A su vez, esto se relaciona con otro aspecto a mejorar de estas instancias, que es lo relativo a la influencia de las tareas domiciliarias y tareas en general en la nota de aprobación del curso. Por cuestiones institucionales que escapan a esta intervención, no fue posible lograr que las tareas realizadas tuvieran un peso en la aprobación final, por lo que es comprensible que los estudiantes finalmente optarán por no destinar tiempo a la realización de las diferentes tareas enviadas.

Esto nos lleva a otro punto a discutir de la intervención que es lo referente a la evaluación del curso. Como se ha explicado líneas más arriba, esta modalidad de cursada (seminarios de 25 estudiantes aproximadamente) tiene la misma evaluación que aquellos estudiantes que cursan en la modalidad plenarios (350 estudiantes por clase), es decir, un parcial y posteriormente un examen, en caso de no haber exonerado (obtener una calificación de 9 o

superior en una escala de notas del 1 al 12 en el parcial). Como se ha explicado en el desarrollo de la presente tesis, la modalidad de evaluación es múltiple opción. Este tipo de evaluación podría decirse que no es acorde a los espacios de formación en estrategias de aprendizaje descritos, dado que no fomenta la utilización de estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo como las trabajadas en la intervención. Sería fundamental que en futuras instancias este tipo de espacios cuenten con un sistema de evaluación que fomente el empleo de estrategias de procesamiento profundo, de gestión de recursos y de autorregulación metacognitiva, para que sea acorde a lo trabajado en los mismos.

Objetivo 3: Estudiar posibles cambios en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año tras participar de los espacios de formación.

Luego de realizar el estudio de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes al ingreso de la carrera en general (218 estudiantes), se procedió a realizar análisis respecto a la intervención en específico (78 estudiantes). Los resultados anteriores y posteriores a los espacios de intervención indican como se mencionó previamente, que las estrategias de aprendizaje que cambian de modo significativo tras participar de esta son:

- *Organización.*

Antes de la intervención: $M=4,69$ ($DT=,77$)

Luego de la intervención: $M=5,12$ ($DT=1,05$)

- *Regulación del esfuerzo y repetición.*

Antes de la intervención: $M=4,85$ ($DT=,58$)

Luego de la intervención: $M= 5.16$ ($DT=1,22$)

- *Repetición*

Antes de la intervención: $M= 4,07$ ($DT=,63$)

Luego de la intervención: $M=4,50$ ($DT=,78$)

Esto coincide en parte con lo vivenciado por los estudiantes, ya que se puede observar que en las entrevistas se mencionan principalmente la adquisición de las siguientes estrategias: mapas conceptuales, toma de apuntes y selección de ideas principales. Estas son

consideradas estrategias de organización ya que implican transformar y ordenar el material en algún formato en particular como mapas, esquemas, listados, etc.

La mayoría de los estudiantes entrevistados comentan que luego de haber aprendido cómo utilizar estas estrategias las han incorporado a la hora de estudiar diferentes temas de distintas asignaturas, por ejemplo los mapas conceptuales y toma de apuntes.

La estrategia de regulación del esfuerzo no solo se ve reflejada en los resultados cuantitativos, sino también que aparecen cuestiones relacionadas a esta dimensión en el discurso de los estudiantes, ya que mencionan que luego de la intervención logran organizarse de otra manera, teniendo otro enfoque a la hora de estudiar, siendo más conscientes de su proceso de aprendizaje.

En cuanto al aumento en la utilización en la estrategia de repetición, si bien en la intervención esta estrategia no fue trabajada, dicho cambio puede darse debido a lo que planteó en el apartado de marco teórico acerca de la modalidad de evaluación y cómo dicha modalidad de alguna manera genera que la forma de abordar el material pueda ser más superficial (repetiendo la información) ya que no habilita al empleo de estrategias de aprendizaje de procesamiento más profundo como elaboración, pensamiento crítico, etc (Crede & Phillips, 2011; Yip, 2009).

Teniendo en cuenta el relato de los estudiantes, parecería que hay una necesidad de adaptarse a la modalidad de evaluación y una vez que se logra entender cómo se debe estudiar para obtener buenos resultados, se comienzan a aplicar estas estrategias que ayudan a comprender los contenidos superficialmente, como mencionan los estudiantes: “reconocer conceptos”, “acordarte de conceptos sin seguir un hilo conductor”. Este aspecto a su vez se vincula con lo planteado por Hofer, Pintrich & Yu (1998) que es aunque los estudiantes universitarios obtengan notas bajas, no creen que deban cambiar su forma de estudiar, es así que a la hora de realizar este tipo de intervenciones, es más difícil que los estudiantes cambien su percepción de las estrategias y cómo las utilizan.

Además, el hecho de adaptarse a la modalidad de evaluación y a lo que se espera de esta, probablemente genere que muchos estudiantes comiencen a obtener buenos resultados utilizando este tipo de estrategias más superficiales, y por ende prioricen este tipo de estrategias por sobre estrategias de aprendizaje de procesamiento más profundo, que como se visualiza que comenta una estudiante, no son de utilidad en evaluaciones múltiple opción. Esto se relaciona con lo planteado por Yip (2009) acerca de enseñar a los estudiantes a rendir exámenes antes que priorizar el proceso de aprendizaje de estos y de “premiar” la memorización por sobre el uso de estrategias de procesamiento profundo, aspecto también planteado por Stegers-Jager, Cohen-Schotanus & Themmen (2012).

Objetivo 4: Comprender los posibles cambios en las estrategias de aprendizaje desde las vivencias de los estudiantes que transitaron por los espacios de formación brindados.

Aparte de conocer las estrategias utilizadas por los estudiantes de Psicología al ingreso de la carrera y evaluar si las estrategias de aprendizaje cambiaban o no tras participar de espacios en donde se trabajaron las mismas, también era de interés conocer la vivencia de los estudiantes respecto a este tipo de espacios en la Facultad.

Uno de los aspectos que señalaron de forma más frecuente los estudiantes es la participación en un grupo reducido de personas y como este tipo de dispositivo ayuda a una mejor comprensión de los contenidos, habilita a la participación en clase y a una cercanía con los docentes que sería muy difícil en la modalidad de plenarios masivos. También es valorado por parte de dichos estudiantes el trabajo realizado por los docentes para generar este tipo de espacios y aparecen comentarios del deseo de contar con espacios del estilo también en otras asignaturas.

En cuanto al trabajo de las estrategias de aprendizaje en particular, parte de los estudiantes manifiestan que el trabajar estas les permitió poner en práctica lo aprendido de forma de teórica, enfrentarse a estrategias que para ellos eran desconocidas, y aunque conocieran algunas de las estrategias, los espacios les permitieron reforzar su utilización y entender por qué era importante utilizarlas.

También hubo comentarios en relación al desafío que les implicaba realizar trabajos semanales, pero la visualización de estos era positiva ya que los mismos les permitían tener el curso al día y tener una sensación de que realmente estaban aprendiendo, independientemente de cómo les fuera en el parcial.

En cuanto a este último punto, también aparecen algunos comentarios en donde se denota una valoración hacia al aprender por sobre aprobar las evaluaciones correspondientes, dándole así mayor peso al proceso de aprendizaje que a los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Por otra parte, en cuanto cambios a sugeridos, aparecen principalmente cuestiones referidas a la duración de la clase, manifestando la necesidad de que ésta dure más que una hora y 30 minutos. Además, se realizan críticas en cuanto a la falta de peso de las entregas realizadas durante el seminario en la nota del curso. Por último, también existieron comentarios en relación a las actividades grupales o de pares realizadas en los seminarios, las cuales algunos de los estudiantes comentan que no aportaron a su proceso de aprendizaje, lo que hace re-pensar acerca de si la estrategia de “aprendizaje entre pares”

fue implementada de manera adecuada o hubo fallos en su implementación. Si bien se cree que en parte de los talleres se explicó a los estudiantes posibles maneras de cómo estudiar en grupo, en el discurso de la mayoría de estos se puede visualizar que el estudiar con otros ya es visto desde el nivel de Educación Media como algo que no les resulta efectivo por el poco tiempo con el que cuentan, considerando que este tipo de estrategias les toma más tiempo del que desean, además de que no les permite concentrarse en la tarea. Esto también podría vincularse con lo que explica Postholm (2011) acerca de que si bien los estudiantes comprenden que la utilización de ciertas estrategias de aprendizaje colabora con su proceso de aprendizaje, consideran que dicha utilización conlleva mucho tiempo, por lo cual optan por no utilizarlas.

Como ya se ha mencionado, Hofer, Yu y Pintrich (1998) plantean que a pesar de que los estudiantes obtengan resultados negativos, estos no creen que su forma de estudiar deba cambiar, por lo cual explican que en intervenciones de este estilo es muy complejo cambiar la visión que poseen los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje y su utilización. Por ende, este es un aspecto que se debe seguir trabajando en espacios de formación en estrategias de aprendizaje con estas características.

Objetivo 5: Estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en la UCO Procesos Cognitivos I - de los estudiantes que participan del espacio de formación en estrategias de aprendizaje-

Otra de las cuestiones que era de interés evaluar en la presente investigación era como el uso de estrategias tras participar de la intervención impacta en el rendimiento académico. Como se refleja en el capítulo de Resultados, no existen correlaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, el cual en este estudio se operativizó como la nota curso, la cual se obtiene mediante la realización de un único parcial formato múltiple opción. Estos resultados van en la misma línea de los resultados obtenidos por Martínez y Galán (2000), los cuales no encuentran correlaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Los autores explican estos resultados de diversas maneras: deficiencia en la práctica instruccional, deficiencias en la evaluación (evaluaciones tipo múltiple opción) y carencia de validez externa del MSLQ para esa muestra en particular.

A su vez, se visualiza que la mayor parte de los antecedentes consultados, no encuentra correlaciones fuertes entre el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, siendo las mismas de débiles a moderadas (Pintrich, McKeachie & Yu, 1986; Bergin, Reilly & Traynor, 2005). Por ejemplo, Bergin, Reilly & Taylor (2005), obtienen como resultado que

aquellos estudiantes que tienen mejores resultados suelen utilizar estrategias metacognitivas y de gestión de recursos, sin embargo, no encuentran relaciones entre el uso de estrategias cognitivas y dichos resultados.

Por otra parte, Stegers-Jagers, Schotanus & Themmen (2012) obtienen como resultado que el uso de estrategias de procesamiento profundo como organización y elaboración correlaciona negativamente con el rendimiento académico. El uso de estrategias de gestión de recursos, como gestión del tiempo y ambiente de estudio y regulación del esfuerzo, correlacionan positivamente con dicho rendimiento. Los autores hipotetizan que quizás para el logro académico es necesaria la combinación de ambos tipos de estrategias, siendo por ende acompañado el uso de estrategias cognitivas de procesamiento profundo con estrategias de gestión de recursos.

Volviendo a nuestros resultados, el hecho de que no se observen correlaciones entre el uso de estrategias y el rendimiento académico de los estudiantes participantes de la intervención puede deberse a varios motivos:

En primer lugar, debido al tipo de evaluación empleada en el curso de Procesos Cognitivos I. Como se ha explicado anteriormente, la modalidad de examen o parcial múltiple opción evalúa de forma superficial el conocimiento, por ende tiene sentido que el uso de estrategias de aprendizaje de procesamiento más profundo no se relacione con dicho rendimiento (Crede & Phillips; Yip, 2009; Stegers-Jager, Cohen-Schotanus & Themmen, 2012).

En segundo lugar, también es importante mencionar que obtener buenos resultados académicos no es sinónimo de que efectivamente la información se haya procesado profundamente. Un estudiante podría tener buenas notas pero no necesariamente haberse apropiado de los conceptos de tal manera que estos permanezcan en la memoria a largo plazo. De hecho, algunos de los estudiantes entrevistados reflexionan sobre este aspecto luego de haber obtenido una nota baja en el parcial, considerando que a pesar de este resultado, tienen una percepción de que aprendieron el contenido de la materia, valorando así el proceso de aprendizaje más allá del resultado. Incluso Pintrich et al. (1993) señalan que las notas individuales de rendimiento no son medidas confiables ni de este rendimiento ni del aprendizaje en sí mismo. Explican que las relaciones de débiles a moderadas entre el uso de estrategias y rendimiento académico son comprensibles dado todos los factores que atraviesan la nota obtenida en un curso y que no llegan a ser medidos por el instrumento. En la misma línea, Dent y Koenka (2016) explican que el rendimiento académico puede ser medido de varias maneras y estas medidas no tendrán la misma relación con el aprendizaje autorregulado. Explican que dicho rendimiento académico es entendido como un fenómeno multidimensional, el cual es resultante de muchos factores entre los que se encuentran los

sistemas de evaluación que se realizan (exámenes, trabajos, ejercicios, etc.), los objetivos que se plantean, el tipo de asignatura, etc.

En nuestro contexto en particular, Curione (2018) explica que para ciertas materias el MSLQ no es tan sensible como predictor del rendimiento académico, como si lo es en materias que ofrecen mayor complejidad y dificultad en sus evaluaciones y por ende conducen a un mayor empleo de estrategias de aprendizaje autorregulado.

En tercer lugar, el tamaño de la muestra anterior y posterior a la intervención (29 estudiantes) también podría estar influyendo en los resultados. Anderson, Doherty, Berg & Friedrich (2005) demuestran mediante distintas simulaciones que las muestras pequeñas son ventajosas cuando la correlación existente entre las variables suele ser alta. Como muestra la literatura, las correlaciones entre la utilización de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico no suelen ser altas, sino de débiles a moderadas, lo que podría explicar porque no encontramos correlaciones en una muestra tan pequeña como la descrita previamente.

En cuarto lugar, vinculado al punto anterior, los resultados obtenidos podrían estar afectados por las condiciones de aplicación del MSLQ. Anterior a la intervención los estudiantes completaron el cuestionario en la plataforma Moodle, lo cual pudo haber generado que completarán dicho cuestionario de forma rápida, con ciertos distractores contextuales si lo realizaron en sus hogares (por ejemplo atención a otras tareas, etc.), entre otros factores que pudieron haber influido a las respuestas dadas por los estudiantes.

Asimismo, la literatura muestra que la dimensión que suele ser mejor predictora de un buen rendimiento académico es la de autoeficacia (Multon, Brown & Lent, 1991; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Honicke y Broadbent, 2015; Kim, Park, & Cozart, 2014; Credé y Phillips, 2011). La autoeficacia tiene que ver con los juicios que una persona realiza sobre las capacidades que tiene para organizar y realizar acciones que se orienten al tipo de rendimiento que espera, por ende, se relaciona con las creencias acerca de lo que podemos lograr en ciertas situaciones (Bandura, 1986). Esta dimensión no fue contemplada en nuestra intervención lo que podría explicar, en parte, porque no se encuentra una relación entre la utilización de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Quizás la autopercepción de los estudiantes acerca de su rendimiento puede estar influyendo de alguna manera en los resultados.

Por otra parte como plantean Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) hay ciertos factores contextuales que pueden influir de forma negativa en el rendimiento académico, sin importar las estrategias que se utilicen. A su vez, los autores discuten que los estudiantes que tienen

un buen rendimiento suelen predominar las metas de rendimiento (el foco está puesto en aprobar y no tanto en el proceso de aprendizaje) y no tanto las metas de aprendizaje. Estas últimas pueden asociarse con una adecuada utilización de las estrategias de aprendizaje. Esto podría explicar porque muchas investigaciones no encuentran correlaciones entre el uso de estrategias y rendimiento académico en el nivel universitario. Los autores concluyen que se debe seguir profundizando en este aspecto ya que consideran que los sistemas educativos “penalizan” a los estudiantes que desean aprender con mayor profundidad ya que las diferentes asignaturas de alguna manera obligan a los estudiantes a optar por metas de rendimiento si desean terminar sus estudios universitarios en el tiempo previsto. Yip (2009) plantea que en ciertos sistemas educativos incluso se llega a enseñar a los estudiantes a “pasar exámenes”, lo que tiene como consecuencia que se desarrollen estrategias para aprobar más que priorizar el proceso de aprendizaje.

Capítulo 9: Conclusiones

El objetivo general del presente estudio fue diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial. Participaron de estos espacios 78 estudiantes inscriptos en tres distintos seminarios de franjas horarias diferentes: mañana, tarde y noche. Se realizaron 16 encuentros y en cada uno de ellos se trabajó una estrategia de aprendizaje asociada a un módulo específico de la asignatura Procesos Cognitivos I. Para la evaluación de la intervención, se estudiaron las estrategias antes y después de esta, mediante el Bloque de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas en las cuales participaron 16 estudiantes pertenecientes a los tres seminarios que componían la intervención, con el fin de comprender cómo habían sido sus vivencias tras la participación en estos espacios.

Para el alcance del objetivo de diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje, nos pareció importante, en primer lugar, realizar una evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes del Ciclo Inicial. Para el conocimiento de estas estrategias se invitó a los estudiantes de la Unidad Curricular Obligatoria Procesos Cognitivos I de la modalidad seminarios (nueve seminarios en total) a completar el Bloque de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado del *MSLQ*. Como se ha descrito con anterioridad, las estrategias de aprendizaje mayormente utilizadas en esta etapa son *organización, elaboración y regulación del esfuerzo*. Las dos primeras estrategias componen la dimensión de estrategias cognitivas e involucran principalmente la creación de resúmenes, esquemas, explicaciones a sí mismos de lo que están estudiando, entre otras

estrategias que implican transformar el material en un formato más comprensible para los estudiantes. En cuanto a la estrategia regulación del esfuerzo, que compone la dimensión de gestión de recursos, esta implica el control y regulación del esfuerzo en la tarea de estudio, cuando dicha tarea les resulta poco interesante o aparecen distractores en el desarrollo de la misma.

Como se ha explicado en el desarrollo de la tesis, esto coincide con estudios tanto nacionales como internacionales que trabajaron con estudiantes universitarios de primer año. En base a estos resultados se decidió fomentar en la intervención realizada el uso de estrategias de procesamiento profundo como la organización y elaboración acompañadas de estrategias de gestión de recursos como regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares, gestión del tiempo y ambiente de estudio, y de autorregulación metacognitiva. Como se refleja en los estudios consultados en el marco teórico y antecedentes, la combinación de estos tipos de estrategias son los que suelen conducir a mejores resultados.

En cuanto a la intervención, se han logrado diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial, en este caso específicamente para estudiantes de la Unidad Curricular obligatoria Procesos Cognitivos I. El logro de este diseño se da en un contexto de numerosidad, como se ha explicado previamente, en donde las generaciones de estudiantes del Ciclo Inicial rondan en un número de aproximadamente 2000 alumnos, por lo cual contar con espacios de estas características es fundamental.

Se trabajaron diferentes tipos de estrategias: organización, elaboración, autorregulación metacognitiva, aprendizaje entre pares, gestión del tiempo y ambiente de estudio y regulación del esfuerzo. Se visualiza que tras la intervención se reportan cambios en las estrategias de organización, regulación del esfuerzo y repetición, estrategia que no trabajamos de forma directa e intencional.

El cambio en la estrategia de organización podría ser considerado positivo ya que fue una de las estrategias más trabajadas durante la intervención mediante diferentes formatos: mapas conceptuales, cuadros, selección de ideas principales, entre otras estrategias. Este cambio además se reporta en ambos tipos de análisis, por un lado en los resultados del MSLQ como también en lo comentado por los estudiantes en las entrevistas frente a la pregunta de qué estrategias habían incorporado luego de la intervención. En las entrevistas algunas de las estrategias más mencionadas fueron: toma de apuntes, mapas conceptuales y selección de ideas principales.

También se considera positivo el cambio en la estrategia de regulación del esfuerzo. Esta es una estrategia de la dimensión de gestión de recursos y el uso de estas es necesario para los procesos de aprendizaje, no siendo suficientes sólo el uso de estrategias cognitivas para un buen rendimiento académico. Tomando en cuenta además algunos de los relatos de los estudiantes, estos comentan que conocer estudios que demostraran que aquellos estudiantes que suelen regular su esfuerzo, autorregularse meta-cognitivamente, etc., suelen obtener mejores resultados, les dio seguridad para utilizar tipo de estrategias y reforzó su utilización.

En referencia al cambio en la estrategia de repetición, esta no fue intencionalmente trabajada en la intervención, pero una posible explicación del aumento en el uso de la misma tenga que ver con el avance de los estudiantes por el ciclo inicial y la necesidad de comenzar a utilizar este tipo de estrategias por sobre otras, para la preparación de este tipo de evaluación. Esto se relaciona con el planteo de Crede y Phillips (2011) en relación a las evaluaciones múltiple opción.

En relación a la percepción de los estudiantes sobre la intervención, los estudiantes entrevistados valoraron el hecho de haber participado de esta, ya que había estrategias que no conocían o no sabían cuanto el uso de estas podría impactar en su proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos mencionados es el deseo de contar con espacios de este estilo en un futuro y quizás en otras asignaturas, ya que sentían que parte de lo que habían aprendido podía ser transferido a otros espacios. Incluso mencionan haber comenzado a emplear algunas de las estrategias aprendidas para la preparación de otros cursos.

También hay una valoración hacia el grupo pequeño y la cercanía con el docente, algo que nos confirma la importancia que tiene el apoyo de los docentes en los procesos de autorregulación del aprendizaje. Mencionan además que les pareció adecuado trabajar las estrategias de aprendizaje y algunos de los estudiantes realizaron autocríticas acerca de que no aprovecharon el espacio como deberían haberlo hecho, por ejemplo, comentan que por cuestiones de tiempo o de cansancio a veces no realizaban las tareas, aspecto que les gustaría haber realizado distinto. Se cree además que algo que pudo haber afectado a la participación en las diferentes propuestas, son los aspectos ya mencionados acerca del peso de la realización de las tareas en la nota de aprobación del curso. Esto es algo que es fundamental intentar cambiar para futuras intervenciones del estilo, tanto por esta percepción de los estudiantes como también por lo ya explicado acerca de contar con una evaluación que sea acorde a las características de la intervención, evaluando el uso de

estrategias de procesamiento profundo, de gestión de recursos y de autorregulación metacognitiva.

En cuanto al impacto de la intervención en el rendimiento académico, si bien no era uno de los objetivos principales del presente estudio visualizar y/o mejorar este rendimiento, nos pareció interesante conocer la relación entre ambas variables.

Como se ha visualizado en los resultados expuestos con anterioridad no se han encontrado relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes participantes de la intervención. Estos resultados son comprensibles por diversos motivos. Uno de ellos es el referente a la modalidad de evaluación- parcial múltiple opción- la cual no evalúa el tipo de estrategias trabajadas en esta intervención, es decir estrategias de procesamiento profundo de la información. Como han explicado Crede y Phillips (2011) este tipo de pruebas por lo general evalúan de forma superficial los contenidos lo que podría explicar que por lo general no se observan correlaciones positivas entre el uso de este tipo de estrategias y el rendimiento académico.

Por otra parte, también deberíamos preguntarnos qué entendemos por rendimiento académico, ya que una nota, tal como lo ha explicado Pintrich et al. (1993), no debería ser una medida suficiente para reflejar todo lo que implica el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como se ha observado en el proceso de las entrevistas y de la intervención en sí misma, muchos estudiantes que utilizaban estrategias de procesamiento profundo y de autorregulación, obtuvieron notas bajas en el parcial.

Además, se cree que existieron aspectos propios de llevar adelante un estudio en un contexto educativo, que escaparon a nuestro control y que tienen que ver con el tamaño de la muestra, la cual fue muy pequeña y que pudo haber influido en la falta de relación entre las variables mencionadas. También las condiciones de aplicación pudieron haber influido en los resultados, ya que el MSLQ es un cuestionario por un lado, de autoreporte y además, la aplicación previa a la intervención se realizó en el EVA del curso, lo que pudo haber generado que algunos de los estudiantes lo completarán de forma rápida por cuestiones de tiempo, contexto en el cual lo estaban completando, etc.

Estos resultados nos llevan a la conclusión de, por una parte, la necesidad de contar con una evaluación del rendimiento diseñada específicamente para los estudiantes que transiten por estos espacios.

Es importante seguir trabajando con los estudiantes sobre el compromiso con su proceso de aprendizaje, siendo conscientes de este para el desarrollo de conocimientos a largo plazo que serán fundamentales en su futuro ejercicio académico y profesional.

En síntesis, se ha logrado crear e implementar un diseño de estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial, como nos habíamos planteado al inicio de este estudio. Teniendo en cuenta que ha sido una primer experiencia de este estilo para nosotros, se considera que este diseño se puede seguir mejorando y flexibilizando para futuras intervenciones, no solo para la UCO Procesos Cognitivos I sino también que pueda ser transferido a otras asignaturas del Ciclo Inicial, realizando las adaptaciones correspondientes dado que como se ha explicado anteriormente, la utilización de estrategias de aprendizaje se vinculan a un curso en particular (con sus respectivos contenidos, características contextuales, etc.).

Contar con este tipo de espacios en un contexto con las características mencionadas al inicio de este estudio: numerosidad, altas tasa de abandono y bajos niveles de rendimiento- sobre todo en primer año- nos parece fundamental para poder trabajar aspectos que hacen a la problemática del proceso de aprendizaje en la Universidad. Como se visualiza en los resultados obtenidos en el presente estudio, si bien es valorado por los estudiantes entrevistados contar con espacios como los ofrecidos en la intervención (grupos pequeños, contextualizados, etc.) el tipo de evaluación implementada en este contexto- múltiple opción- al evaluar de forma superficial los contenidos, podría promover a que los estudiantes dejen de concurrir tras la realización de la evaluación o a un escaso compromiso con el espacio, ya que existe la posibilidad de que aquellos estudiantes que estudian utilizando estrategias de procesamiento profundo, participan activamente de las clases, etc., igualmente obtengan resultados negativos en las evaluaciones. Esta situación se ve claramente reflejada en la intervención realizada, cuando gran parte de los estudiantes dejan de concurrir a clase tras el parcial.

Por ende, una forma de seguir trabajando esta problemática es mediante el fomento del aprendizaje autorregulado, con el fin de que logren ser aprendices autónomos utilizando estrategias de aprendizaje que colaboren de forma positiva a su proceso de aprendizaje. A nivel institucional, es esencial propiciar tipos de espacios como los descritos en la intervención, que ayuden al estudiante en su tránsito por la Universidad, sobre todo en los primeros años de las carreras.

Capítulo 10: Limitaciones y perspectivas futuras

Se cree que los resultados obtenidos en la presente tesis aportan nuevos conocimientos para entender el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de la República. El hecho de contar con resultados de un estudio mixto hace que podamos

vislumbrar varias perspectivas de un mismo tema. Sin embargo, tras el estudio realizado, se pudieron visualizar algunas limitaciones que pudieron haber afectado dichos resultados y por ende sería importante tenerlas presente en un futuro.

La primera limitación que encontramos fue el tamaño de la muestra final (29 estudiantes), específicamente para lo que fue la evaluación de las estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención. Como se mencionó en los apartados anteriores, la intervención estuvo compuesta por 78 estudiantes, pero solo 29 de dichos estudiantes completaron el MSLQ luego de realizar el parcial, es decir sobre el final de la intervención. Como se ha explicado, luego de realizar el parcial la mayoría de los estudiantes no concurrieron más a clase (esta era la penúltima clase antes de cerrar el curso). Dado que el estudio pone el foco en la intervención en sí misma, esta situación no afectó el cumplimiento de este objetivo, ya que la intervención se pudo realizar. Por lo tanto, el tamaño de la muestra pudo haber afectado específicamente a los resultados de la evaluación de las estrategias antes y después de la intervención.

Otro aspecto a tener en cuenta es mi grado de implicación en la intervención. Si bien el diseño de dicha intervención lo hicimos en conjunto con mi Directora académica y también con aportes de los docentes a cargo de los seminarios en donde se intervino, el hecho de haberla implementado yo misma y luego realizado las entrevistas a los estudiantes con los cuales había trabajado en esta, pudo quizás haber alterado en algún grado el relato de estos frente a su experiencia en los seminarios.

En cuanto a la intervención en estrategias de aprendizaje en sí misma, también se observaron ciertas limitaciones en la implementación:

En primer lugar, el tiempo que se tenía para enseñar y luego practicar la estrategia era escaso (de 20 a 30 minutos), lo que generaba que sobre todo la práctica de la estrategia fuera realizada como tarea domiciliaria.

En segundo lugar, vinculado al punto anterior, aparece otro aspecto relevante que es el compromiso de los estudiantes frente a la propuesta de seminarios. Si bien en la inscripción a estos se encontraban explicitados los requisitos que ésta modalidad exigía (asistencia obligatoria, realización de tareas domiciliarias, etc.) en el transcurso de implementación de dichos seminarios fue difícil sostener la propuesta-esto lo mencionan algunos de los estudiantes en las entrevistas-. Se cree que esto está vinculado a muchos factores pero el que podemos identificar de manera más frecuente en el relato de los estudiantes es el hecho de no contar con una recompensa por participar de esta modalidad. Cuando decimos recompensa nos referimos específicamente a la nota de aprobación del curso. Los

estudiantes proponen varias alternativas en relación a este punto: que se les agregue algún punto extra a la nota de parcial por haber participado de los seminarios, contar con una evaluación puntual de seminarios, aparte de la modalidad de plenarios (clases de 350 estudiantes aproximadamente), entre otras alternativas.

Como perspectivas futuras, tomando en cuenta los resultados de nuestra intervención, sería interesante poder dar una devolución individual a los estudiantes sobre su rendimiento en cada ejercicio, ya que en esta intervención no se pudo realizar. Como alternativa, se realizaron devoluciones más grupales, comentando los errores más frecuentes en cada grupo. El hecho de contar con devoluciones individuales y que estas tengan un impacto en la nota final del curso también podría aportar a solucionar la disyuntiva actual que se produce entre la forma de estudiar y la modalidad de evaluación planteada (múltiple opción), apostando a un procesamiento profundo de la información y a una apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Asimismo, como se ha visualizado, si bien trabajamos otras estrategias, no se han reportado cambios significativos en la utilización de las mismas. Una de las estrategias que desde el inicio hicimos énfasis en trabajar fue la de aprendizaje entre pares dado que la literatura muestra que aquellos estudiantes que estudian en grupo logran por lo general, mejores resultados en sus procesos de aprendizaje. Nos parece importante seguir fomentando la utilización de esta estrategia en un futuro.

Otra de las variables que sería interesante incluir en futuras instancias de este tipo sería, por un lado, cuestiones relacionadas a lo motivacional, ya que tal como plantea Pintrich & De Groot (1990) los estudiantes deben estar motivados para utilizar estrategias de aprendizaje, no siendo suficiente el conocimiento de estas. Por otro lado, los autores también plantean la importancia de la autopercepción respecto a su rendimiento académico, lo que también nos hace pensar en la importancia de trabajar no solo en la motivación sino también en la autoeficacia de los estudiantes, la cual vimos se identificó como principal predictor de rendimiento académico. Esta dimensión no fue estudiada ni incluida en esta intervención, por lo cual para futuras instancias de este estilo sería fundamental poder trabajar en el fomento de esta dimensión, ya que las creencias que tienen los estudiantes en relación a su rendimiento influyen en este último.

Por último, otro aspecto interesante a considerar es poder transferir este tipo de espacios a otras asignaturas, trabajando en coordinación con éstas a modo de adaptar el diseño de estrategias de aprendizaje, a los contenidos trabajados en cada materia. Tomando en cuenta los resultados de rendimiento expuestos con anterioridad, podría pensarse en

trasladar el diseño a aquellas materias en donde se presentan mayores dificultades. Esto además es algo mencionado por los propios estudiantes en las entrevistas.

En conclusión, más allá de las limitaciones explicadas previamente, se cree que la presente tesis aporta un diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología, espacio que era anteriormente inexistente en la Institución y que por ende aporta cuestiones novedosas en relación al proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Pudimos conocer como estudian estos al ingreso de la carrera, algo que nos ayudó para la creación de los espacios mencionados líneas arriba.

También mediante la intervención en estrategias de aprendizaje (espacios de formación) pudimos comprobar que este tipo de instancias puede colaborar con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que tanto los resultados cuantitativos como cualitativos nos muestran que luego de dicha intervención, comienzan a incorporar nuevas estrategias de aprendizaje. Se cree además que esta experiencia sirvió de puntapié para comenzar a trabajar cuestiones referentes al aprendizaje autorregulado, fomentando la importancia de la autonomía en este nivel educativo y de la regulación de la cognición, metacognición y estrategias de gestión de recursos para colaborar con este aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

Alexander, P. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 189–193.

Alonso Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios; en García, A.; Muñoz-Repiso, V. (coord.). *Didáctica Universitaria*, La Muralla: Madrid.

Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J. I., Menacho-Jiménez, I., & Romero-Oliva, M. F. (2016). A Comparative Study of Handwriting and Computer Typing in Note-taking by University Students= Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar*, 24(48), 101-107.

Beltrán, J, García, E, Moraleda, M, Calleja, G & Santiuste (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: EUEDEMA.

Bergin, S., Reilly, R., & Traynor, D. (2005, October). Examining the role of self-regulated learning on introductory programming performance. In *Proceedings of the first international workshop on Computing education research* (pp. 81-86). ACM.

Boado, M. (2005). Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. *Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, en cooperación con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 10-24.

Boch, F., & Piolat, A. (2005). Note Taking and Learning A Summary of Research. In *Writing*. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.535.7834>

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199-231.

Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Learning and comprehension of text, 255-286*.

Bui, D. C., Myerson, J., & Hale, S. (2013). Note-taking with computers: Exploring alternative strategies for improved recall. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 299.

Camargo, P.; Curione, K. y Míguez, M. (2008) “*Estrategias de Aprendizaje: aportes de la Psicología Cognitiva a la enseñanza de la Matemática*”. En IX Jornadas de Psicología Universitaria. I Jornadas de Investigadores en Psicología, Montevideo.

Carbajal, S (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva, *InterCambios, 1, (1), 72-81*

Cazan, A (2012). Enhancing self regulated learning by learning journals. *Procedia-Social and behavioral science, 33, 413-417*.

Cleary, T & Zimmerman, B (2004). Self-regulation Empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550

Comisión Evaluación y Monitoreo del PELP 2013 (2015). Informe de la Comisión Evaluación y Monitoreo del PELP 2013, correspondiente a segundo semestre 2013 y semestre impar 2014.

Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.

Camargo, P., Curione, K., & Míguez, M. (2008). Estrategias de aprendizaje: aportes de la Psicología Cognitiva a la enseñanza de la Matemática. IX Jornadas de Psicología Universitaria. Psicolibros, Waslala, Montevideo.

Cmaps (Software para centralizar y compartir mapas conceptuales). Recuperado de: <https://cmapcloud.ihmc.us/>

Curione, K y Díaz, D. (2001). Proyecto de Investigación: *Estudio de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria* (CSIC,2001-2002), Universidad de la República.

Curione, K.; Gründler, V. y Píriz, L. (2015). Aproximación a las características motivacionales de los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología. Ponencia presentada en *II Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Montevideo, Uruguay.

Curione, K.; Gründler, V. y Píriz, L. (2016). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Psicología de primer año. En *VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Rosario, Argentina.

Curione, K, Maiche, A, Carboni, A, Vásquez, A, Gradín, V & Moreira, K, (2016). *Aprender a aprender Psicología Cognitiva: seminarios teórico-metodológicos*. Proyecto Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Psicología, UdelaR.

Curione, K., Gründler, V., Píriz, L. y Huertas, J.A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Evaluar*, 17(02), 1-17. Recuperado de [https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluarCurione 2018, bloque eaa](https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluarCurione%202018,%20bloque%20eaa)

Curione, K., Huertas, J.A., Ortuño, V., Gründler, V. y Píriz, L. (2018). *Validación del Bloque Estrategias de Aprendizaje del MSLQ con estudiantes universitarios uruguayos*. Manuscrito presentado para su publicación.

Curione, K (2018). *Motivación, Autorregulación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología*. (Tesis de Doctorado). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data (2009). Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-habeas-data2009.pdf>

Dent, A., & Koenka, A. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.

Echeverría, J. (2013). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios de primer año. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Elliott, E. & Dweck, C. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.

Facultad de Psicología. Programa de Renovación de la Enseñanza (2013) Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/ensenanza/proren>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Fiori, N. (2016). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perles. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 78-89.

Hernández, R; Fernández, C & Baptista, L (2006). *Metodología de la Investigación* (4a edición). México: Mc Graw Hill.

Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners in D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York, NY, US: Guilford Publications.

Hofer, B., & Yu, S. (2003). Teaching self-regulated learning through a “Learning to Learn” course. *Teaching of Psychology*, 30, 30-33.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). Review: The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

Kim, C., Park, S., & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 171-185.

Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8(1), 221-228.

Livingstone, J (2003). *Metacognition: an overview*. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de <http://eric.ed.gov/?id=ED474273>

Lizbona, A, Dominique, R (2013). *La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos (1960-2012)*. Ineed. Recuperado de <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Lizbona%20y%20Rumeau.pdf>

López, B. G. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 109-130.

López, G, Almerich, G , Suárez, J & García, E (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18 (2), 1-22

Maquilón, J (2003). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10682/1/MaquilonSanchez.pdf>

Martín, E., García, L. A., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.

Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 55-50.

Martínez, C. (2012). El muestreo en Investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

Miguez, M. (2008). *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República* (Tesis de Maestría inedita). Universidad de la República, Montevideo.

Monereo, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó: Barcelona.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.

Nuckles, M., Hubner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and instruction*, 19, 259-271.

Ogawa, A. (2011). Facilitating Self-Regulated Learning: An Exploratory Case of Teaching a University Course on Japanese Society. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 166-174.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers In Psychology*, 8, (422), 1-27

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Pauk, W & Owen, R (2005). *How to study in college* (Eighth edition). Houghton Mifflin Company: Boston.

Pereira, Z (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 1, 15-29.

Pintrich, P.R.; Mckeachie, W.J.; Lin, Y. G. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14 (2), 81-86.

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P., Smith, D.; García, T. & McKeachie, W. (1991). A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-813

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa* <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (Retrieved: 1-2-2010).

Postholm, M (2011). Self-regulated learning in teaching: students' Experiences. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 365-382.

Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), Universidad de la República.
Recuperado de: [file:///C:/Users/HP-/Downloads/progresas-ADneas_de_acci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP-/Downloads/progresas-ADneas_de_acci%C3%B3n%20(1).pdf)

Quizworks (s.f) (Software para crear exámenes en línea). Recuperado de: <https://www.onlineexambuilder.com/es/>

Reeve, J. (2007). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mcgrawhill.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & 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.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. Ponencia en IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, España.

Roces Montero, C., Sierra y Arizmendiarieta, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Psicothema*, 29(4), 527-532.

Rosario, P. Mourao, R. Núñez, C. González-Pianda, J. Solano & Valle, P. (2007). Eficacia de un Programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la Enseñanza Superior. *Psicothema*, 19, 353-358.

Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.

Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J., & Themmen, A. P. (2012). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical education*, 46(7), 678-688.

Steiner, H. H. (2016). The Strategy Project: Promoting Self-Regulated Learning through an Authentic Assignment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 271-282.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.

Trías, D. & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7-16.

Tuckman, B: Kennedy, G (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 2011, 79, 478–504

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (2016). *Memorias de la UdelaR*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Valle , A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.

Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C., & Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193-207.

Weinstein, C y Mayer, R (1986). *Assessment and training of student learning strategies*. Recuperado de: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a167271.pdf>

Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater. FL: H & H Publishing.

Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's manual (2nd ed.)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Weinstein, C. E., Acee, T. W. and Jung, J. (2011), Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53.

Yip, M. C. (2009). Differences between high and low academic achieving university students in learning and study strategies: a further investigation. *Educational Research and Evaluation*, 15(6), 561-570.

Zimmerman, B & Pons, M. (1986) Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.

Zimmerman, B. J (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–40). California.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated Learner: An Overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education*, 311-328. Routledge.

Apéndices

Apéndice 1: Guion de entrevistas

Consigna e introducción de la entrevista:

Se consigna a los estudiantes que la entrevista tiene como objetivo conocer la forma en la que estudian, qué estrategias utilizan para preparar un parcial y/o examen, cómo entienden qué estas estrategias aportan a su rendimiento académico y a su proceso de aprendizaje, si últimamente han incorporado nuevas estrategias de aprendizaje y si hubo algún cambio respecto a su forma de estudiar actual a cómo estudiaban en el Liceo, en caso de que si, cuáles cambios visualizan, etc.

Se les explica que dichas entrevistas están insertas en el proyecto de maestría de la entrevistadora, el cual se denomina Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de psicología del ciclo inicial. El mismo tiene como objetivo el diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de este ciclo. Justamente en calidad de estudiante de la Maestría en Psicología y Educación, explicar que me integro al programa Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos, específicamente al equipo de docentes de la UCO Procesos Cognitivos I, modalidad de seminarios. Debido a mi integración al programa y por ende mi participación activa en dichos seminarios, es importante dejar claro al estudiante que todo lo que diga en la entrevista tiene carácter confidencial, y que por tanto se sienta libre y cómodo de realizar las críticas que crea necesarias a lo que fue su tránsito en el curso. Nada de lo que digan va ser transmitido a los docentes mencionando su identidad y tampoco nada de lo que respondan va a afectar su participación y aprobación del curso. En caso de haber críticas, comentarios, etc., a docentes, esta información será transmitida a los mismos sin revelar identidad de los estudiantes. Es esencial que el estudiante comprenda que las críticas y comentarios que puedan realizarnos en relación a lo que fue la modalidad seminarios con foco en estrategias de aprendizaje, es de gran relevancia para el equipo docente para así poder mejorar en próximas ediciones de dicha modalidad.

Sobre el final de la contextualización se les informa nuevamente que la participación en la misma es libre y voluntaria, que se mantendrá la confidencialidad de los datos, y que en ningún momento se revelará la identidad de los participantes. En caso de estar de acuerdo en participar, se le entrega el consentimiento informado y se le solicita autorización para grabar la entrevista.

Bloque de indagación 1: conocimiento general del estudiante

1. Contáme un poco sobre vos, ¿dónde y con quienes vivís?
2. ¿Cuál es el nivel de formación de tus padres? (sondear profesión en caso de padres universitarios)
3. ¿Hacés alguna otra actividad además de la Facultad? (deportes, música, etc...)
- 4 - ¿Habías concurrido a alguna otra Facultad o estudio terciario previamente?
- 5 ¿Trabajás? ¿en qué? ¿Cuántas horas?
6. ¿Qué hacés en tu tiempo libre?
7. Describime un poco un día típico de tu semana...
- 8 ¿Y el fin de semana?

Bloque de indagación 2: forma de estudiar en Educación Media

Bueno, ahora vamos a hablar un poco de la forma en la que estudias. Para eso, vamos a intentar pensar, por ejemplo:

- 1- ¿Cómo estudiabas en el Liceo?
- 2- Intenta recordar algún escrito/parcial/examen...
- 3- ¿De qué materia se te ocurrió?
- 4- Si tuvieras que recordar la preparación de ese escrito/parcial/examen, contame como lo comenzaste a preparar, cómo te organizaste, todos los detalles que recuerdes acerca de ese momento
- 5- ¿Cuánto tiempo aproximadamente te llevo prepararlo?
- 6- Y en el momento que comenzaste a prepararlo, ¿recuerdas cuánto tiempo te llevó cada uno de los pasos que mencionaste con anterioridad (leer, hacer resúmenes, subrayar)?.
- 7- ¿Tuviste algún día para repasar?
- 8- ¿Tenías un grupo o un compañero/a de estudio con los cuales preparabas los parciales/exámenes?
- 9- ¿Recordas en qué momento comenzaste a estudiar de esta manera que describís?
- 10- ¿Alguien te ayudó o te explico cómo preparar un examen en algún momento?
- 11- En tu recorrido por el Liceo, ¿tu forma de estudiar siempre fue igual o la misma fue variando a medida que pasaban los años?

12- ¿Notaste algún cambio en tu forma de estudiar en el pasaje de ciclo básico al bachillerato? ¿Por qué?

Bloque de indagación 3: forma de estudiar en Facultad de Psicología, UdelaR

En relación a la forma en la que estudias actualmente en la Facultad de Psicología,

1- ¿Crees que hubieron cambios en tu forma de estudiar cuando ingresaste en la Facultad?

3- ¿Tu forma de estudiar es la misma o existen diferencias de un lugar de estudio a otro?

4- Si hubieron cambios en tu forma de estudiar, ¿por qué crees se dieron esos cambios?

5- ¿Qué tipo de cambios? ¿Cantidad y/o complejidad del material de estudio? ¿Cantidad de materias? ¿Quizás los resultados obtenidos en los parciales generaron cambios en tu forma de abordar el estudio?

6- En relación a tu cursada, ¿Cómo te organizas para cursar en base a tus tiempos? ¿Cursaste todas las materias? ¿Cuáles? ¿Qué tal fue el primer semestre, cómo te fue? ¿Cuáles materias aprobaste? ¿Cuáles no? ¿Exoneraste alguna de ellas?

7- ¿Cuánto tiempo destinas aproximadamente a la preparación de un parcial o examen? Pensemos por ejemplo en un parcial que acabas de dar, ¿cuánto tiempo le dedicaste? ¿Qué estrategias utilizaste para prepararlo? ¿Cómo te fue en este parcial? ¿Siempre estudias así o fue para este parcial en particular? en caso de que no, contame como preparas un parcial por lo general, cuánto tiempo le dedicas, qué estrategias utilizas, etc.

8- ¿Has logrado armar un grupo de estudio en Facultad?

9- En caso de que si, ¿cómo sería una típica reunión de estudio en grupo? ¿Cómo se organizan para preparar el parcial/examen?

Bloque 4: experiencia en modalidad seminarios Procesos Cognitivos I

En relación a los seminarios de Procesos Cognitivos I,

1- ¿Qué opinión tenes sobre los seminarios de PCI?

2- ¿Es lo que esperabas al anotarte? ¿Por qué?

3- ¿Consideras que participar de los seminarios te está ayudando a comprender mejor el contenido del curso?

4- ¿Le dedicas más o menos tiempos que a otras UCOS?

5- ¿Crees que hubo algún cambio en tu modo de estudiar por haber participado de los seminarios de PC I? ¿Por qué?

6- ¿Has incorporado alguna estrategia de aprendizaje nueva a partir de lo que hemos estado trabajando en los seminarios?

7- ¿Crees que el uso de estas estrategias te ayudan comprender mejor lo que estás estudiando?

8- ¿Crees que el modo en que trabajamos las estrategias en los seminarios te ayudó a comprender mejor los contenidos? ¿Por qué?

9- ¿Crees que hubo alguna estrategia trabajada que no ayudó a la comprensión?

10- ¿Qué te pareció trabajar las estrategias? ¿fue útil o crees que hubiera sido mejor de otra manera?

11- ¿Qué cambiarías de los seminarios de PCI?

Muchas gracias por tu participación y tiempo, todo lo que nos has comentado hoy es de gran aporte para mi proyecto de Maestría pero también para el equipo de la UCO Procesos Cognitivos I, ya que tu aporte será de gran ayuda para la mejora de próximas ediciones.

¿Hay algo más que te gustaría comentar, o saber?



Montevideo, setiembre de 2017.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

En el marco del Proyecto *"Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial"* (Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República) nos ponemos en contacto contigo para invitarte a participar del mismo. Los objetivos de dicho proyecto son: conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes a la Facultad de psicología y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de psicología del ciclo inicial . Para ello, te invitamos participar completando un cuestionario que da cuenta de las estrategias que empleas para aprender.

Los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma totalmente **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar tu identidad durante todo el proceso de investigación (se llevarán adelante cambios de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). Sólo la autora de la investigación tendrán acceso completo a los registros los cuales serán utilizados solamente para la sistematización de la información.

Los resultados de esta investigación serán utilizados para conocer más sobre el modo en que estudian los estudiantes de primer año.

La participación en este proyecto es libre y voluntaria, tras analizar toda la información brindada, tienes derecho a solicitar información ampliatoria, y también tienes derecho a decidir no participar sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente ni consecuencias

Tristán Narvaja 1674 CP 11200 Tel.: (598) 2 400 85 55 Fax: (598) 2 400 86 40
Montevideo, Uruguay

www.psi

que te perjudiquen. Quienes acepten participar, pueden en cualquier momento del proceso cambiar de opinión y decidir no participar más sin que esto suponga tampoco ningún tipo de consecuencia negativa.

La aplicación de las diferentes técnicas -cuestionario y entrevista- no supone ningún tipo de riesgo para ti-. Se cree que los temas a indagar (cómo estudian, qué estrategias de aprendizaje utilizan, etc.), no supone peligros ni expone a ningún participante a situaciones de movilización afectiva (sentirse angustiado, triste, etc.) sin embargo, si así acontece, se realizará un seguimiento de la situación, y en caso de ser necesario se realizarán las sugerencias y las derivaciones correspondientes.

Ante cualquier duda, pueden comunicarse con la investigadora responsable del proyecto, Lucía Piriz, a la siguiente dirección electrónica luciapb23@gmail.com o al celular 095 104 238.

Al firmar, acepto las condiciones acordadas en el presente documento, dejo constancia de haber recibido información sobre la investigación y de que se me brindó la posibilidad de realizar preguntas para aclarar dudas. Por este medio acepto participar de esta investigación. (**Tienen derecho a no participar** sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente).

NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE.....

FIRMA DEL/LA ESTUDIANTE:.....

ACLARACIÓN:

FIRMA DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE:



ACLARACIÓN: **LUCÍA PIRIZ**



Montevideo, noviembre de 2017

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

En el marco del Proyecto "*Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial*" (Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República) nos ponemos en contacto contigo para invitarte a participar del mismo. Los objetivos de dicho proyecto son: conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial. Te invitamos a participar de una entrevista en la cual te preguntaremos acerca de tu forma estudiar, tus estrategias de aprendizaje y tu experiencia en la modalidad Seminarios de Procesos Cognitivos I.

Los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma totalmente **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar tu identidad durante todo el proceso de investigación (se llevarán adelante cambios de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). Sólo la autora de la investigación tendrán acceso completo a los registros, los cuales serán utilizados para la sistematización de la información.

La participación en este proyecto es libre y voluntaria, tras analizar toda la información brindada, tienes derecho a solicitar información ampliatoria, y también tienes derecho a decidir no participar sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente ni consecuencias que te perjudiquen. Quienes acepten participar, pueden en cualquier momento del proceso cambiar de opinión y decidir no participar más sin que esto suponga tampoco ningún tipo de consecuencia negativa.

La aplicación de las diferentes técnicas -entrevista en este caso- no supone ningún tipo de riesgo para ti-. Se cree que los temas a indagar (cómo estudian, qué estrategias de aprendizaje utilizan, etc.), no supone peligros ni expone a ningún participante a situaciones de movilización afectiva (sentirse angustiado, triste, etc.) sin embargo, si así acontece, se realizará un seguimiento de la situación, y en caso de ser necesario se realizarán las sugerencias y las derivaciones correspondientes.

Ante cualquier duda, puedes comunicarte con la investigadora responsable del proyecto, Lucía Piriz, a la siguiente dirección electrónica luciapb23@gmail.com o al celular 095 104 238.

Al firmar, aceptas las condiciones acordadas en el presente documento y dejas constancia de haber recibido información sobre la investigación y que se te brindó la posibilidad de realizar preguntas para aclarar dudas. Por este medio aceptas participar de esta investigación. (**Tienes derecho a no participar** sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente).

NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE.....

FIRMA DEL/LA ESTUDIANTE:.....

ACLARACIÓN:

FIRMA DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE: 

ACLARACIÓN: **LUCÍA PIRIZ**

Apéndice 4: Hoja de información



Hoja de Información

Temática del Proyecto: El presente proyecto de tesis se propone como objetivo general el diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología de la UdelaR, específicamente del Ciclo Inicial. El mismo se enmarca en la Maestría en Psicología y Educación de dicha Facultad.

La elección de esta temática se da debido a la observación de dos situaciones: la desvinculación estudiantil y los bajos niveles de rendimiento académico en los primeros años de la carrera. Los estudiantes participarán en espacios de formación de estrategias de aprendizaje, que se fundamentan en la perspectiva del aprendizaje autorregulado. El mismo apunta a que el estudiante regule su cognición y esfuerzo, siendo responsable de su proceso de aprendizaje, a través de la utilización de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas.

Título: Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial

Investigadora Responsable: Lic en Psicología Lucía Piriz. Estudiante de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Datos de contacto: luciapb23@gmail.com

Tel.: 095 104 238

Breve descripción de los instrumentos a aplicar:

Los estudiantes que acepten participar de este estudio completarán un cuestionario de respuesta cerrada, el cual informa acerca de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los mismos.

También se realizarán entrevistas, con quienes acepten participar de las mismas, para conocer las vivencias de los estudiantes tras participar de los espacios de formación en estrategias. Se intentará comprender si los mismos han colaborado con su proceso de aprendizaje. Dichas entrevistas serán registradas en audio.

Todos los datos recabados mediante la aplicación del cuestionario y las transcripciones de las entrevistas serán tratados resguardando la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes que participen en este proyecto, los nombres y otros datos identificatorios serán eliminados de las bases de datos, a las que por su parte sólo la investigadora responsable de este proyecto tendrá acceso.

IMPORTANTE: La participación en este proyecto es libre y voluntaria, tras analizar toda la información brindada, tienes derecho a solicitar información ampliatoria, y también tienes derecho a decidir no participar sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente ni consecuencias que te perjudiquen. Quienes acepten participar, pueden en cualquier momento del proceso cambiar de opinión y decidir no participar más sin que esto suponga tampoco ningún tipo de consecuencia negativa.

La aplicación de las diferentes técnicas -cuestionario y entrevista- no supone ningún tipo de riesgo para ti-. Se cree que los temas a indagar (cómo estudian, qué estrategias de aprendizaje utilizan, etc.), no supone riesgos ni expone a ningún participante a situaciones de movilización afectiva (sentirse angustiado, triste, etc.) sin embargo, si así acontece, se realizará un seguimiento de la situación, y en caso de ser necesario se realizarán las sugerencias y las derivaciones correspondientes.

FICHA:

“MAPAS
CONCEPTUALES”

Seminario: Procesos Cognitivos I

Docentes: Lucía Píriz

Año: 2017

1. ¿Qué son?

Son un recurso creado por Novak y Gowin (1988, citado en Ontario, 2011). Dichos autores lo definen como una estrategia, método y recurso esquemático. En el mapa se resume esquemáticamente lo aprendido, organizando y ordenando el conocimiento en niveles de abstracción, situando los conceptos más generales en la parte superior y lo más específicos en la parte inferior.

2. Elementos de los mapas conceptuales:

1. Concepto:

Hacen referencia a acontecimientos que suceden o se pueden provocar, o a cualquier objeto existente que sea observable. Son entendidos como las imágenes mentales que se producen cuando los nombramos. Dichas imágenes tienen elementos en común en los individuos, pero también poseen matices personales, es decir, no todos tenemos la misma imagen mental para el mismo concepto, aunque usemos la misma palabra (Ontario, 2011)

Existen tres tipos de conceptos: supraordinados (mayor nivel de inclusividad), coordinados (igual nivel de inclusividad) y subordinados (menor nivel de inclusividad) (Suárez, 2012, extraído de HTI)

2. Proposición:

Consta de un o dos términos conceptuales unidos por palabras- "palabras enlace"- para así formar una unidad semántica más pequeña.

3. Palabras enlace:

Son las palabras que se utilizan para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ellos.

3. Características propias de los mapas conceptuales:

1. Jerarquización: los conceptos aparecen en orden de importancia o inclusividad. Aparece solo una vez el mismo concepto.
2. Selección: los mapas contienen la síntesis de un texto, tema o mensaje. Anterior a la construcción del mapa, es necesario identificar los conceptos en los cuales se hará foco, y a su vez, que denominación se seleccionará para esos conceptos, es decir, que términos. Pueden representar temas más globales o subtemas más concretos.
3. Impacto visual: Un buen mapa es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de manera simple y vistosa (Ontorio, 2011). Si tiene más conviene realizar dos o más mapas relacionados entre sí (Suárez, 2012)
4. Inclusión de enlaces cruzados. Estas son las relaciones o vínculos entre los conceptos en diferentes segmentos o dominios del mapa conceptual. Los enlaces cruzados nos ayudan a ver cómo un concepto en un dominio de conocimiento representado en el mapa está relacionado con un concepto en otro dominio mostrado en el mapa. En la creación de nuevos conocimientos, los enlaces cruzados a menudo representan saltos creativos por parte del productor de conocimiento (Suárez, 2012)

4. Cuatro procesos que debemos realizar para crear cualquier mapa conceptual:

Los mapas tienen cuatro procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración.

1. Selección: primeramente debes definir cuáles serán los conceptos que integrarán tu mapa. Se sugiere que sean entre 8 y 10 conceptos, máximo 20.
2. Abstracción: luego de definir dichos conceptos, debes pensar como los niveles de jerarquía de los mismos, ¿cuáles son los conceptos más generales? ¿cuáles son los más específicos?
3. Interpretación: una vez que tengamos diferenciados los conceptos generales de los específicos, debemos interpretar la relación entre ellos. Por ejemplo, un concepto específico podría ser un componente de uno de los conceptos generales.
4. Integración: luego de entender las relaciones entre los conceptos, debemos comenzar a integrar uno con otros, para poder crear la red conceptual.

5- No es lo mismo que...

- Esquema: en el caso de el mapa conceptual la selección de conceptos es mucho más intensa, el lenguaje más concreto, la jerarquización más estricta y su impacto visual es mayor
- Mapa cognitivo: éste se caracteriza por ser individual, por ejemplo, el que realiza un estudiante en función de lo que entendió. Un mapa conceptual debe ser socialmente compartido, es decir, que la mayor parte de los investigadores en el tema estén de acuerdo en que así, por ejemplo, sería un mapa conceptual de sistemas de memoria.
- Mapa mental: Los mapas mentales no poseen como característica específica la jerarquización, como es el caso de los mapas conceptuales.

6- Entonces... ¿cómo realizó un mapa conceptual?

- 1- Seleccione los conceptos más importantes que estarán incluidos en el mismo
- 2- Distingo los conceptos generales de los específicos
- 3- Comienzo a pensar la relación entre conceptos, ¿cuáles van a ser mis palabras-enlace?
Ejemplos de palabras enlace: "son", "es", "se dividen", "se clasifican", "se compone", "se caracteriza", "parte de", "cómo", etc.
- 4- Los organizo jerárquicamente: conceptos generales en la parte superior, conceptos específicos en la parte inferior, unidos por palabras enlace.

Tips:

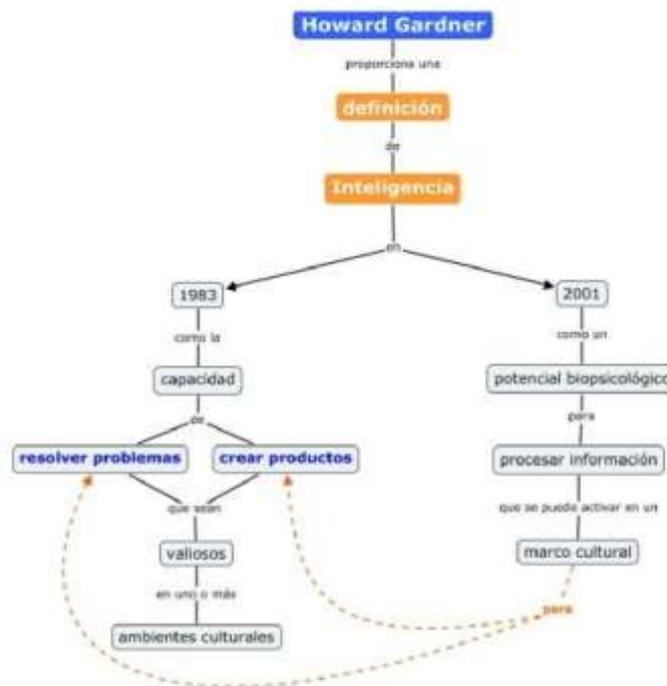
- No dar por definitivo el primer mapa que realicemos, tomarlo como borrador y tomarlo como ejemplo base para mejorarlo en una segunda edición
- Utilizar mayúscula y enmarcar con elipses- formato "redondeado" ya que impacta mejor visualmente

Plataforma Cmaps:

Link:

<https://cmapcloud.ihmc.us/login.jsessionid=0D8939C8BB8D8302844E105A08096CB9#cmapers>

EJEMPLO (extraído de HTI, Suárez, 2012):



- "Gardner", "definición" e "Inteligencia" son términos conceptuales
- "proporciona una", "de", actúan en rol de palabras de enlace.
- Al leer "Howard Gardner proporciona una definición de inteligencia" estamos frente a una proposición.
- Niveles vinculares: El término conceptual "inteligencia" es supraordinado con respecto a "capacidad". En sentido contrario "capacidad" está subordinado en relación a "inteligencia" Cuando se encuentran al mismo nivel dos términos conceptuales (en nuestro ejemplo los años 1983 y 2001) se denominan coordinados.
- Entre "marco cultural" y "resolver problemas" o "crear productos" se observa un enlace cruzado (Suárez, 2012).

Referencias bibliográficas:

Ontario, A (2011). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender* (Vol. 125). Narcea Ediciones.



Ficha: “Toma de apuntes”

Seminarios Procesos Cognitivos I

2017

Lucía Piriz (Estudiante Maestría en Psicología y Educación)

¿Por qué es la toma de apuntes una estrategia de aprendizaje?

Diversos procesos cognitivos de orden superior están implicados en la toma de notas, tales como la atención y la memoria (Aragón-Mendizábal, 2016). Para la toma de apuntes es necesario un alto grado de concentración, ya que implica que nuestra atención esté enfocada en el acceso, clasificación y codificación de la información. Todos estos procesos no estarían activos si estuviéramos simplemente escuchando al docente o leyendo un texto (Boch & Piolat, 2005).

Tomar notas en clase es beneficioso para facilitar el aprendizaje y tiene una correlación positiva entre la cantidad de notas que se toman y la cantidad de información codificada durante una clase (Bui, Myerson, & Hale, 2013). Esta estrategia ayuda a los estudiantes aprender pero también los ayuda a aprender a escribir.

Tiene dos principales funciones: grabar información y/o agregar cuotas de reflexión a dicha información que se registro.

Específicamente en la Universidad, la toma de apuntes permite a los estudiantes unir información de las clases, libros, etc., que posteriormente necesitarán memorizar o utilizar.

Las personas que toman apuntes luego realizan fuertes conexiones entre la información que reciben y la información que ya se encontraba en su memoria a largo plazo.

Existen diversos estudios respecto a la toma de apuntes utilizando dispositivos electrónicos o manualmente, a lápiz y papel. Algunos de los resultados indican que el uso de computadoras, etc., para la toma de apuntes es una ventaja inicial ya que incrementa la cantidad de información registrada, sin embargo, la codificación de dicha información es menos profunda en contraposición a la que se codifica cuando la toma de apuntes es manual. Por ende, por lo general, los estudiantes que recuperan la información con mayor facilidad son aquellos que toman apuntes de la manera tradicional- lápiz y papel- ya que esta tarea requiere de una codificación más profunda que produce que la información permanezca más tiempo en nuestra memoria de trabajo (Aragón-Mendizábal, 2016).

¿Cómo y cuándo tomar apuntes?

- Escucha activa: Generalmente en una clase, son presentadas 6 o 7 ideas principales asociadas al tópico central. Cuando se toma apuntes, se deben escribir títulos que reflejen esas ideas presentadas.

Cuando el docente escribe algo en el pizarrón es un posible indicador de que lo que está explicando es una idea importante y que por ende debe ser registrada en nuestros apuntes. También, cuando dicho docente explica un concepto de manera más lenta, como si estuviera "dictando", es otro posible indicador de que se está incluyendo otra idea/concepto de relevancia. Además, cuando aparece una sección o lista de información y a su vez el docente va estructurando esta información, utilizando palabras como "primero...", "segundo", etc (Boch y Piolat, 2005).

- Familiarizarse con el estilo del docente: algunos docentes resumen las ideas principales al final de clase como conclusión, otros las van mencionando de a poco, etc.
- Relaciona el material presentado con lo que ya sabes sobre la asignatura: generalmente lo presentado por los docentes está muy relacionado con los textos sugeridos para la asignatura.

Tip: Se ha estudiado que es más efectivo subrayar las notas que simplemente leerlas luego de haberlas tomado, y mejor aún, tratar de re-escribirlas, resumiendo la información de dichas notas (Kiewra, Benton, Kim, Risch, & Christensen, 1995, citado en Boch y Piolat, 2005).

**Un ejemplo de toma de apuntes:
Modelo de Cornell**

Palabras clave y preguntas	Columna de notas
<p>El objetivo de esta columna es que aparezcan palabras que ayuden a tu memoria a recordar lo que aparecen en la columna de notas. Por lo tanto, puedes escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave • Preguntas/dudas • Ejemplos • Conceptos/ideas claves 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma tus apuntes aqui • Escribe con tus propias palabras, no es necesario que utilices las mismas que utilizó el docente • Utiliza abreviaciones y símbolos <p>Tip: separa las ideas dejando un espacio entre ellas</p>
<p align="center">Resumen de notas</p> <p>Intentar realizar el resumen de las notas 24 hs después de que se tomaron.</p>	

Referencias bibliográficas:

Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J. I., Menacho-Jiménez, I., & Romero-Oliva, M. F. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(48), 101-107.

Boch, F., & Piolat, A. (2005). Note Taking and Learning A Summary of Research. In *Writing*.



Guía para preparación del parcial: autorregulando nuestro aprendizaje

Procesos Cognitivos I

Lucía Píriz

Una manera de preparar el parcial es autorregulando nuestro aprendizaje. Esto implica plantearse objetivos realistas, estructurar nuestro ambiente de estudio, regular nuestro esfuerzo y motivación, e ir monitoreando nuestra actividad de estudio, con el fin de verificar si estamos cumpliendo los objetivos que nos planteamos al comienzo de la preparación del parcial.

Se ha demostrado que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado son los que suelen tener un buen desempeño. Además, dichos estudiantes se caracterizan por recurrir tanto a docentes como compañeros cuando así lo necesitan (para consultar dudas, profundizar en determinados temas de estudio, etc.) (Zimmerman y Martinez Pons, 1986).

Por lo tanto, este proceso de aprendizaje puede verse potenciado aplicando dos posibles estrategias: aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda. En cuanto a la primera, las etapas del aprendizaje autorregulado que se enumeran a continuación pueden realizarse de forma conjunta (plantearse objetivos para cada reunión de estudio, organizar los materiales previamente, etc.). En cuanto a la búsqueda de ayuda, es esencial recurrir a los docentes de seminarios, docentes responsables de cada módulo de plenarios- ya sea en su horario de consulta o vía EVA- cuando se tiene una duda conceptual sobre determinado tema. También puedes recurrir a otros compañeros.

El autorregular nuestro aprendizaje tiene diferentes etapas:

1. Planteo de objetivos

Estos objetivos pueden ser objetivos mensuales, semanales, hasta diarios.

Un mes antes del parcial aproximadamente, organizar un calendario teniendo en cuenta los tiempos con los que cuentas y los temas que debes estudiar.

Ejemplo:

Semana 6/11

Objetivo semanal: estudiar historia de la psicología cognitiva, percepción, memoria y atención

Objetivos diarios:

Lunes (X horas): Historia de la Psicología

Martes (X horas): primera parte de percepción

Jueves (X horas): segunda parte de percepción

Sábado (X horas): memoria

Domingo: (X horas): Atención

Semana 13 /11

Objetivo semanal: estudiar toma de decisiones, pensamiento y lenguaje, motivación

Repaso todos los temas

Objetivos diarios:

Lunes (X horas): toma de decisiones

Martes (X horas): pensamiento y lenguaje

Miércoles (X horas) pensamiento y lenguaje

Jueves (X horas): Motivación

Viernes: repaso de todos los temas

Es importante aclarar que los tiempos que se dediquen a cada módulo son estimativos y dependen de los tiempos personales, laborales, etc., de cada estudiante y de cuanto hayan podido estudiar para el curso durante el semestre.

Britton y Tesser (1991) descubrieron que los estudiantes con un buen desempeño eran aquellos que tendían a planificar su tiempo a largo plazo pero también a corto plazo, por ejemplo, se hacían listas con objetivos diarios. Dichos estudiantes también demostraron tener control sobre sus propios tiempos y compromiso para una planificación a largo plazo.

2. Preparación del lugar de estudio.

En la medida de lo posible, intenta generar un ambiente de estudio que sea productivo para ti. Las condiciones del entorno pueden facilitar u obstaculizar la actividad de estudio, es importante que puedas identificar en qué condiciones estudias mejor (algunos estudiantes necesitan silencio otros se concentran mejor y regulan su motivación y sus emociones con cierto tipo de música)

3. Organización de materiales

Antes de comenzar a estudiar, asegúrate de contar con todo el material que necesitas para abordar el tema que te planteaste estudiar ese día puntual. Ejemplo, si un día te planteas estudiar "Atención", prevé si con lo que brinda el Manual de Procesos Cognitivos I es suficiente o debes agregar algún texto de bibliografía complementaria. Importante: utilizar las presentaciones de clase a modo de orientar tu estudio y poder identificar en qué hacen foco los docentes en cada tema.

4. *Monitoreo del aprendizaje*

Esto significa verificar que estás cumpliendo con los objetivos que te planteaste tanto al comienzo de la preparación del parcial como los objetivos diarios que te fuiste planteando posteriormente, con el fin de ir ajustando los tiempos en caso de que estudiar un tema te lleve más tiempo del que estimaste. Este monitoreo también tiene que ver con ir verificando que estas comprendiendo los diferentes temas que vienes estudiando, detenerte en aquellos conceptos, etc., que no comprendes sin pasarlos de largo, ya que regular tus procesos cognitivos es central para lograr un buen aprendizaje.

5. *Evaluación de progreso y efectividad*

Una estrategia para evaluar tu progreso y efectividad es utilizar la estrategia de auto-evaluación. A modo de evaluar si estás comprendiendo los temas estudiados, puedes recurrir a las auto-evaluaciones del curso, que se pueden realizar en la página: cognicion.psyco.edu.uy. Luego de realizarlas, intenta comprender el porqué de los errores para aclarar errores conceptuales sobre los distintos temas. También puedes responder y realizar preguntas a un compañero/a de estudio.

Tips para regulación del esfuerzo y motivación:

- Recompensas: cuando cumples los objetivos ya sean diarios, semanales, etc. que te planteaste, es importante que puedas recompensarte por eso para seguir motivado/a. Por ejemplo, realizando una actividad que te guste luego de estudiar.
- Recreos: cuando estas estudiando necesitas descansar unos minutos, por lo cual es esencial fijarse recreos en las jornadas de estudio, así vamos regulando nuestro esfuerzo.
- Manejo de conductas de aplazamiento: intentar hacer conscientes algunos comportamientos que sueles tener cuando te encuentras en la preparación de un parcial/examen. Ejemplo: "limpio la casa antes de estudiar", "hoy no estudio porque solo tengo una hora". Estas son posibles conductas de evitación para no enfrentar la tarea que genera ansiedad, en este caso, estudiar para una evaluación. Para superar esa ansiedad es bueno afrontar el estudio en lugar de evitarlo, experimentar que avanzas en la preparación reducirá la ansiedad y te hará sentir más seguro.

Referencias bibliográficas:

Arrivillaga, C (2016). Recurso creado para estudiantes de Procesos Cognitivos I.

Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.

Pintrich, P. R., McKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (1987). Teaching a course in learning to learn. *Teaching of Psychology*, 14(2), 81-86.

Thibodeaux, Deutsch, Kitsantas y Winsler (2017). First year College Student's Time Use: Relation with self-regulation and GPA. *Journal of advanced academics*, 28 (1), 5-27.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Anexos

Anexo 1: *Motivated Strategies for Learning questionnaire (MSLQ)*



Montevideo, noviembre de 2017

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

En el marco del Proyecto "Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial" (Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República) nos ponemos en contacto contigo para invitarte a participar del mismo. Los objetivos de dicho proyecto son: conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes a la Facultad de psicología y diseñar un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de psicología del ciclo inicial. Para ello, te invitamos a participar completando un cuestionario que da cuenta de las estrategias que empleas para aprender.

Los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma totalmente **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar tu identidad durante todo el proceso de investigación (se llevarán adelante cambios de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). Sólo la autora de la investigación tendrá acceso completo a los registros los cuales serán utilizados solamente para la sistematización de la información.

Los resultados de esta investigación serán utilizados para conocer más sobre el modo en que estudian los estudiantes de primer año.

La participación en este proyecto es libre y voluntaria, tras analizar toda la información brindada, tienes derecho a solicitar información ampliatoria, y también tienes derecho a decidir no participar sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente ni consecuencias que te perjudiquen. Quienes acepten participar, pueden en cualquier momento del proceso cambiar de opinión y decidir no participar más sin que esto suponga tampoco ningún tipo de consecuencia negativa.

La aplicación de las diferentes técnicas -cuestionario y entrevista- no supone ningún tipo de riesgo para ti-. Se cree que los temas a indagar (cómo estudian, qué estrategias de aprendizaje utilizan, etc.), no supone peligros ni expone a ningún participante a situaciones de movilización afectiva (sentirse angustiado, triste, etc.) sin embargo, si así acontece, se realizará un seguimiento de la situación, y en caso de ser necesario se realizarán las sugerencias y las derivaciones correspondientes.

Ante cualquier duda, pueden comunicarse con la investigadora responsable del proyecto, Lucía Piriz, a la siguiente dirección electrónica luciapb23@gmail.com o al celular 095 104 238.

Al firmar, acepto las condiciones acordadas en el presente documento, dejo constancia de haber recibido información sobre la investigación y de que se me brindó la posibilidad de realizar preguntas para aclarar dudas. Por este medio acepto participar de esta investigación. (**Tienen derecho a no participar** sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente).

NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE:

FIRMA DEL/A ESTUDIANTE:

ACLARACIÓN:

FIRMA DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE:

ACLARACIÓN: **LUCÍA PIRIZ**

Nombre y Apellido..... C.I.....

Edad : / Sexo: 1.F - 2.M

Año de ingreso a Facultad de Psicología..... / Tienes Beca 1.SI - 2.NO

Indica tu lugar de procedencia: 1.Montevideo – 2.Interior – 3. Exterior

Tipo de Institución donde cursó Secundaria: 1.Liceo Público – 2.Liceo Privado

Trabaja 1.SI – 2.NO

Seminario:

1. Lunes 14.00hs
2. Lunes 16.30hs
3. Martes 11.00hs

Parte A. Motivación

El siguiente cuestionario pregunta acerca de tu motivación y actitudes hacia este curso. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, contesta lo más sinceramente posible. Usa la escala que está a continuación para contestar las preguntas. Si consideras que estás *Totalmente de acuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 7, si consideras que estás *Totalmente en desacuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 1. Encuentra el número entre 1 y 7 que mejor describa a tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

1. Prefiero las actividades del curso sean desafiantes así puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Espero que me vaya bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me pongo tan nervioso durante un examen/parcial que no puedo recordar los temas que he aprendido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Es importante para mi aprender lo que se da en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en este curso, en otros.	1	2	3	4	5	6	7
8. Espero que me vaya muy bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7

9. Creo que soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aún cuando requieran de una mayor preparación y esfuerzo de mi parte.	1	2	3	4	5	6	7
11. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tengo una sensación de incomodidad y malestar cuando hago un parcial y/o examen.	1	2	3	4	5	6	7
13. Creo que voy a obtener una buena nota en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una evaluación.	1	2	3	4	5	6	7
15. Creo que lo que estoy aprendiendo en este curso es útil que lo sepa.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mis habilidades de estudios son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creo que es interesante lo que estamos aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
18. Creo que sé mucho sobre los contenidos de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
19. Sé que seré capaz de aprender los contenidos de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me preocupo mucho por los parciales y/o exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
21. Es importante para mí entender lo que se da en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
22. Mientras hago un parcial (o examen) pienso en lo mal que lo estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B. Estrategias de Aprendizaje

Las siguientes preguntas son acerca de tus estrategias de aprendizaje y tus habilidades de estudio para este curso. No hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta las preguntas acerca de cómo estudias para este curso lo más sinceramente posible. Utiliza la misma escala para contestar dichas preguntas. Si consideras que estás *Totalmente de acuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 7, si consideras que estás *Totalmente en desacuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 1. Encuentra el número entre 1 y 7 que mejor describa a tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

32. Cuando estudio los materiales de este curso hago un borrador para ayudarme a organizar mis ideas.	1	2	3	4	5	6	7
33. A menudo durante la clase me pierdo puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.	1	2	3	4	5	6	7
34. Cuando estudio para este curso a menudo trato de explicarle los materiales del mismo a un compañero/a de clase o a un/a amigo/a.	1	2	3	4	5	6	7
35. Usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en los trabajos del curso.	1	2	3	4	5	6	7
36. Cuando leo para este curso, me hago preguntas que ayuden a focalizarme en la lectura.	1	2	3	4	5	6	7
37. A menudo siento pereza o me aburro cuando estudio para este curso, por lo tanto abandono antes de terminar lo que planeo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
38. A menudo cuestiono cosas que escucho o leo en este curso para decidir si son convincentes o no.	1	2	3	4	5	6	7
39. Cuando estudio para este curso, repaso los materiales diciéndolos una y otra vez para mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
40. Aunque tenga problemas para aprender los materiales de este curso estudio sin la ayuda de nadie.	1	2	3	4	5	6	7
41. Cuando estoy confundido/a con algo que estoy leyendo para este curso, vuelvo para atrás y trato de averiguar qué es.	1	2	3	4	5	6	7
42. Cuando estudio para este curso me guío por los materiales y apuntes de clase y trato de identificar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43. Aprovecho bien mi tiempo de estudio para este curso.	1	2	3	4	5	6	7
44. Si los materiales del curso son difíciles de entender, cambio la forma en que los leo.	1	2	3	4	5	6	7
45. Intento trabajar con otros/as estudiantes de este curso para completar las tareas del mismo.	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuando estudio para este curso leo los apuntes de clase y los materiales del mismo una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
47. Cuando se presenta una teoría, interpretación o conclusión en este curso o en los materiales del mismo, trato de decidir si hay evidencia sólida que las sustente.	1	2	3	4	5	6	7
48. Me esfuerzo para que me vaya bien en este curso aunque no me guste lo que estemos haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

49. Hago esquemas, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material del curso.	1	2	3	4	5	6	7
50. Cuando estudio para este curso a menudo me reservo tiempo para discutir los materiales del mismo con un grupo de compañeros/as.	1	2	3	4	5	6	7
51. Utilizo los materiales del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas al respecto.	1	2	3	4	5	6	7
52. Se me hace difícil cumplir con una rutina de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
53. Cuando estudio para este curso integro información de diferentes fuentes, como las clases y lecturas recomendadas.	1	2	3	4	5	6	7
54. A menudo antes de estudiar los materiales nuevos profundamente, los leo por encima para ver cómo están organizados.	1	2	3	4	5	6	7
55. Me hago preguntas para asegurarme que entiendo los materiales que he estado estudiando en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
56. Trato de cambiar la forma en la que estudio para cumplir con los requisitos del curso y la forma de enseñar del docente.	1	2	3	4	5	6	7
57. A menudo me pasa que he estado leyendo para este curso pero no sé de qué trataba todo lo que leí.	1	2	3	4	5	6	7
58. Le pido a los docentes que me expliquen los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
59. Memorizo palabras para recordar conceptos importantes de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
60. Cuando el trabajo del curso es difícil, me doy por vencido o estudio sólo los temas fáciles.	1	2	3	4	5	6	7
61. Cuando estudio, trato de analizar un tema y decidir qué se supone que deba aprender del mismo más que solo leerlo por encima.	1	2	3	4	5	6	7
62. Trato de relacionar las ideas de este curso con aquellas de otros cursos, siempre que sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
63. Cuando estudio para este curso repaso mis apuntes y hago un borrador con los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64. Cuando leo para este curso trato de relacionar el material con lo que ya sé al respecto.	1	2	3	4	5	6	7
65. Tengo un lugar específico para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
66. Trato de relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
67. Cuando estudio para este curso hago resúmenes de las ideas principales de los materiales y los conceptos dados en clase.	1	2	3	4	5	6	7
68. Cuando no entiendo el material de este curso le pido ayuda a un compañero.	1	2	3	4	5	6	7
69. Trato de entender el contenido de este curso conectando lo que leo en los materiales con los conceptos dados en clase.	1	2	3	4	5	6	7
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas del curso.	1	2	3	4	5	6	7

71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en este curso pienso en posibles alternativas.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

72. Hago listas de palabras importantes y las memorizo.	1	2	3	4	5	6	7
73. Asisto a clase regularmente.	1	2	3	4	5	6	7
74. Aún cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para continuar trabajando hasta terminar.	1	2	3	4	5	6	7
75. Trato de identificar a los/as estudiantes de este curso a quienes podría pedirles ayuda en caso de necesitarla.	1	2	3	4	5	6	7
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar los conceptos que no entiendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
77. Me doy cuenta que no dedico mucho tiempo a este curso debido a otras actividades.	1	2	3	4	5	6	7
78. Cuando estudio para este curso me pongo objetivos a mi mismo/a para organizar las actividades de cada módulo.	1	2	3	4	5	6	7
79. Si me confundo al sacar apuntes en clase, me aseguro de solucionarlo después.	1	2	3	4	5	6	7
80. Rara vez tengo tiempo de repasar mis apuntes y materiales antes de un examen.	1	2	3	4	5	6	7
81. Trato de aplicar las ideas de los materiales de este curso a otros cursos.	1	2	3	4	5	6	7