



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA.
SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES.

Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas.
Sede Mendoza

Trabajo Final de Licenciatura

**“EVOLUCIÓN Y VARIACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**

AUTOR: CAMILA DÍAZ VÉLEZ

DIRECTOR: PROF. PABLO MAZZITELLI (UCA)

COORDINADORA GENERAL: PROF. SANDRA GARRIDO

NOVIEMBRE 2018

*A mis padres, que con tanto amor y
esfuerzo, me acompañaron en el
camino a ser quien soy hoy.*

Agradecimientos

En estas líneas me gustaría agradecerles a quienes me han apoyado y han colaborado durante el desarrollo de este trabajo final. Asimismo, por haber estado presentes y animarme durante el cursado de la carrera, lo cual me resultó substancial para lograr mi desarrollo personal, académico y profesional.

En primer lugar a mis padres, que con mucho esfuerzo no sólo me permitieron seguir mi vocación y mudarme a la ciudad donde se encontraba la carrera elegida, sino que también lograron hacerse presentes a pesar de la distancia y acompañarme en cada paso.

A mi hermana, mi pareja y mis amigos, por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, gracias también por la paciencia, dedicación y aliento.

Igualmente, deseo expresar mi gran reconocimiento a mi director, Prof. Lic. Pablo Mazzitelli, por haberme orientado en los momentos en que lo necesité, brindándome su tiempo, conocimientos y experiencia para guiarme hacia la culminación de este trabajo.

Agradezco finalmente, a todos los profesores que con su sabiduría, consejos y solidaridad, me motivaron para desarrollarme como persona y profesionalmente en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Resumen

Esta investigación tiene por objeto evaluar el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos de las carreras de Psicopedagogía y Contador público, pertenecientes a la Universidad Católica Argentina en la sede Mendoza; a su vez, se pretende vincular estos resultados con la representación social de los estudiantes sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje en función de 3 variables: importancia para el éxito académico, importancia para evitar el atraso en la carrera, importancia para el estudio de los contenidos correspondientes a la carrera elegida.

Para ello se administró la Escala ACRA que evalúa el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes abordados, y estos resultados se compararon con los arrojados por la técnica de evocaciones jerarquizadas.

El documento que a continuación se presenta se divide en tres fases:

- La primera es la fase conceptual, donde encontramos el marco teórico en el que se encuadra la investigación.
- La segunda es la fase empírica, donde se encuentra la descripción del marco metodológico, la muestra y los instrumentos utilizados; y el análisis de los datos obtenidos.
- La última fase corresponde a la discusión y conclusiones, donde se da respuesta a los objetivos de la investigación en función de los resultados arrojados por los instrumentos.

Índice General

<i>Agradecimientos</i>	3
<i>Resumen</i>	4
<i>Índice General</i>	5
<i>Introducción General</i>	7
<i>Problema a investigar</i>	8
<i>Preguntas</i>	8
<i>Objetivos</i>	9
• Objetivo General	9
• Objetivos Específicos	9
<i>Justificación</i>	9
<i>Hipótesis</i>	10
<i>I Fase Conceptual</i>	11
1 Características socioculturales y económicas:	11
2 Características evolutivas y desarrollo cognitivo:	13
3 Aprendizaje	16
4 Estrategias de aprendizaje: concepto y clasificación	18
4.a Relación entre aprendizaje autorregulado y metacognición	22
4.b La utilización de estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios	23
<i>II Fase Empírica</i>	29
Capítulo 1: Marco metodológico	29
1.1 Tipo y nivel de investigación	29
1.2 Hipótesis	29
1.3 Diseño de investigación	29
1.3.1 Operacionalización de variables	29
1.3.2 Muestra	30
1.3.3 Recolección de datos y descripción general de técnicas aplicas	30
1.3.3.a Test ACRA	30
1.3.3.b Evocaciones jerarquizadas	31
Capítulo 2: Presentación y discusión de los resultados	35
2.1. Estrategias de aprendizaje	35
2.1.a. Descripción de los resultados en función del año y la carrera	35

2.1.b. Estudio de la muestra en función del año -----	42
2.1.c. Estudio de la muestra en función de la carrera-----	43
2.1.d. Estudio general de la muestra -----	45
2.2. Evocaciones jerarquizadas -----	46
2.2.A. Evocación respecto a los factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera. -----	47
2.2.A.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera -----	47
2.2.A.b. Comparación de resultados por año-----	52
2.2.A.c. Comparación de resultados por carrera -----	53
2.2.A.d. Resultados generales de la muestra -----	56
2.2.B. Evocación respecto a los factores importantes para un cursado exitoso -----	57
2.2.B.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera -----	57
2.2.B.b. Resultados por año-----	63
2.2.B.c. Resultados por carrera -----	65
2.2.B.d. Resultados generales de la muestra -----	68
2.2.C. Evocación de los estudiantes para el término evocador: estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera.-----	70
2.2.C.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera -----	70
2.2.C.b. Resultados por año-----	75
2.2.C.c. Resultados por carrera -----	77
2.2.C.d. Resultados generales de la muestra -----	80
2.3. Integración de resultados: ACRA y Evocaciones Jerarquizadas. -----	81
III Discusión y Conclusiones -----	85
IV Referencias Bibliográficas -----	89

Introducción General

El aprendizaje es una actividad constructiva en la que el sujeto construye su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona información que considera relevante e interpreta esta información en función de sus conocimientos previos (Valle y otros, 1998). Para que esta reestructuración sea posible es necesario que se presenten tres elementos: motivación, aprendizaje colaborativo y estrategias de aprendizaje (Martinez, Arrieta y Meleán, 2012).

En esta investigación focalizaremos en las estrategias de aprendizaje, que según Gargallo, Almerich, Suárez y García (2012) son el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje, integrando elementos afectivo-motivacionales, metacognitivos y cognitivos. Román Sánchez y Rico (1994) destacan 4 grupos de estrategias de aprendizaje: el primero son las estrategias de adquisición, compuestas por las estrategias atencionales y de repaso; a ellas le siguen las estrategias de codificación, compuestas por nemotecnias, estrategias de elaboración y estrategias de organización. Luego, para poder recordar lo codificado son necesarias las estrategias de recuperación que favorecen, por un lado, la búsqueda de la información, y por otro, la generación de respuestas. Finalmente, encontramos un grupo grande de estrategias: las estrategias de apoyo al procesamiento. En este último grupo se encuentran las estrategias motivacionales, metacognitivas, sociales y afectivas.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje se relacionan con los enfoques de aprendizaje que los estudiantes universitarios utilizan. Mientras un estudiante puede optar por una nemotecnia, que corresponde a un enfoque superficial donde el estudiante no se involucra demasiado, solo reproduce el contenido; otro estudiante puede optar por la elaboración de mapas conceptuales o parafraseo, que requieren de una elaboración más profunda, la comprensión del contenido, establecer relaciones o comparar, que corresponden a un enfoque profundo del aprendizaje.

Las investigaciones en el área de aprendizaje y memoria indican que la información se recuerda mejor cuando es procesada profunda y elaborativamente (Schmeck, 1981, en Acevedo, Chiang, Madrid, Montecinos, Reinicke y Rocha, 2009). Dado que las estrategias de aprendizaje elegidas son determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes, es que esta temática se vuelve de gran importancia para la intervención psicopedagógica.

Si bien no está claro qué es lo que hace que algunos estudiantes logren adquirir por sí mismos las estrategias adecuadas a la situación de aprendizaje y otros no, sí está comprobado

que las estrategias de aprendizaje se aprenden y pueden ser desarrolladas o modificadas. Es por ello que resulta necesario conocer qué estrategias de aprendizaje están poniendo en práctica los estudiantes y si reconocen cuáles son las estrategias más eficaces para los contenidos de la carrera elegida, ya que esto es fundamental para un rendimiento académico óptimo, o contrariamente, su mal uso podría inducir al fracaso.

Asimismo, este conocimiento permitirá la elaboración de programas de intervención que promuevan el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje eficaces, promoviendo aprendizajes profundos y una trayectoria académica satisfactoria.

Problema a investigar

El problema desarrollado en esta investigación consiste en identificar la variación que existe en el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes de la carrera de Contador Público y estudiantes de Psicopedagogía. Asimismo, se propone investigar la evolución que los estudiantes realizan con respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas en los primeros años de la carrera y las utilizadas por los estudiantes de los últimos años.

No obstante, nos parece importante indagar el valor que los estudiantes asignan a las estrategias de aprendizaje como factor para un cursado exitoso y el uso real que hacen de las mismas.

A partir de esto es de interés de esta investigación conocer cómo se relacionan las variables: estudiantes de primer año, estudiantes de cuarto año, estudiantes de psicopedagogía y estudiantes de contador público; con las representaciones que los individuos realizan sobre las estrategias de aprendizaje.

Preguntas

Las preguntas que esclarecen el problema de esta investigación son las siguientes:

- ¿Existen diferencias en las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de carreras diferentes?
- ¿Los estudiantes del último año emplean estrategias de aprendizaje diferentes a las empleadas por estudiantes de primer año?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Contador?

- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes consideran substanciales en un cursado exitoso de su carrera?
- ¿La valoración realizada por los estudiantes y el uso real de estrategias de aprendizaje convergen?

Objetivos

- **Objetivo General**

- Evaluar el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos de las carreras de grado de Psicopedagogía y Contador público, pertenecientes a la Universidad Católica Argentina en la sede Mendoza.
- Vincular la representación de las estrategias de aprendizaje, manifiestas por los estudiantes universitarios, con el uso real de las mismas.

- **Objetivos Específicos**

- Analizar si existe una variación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos de las diferentes carreras de grado.
- Comparar las estrategias de aprendizaje utilizadas entre los alumnos universitarios de primer año y los de cursos finales.
- Sondear la representación social respecto al uso de estrategias de aprendizaje apropiadas para un cursado exitoso.

Justificación

El interés por realizar la siguiente investigación parte de la importancia de conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje más eficaces para los alumnos universitarios, y cómo es que se van desarrollando a lo largo del cursado. Este trabajo pretende entonces, describir las estrategias de aprendizaje apropiadas para cada situación de aprendizaje estudiada, dado que no hay mejores o peores estrategias sino estrategias más o menos apropiadas en función del contexto. Conocer esto, podría contribuir en el armado de programas de tutorías, brindadas en primer año, que faciliten el desarrollo y den a conocer diversas estrategias de

aprendizaje que promuevan un cursado con mayor probabilidad de éxito y prevengan frustraciones en los alumnos.

Asimismo, aspira a un esclarecimiento de las razones, estrategias de aprendizaje deficitarias o ausentes, por las cuales algunos estudiantes no logran llevar adelante un cursado exitoso. Las materias de los últimos años difieren de los primeros ya que se espera mayor autonomía por parte del alumno y una capacidad de relación entre los conceptos adquiridos en años y materias anteriores, por lo que estrategias de aprendizaje que podrían haber sido útiles en los primeros años, más parecidos a la educación secundaria, finalizando la carrera se vuelven ineficaces, demorándole esto el finalizado la carrera y generando frustraciones que afectan al autoestima e incluso ponen en duda la continuidad de sus estudios.

No obstante, esta descripción es un gran aporte para el servicio de orientación psicopedagógica de cada facultad, permitiéndoles, a partir de ella, un conocimiento actual de sus estudiantes, las necesidades que presentan y un trabajo preventivo. Esto es, la posibilidad de realizar de programas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces en diferentes momentos de la carrera, o particularmente con alumnos que presenten dificultades.

Sintetizando, esta investigación no sólo aporta información relevante que permite conocer a los estudiantes y las estrategias de aprendizaje más apropiadas para cada carrera, sino que contribuye al desarrollo de futuro proyectos que mejoren los servicios de la orientación psicopedagógica universitaria y, por lo tanto, a largo plazo se convierte en un beneficio para sus estudiantes.

Hipótesis

- ***Hipótesis 1:*** Existe una discrepancia en las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de diversas carreras.
 - 1.a.** Los estudiantes de la facultad de Ciencias económicas y jurídicas utilizan mayor cantidad de estrategias superficiales, mientras los de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación aplican estrategias de aprendizaje profundas.
- ***Hipótesis 2:*** A medida que avanzan en la carrera universitaria los alumnos modifican las estrategias de estudio utilizadas.
 - 2.a.** Los alumnos del último año desarrollan estrategias más profundas, abandonando estrategias superficiales como la repetición.
- ***Hipótesis 3:*** Las estrategias de aprendizaje, consideradas por los estudiantes, más importantes para su carrera no concuerdan con las utilizadas al estudiar.

I Fase Conceptual

1 Características socioculturales y económicas:

El contexto sociocultural del estudiante contemporáneo comprende variadas demandas sociales como la elección adecuada de una carrera, un buen rendimiento académico, el ingreso en el mundo laboral, la utilización apropiada del tiempo libre, el manejo adecuado del dinero, la constante formación académica, el desarrollo de nuevas habilidades de forma permanente, entre otras. Como podremos ver en los siguientes párrafos, estas demandas se han incrementado a medida que avanzamos en el tiempo.

A partir de la década de los '80, las investigaciones realizadas en Argentina demostraban que no había relación directa entre niveles de estudios altos y una mejor ocupación o mejor remuneración. Con el paso del tiempo, la estructura social se fue modificando, y dio paso a una sociedad cada vez más expulsora, desigual, donde la escuela media deja de ser una estrategia de promoción individual para convertirse en un requisito mínimo para la integración sociolaboral.

En la década de los '90, la educación secundaria se convierte en una 'obligatoriedad subjetiva' (Braslavsky, 1999, en Corica y Otero, 2017). Sus funciones de integración económica y social, de preparación para la universidad y para el trabajo, pasaron a convivir con la revalorización de su rol de formación ciudadana y ética.

En la actualidad, gracias a la gran oferta educativa, es posible visualizar mayor cantidad de jóvenes con mejores niveles educativos. De hecho, en nuestro país, es posible observar que la mayor parte de los jóvenes que se encuentran estudiando una carrera universitaria han cursado sus estudios secundarios en una escuela estatal por lo que se deja entrever una educación universitaria no sectorizada (Porto y Di Gresia, 2000), mayor cantidad de jóvenes dentro del sistema educativo, una educación formal que se alarga en años y una necesidad de formación académica posterior a la educación secundaria para ingresar al mundo laboral o a mejores condiciones.

Investigaciones de los últimos quince años con jóvenes, confirman que se extiende cada vez más la continuidad en el sistema educativo. De igual forma, se alarga la duración de las carreras, y éstas a su vez se realizan simultáneamente a otras actividades, generalmente laborales (Corica y Otero, 2017).

A pesar de que gran parte de los estudiantes universitarios trabaja de manera paralela, las condiciones y los tipos de ocupaciones difieren entre los sectores socioeconómicos. La

carga horaria laboral suele ser mayor en sectores socioeconómicos bajos, lo cual es un obstáculo importante en la continuidad y finalización de las carreras (Corica y Otero, 2017). En los estudios presentados por Porto y Di Gresia (2000) se expone que cerca de la mitad de los estudiantes trabajaba, siendo levemente mayor la cantidad de hombres que mujeres, por lo que no se distingue según el género.

Los alumnos que no trabajan, tienen un promedio alto y cuentan con algún tipo de beca presentan niveles más altos de motivación y un mayor uso de estrategias de aprendizaje (Guerra y Guevara, 2017). Esto probablemente se deba a la mayor cantidad de tiempo del que disponen para sus estudios. De los estudiantes que trabajan, casi un cuarto lo hace más de seis horas, por lo que no solo es factor de gran influencia en la extensión de la duración de los estudios sino también influye en el rendimiento académico, ya que este disminuye por cada hora diaria de trabajo (Porto y Di Gresia, 2000).

La asistencia a clase, llevar las actividades al día, disponer de un lugar fijo para el estudio, son factores importantes para favorecer la utilización óptima del tiempo, alcanzar las metas propuestas y concentrarse en las tareas (Garrote, Garrote y Jiménez, 2016). No obstante, un conocimiento más profundo sobre la amplia cantidad de estrategias de aprendizaje que pueden ser utilizadas, y un uso adecuado de las mismas, seleccionando las más apropiadas para el contexto académico y personal, podría facilitar a los estudiantes el cursado de la carrera, mejorar su rendimiento y con ello, promover el aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Cabe destacar que si bien una característica de los jóvenes contemporáneos es el hecho de que muchos combinan la carrera universitaria con otras actividades de formación de manera simultánea, existe un grupo totalmente opuesto a lo señalado previamente, el grupo nombrado como los ‘ni-ni’, jóvenes no incorporados al sistema educativo y tampoco al mercado laboral, una población de riesgo vinculada con la delincuencia y/o el abuso de alcohol/drogas (Corica y Otero, 2017). De igual modo, se advierten jóvenes que pasado un año de finalizar el cursado de la educación secundaria aún no tienen el título por adeudamiento de materias.

Otra característica de gran influencia en el rendimiento académico, y con ello en el desarrollo de estrategias de aprendizaje apropiadas, es el nivel educativo de los padres. Se ha comprobado que a mayor educación formal de los padres medida en años, mejor es el rendimiento académico de los hijos como estudiantes universitarios. De este modo, la “obligatoriedad subjetiva” mencionada previamente en relación a la educación secundaria, ha

generado mayor cantidad de individuos con niveles educativos más altos, lo que se traduce en padres con mejor formación y estudiantes universitarios con más posibilidades de permanencia y mejor rendimiento (Porto y di Gresia, 2000).

Ante la diversidad de opciones que se presentan frente a la educación superior y la experiencia universitaria, es difícil de generalizar. Asimismo, la universidad contiene estudiantes de diversas clases. La época universitaria puede ser una etapa de búsqueda intelectual y de crecimiento personal, ésta ofrece la posibilidad de moldear una nueva identidad personal. Los universitarios pueden presentar una crisis de identidad que originan serios problemas (abuso de drogas y alcohol, desórdenes alimenticios, suicidio), sin embargo, generalmente fomenta un desarrollo saludable. La universidad correlaciona con mejor salud. Los graduados universitarios fuman menos, comen mejor, hacen más ejercicio y viven más. También tienen mayor disposición a contraer matrimonio, tener hogar propio y ser padres. Es probable que la universidad permita adquirir conocimientos diversos, autocontrol, menor tendencia a la depresión y mejores perspectivas laborales que afecten positivamente la salud.(Adler y Snibbe, 2003, en Stassen Berger, 2009).

Las diversas áreas de estudio que se presentan enseñan diferentes habilidades para razonar y esto puede ayudar a las personas a enfrentar de manera distinta la incertidumbre que se les presenta ante la vida. Los retos sociales e intelectuales de la universidad conducen a un crecimiento moral y cognitivo. Respecto a lo cognitivo, también permite una integración de lo subjetivo y lo objetivo más flexible y dialéctica. Además, mejora las capacidades verbales y cuantitativas, el conocimiento específico, habilidades en varias profesiones, razonamiento crítico y reflexión (Pascarella y Terenzini, 1991, en Stassen Berger, 2009).

De acuerdo con un equipo de investigación, muchos estudiantes jóvenes no poseen el conocimiento cultural o la madurez cognitiva para adquirir los conocimientos necesarios para transcurrir sus años universitarios. Algunos se adaptan mejor a medida que continúan en la carrera, pero esto depende de que se mantengan en ella suficiente tiempo como para adquirir habilidades básicas o madurez (Deil-Amen y Rosenbaum, 2003, en Stassen Berger, 2009).

2 Características evolutivas y desarrollo cognitivo:

La mayor parte de los estudiantes universitarios se encuentran dentro de la etapa evolutiva que llamamos adolescencia tardía, comprendida entre los 18 y 25 años. Un grupo menor pero no menos importante se encuentra en la denominada adultez inicial, que tiene su

inicio luego de la juventud y se prolonga hasta aproximadamente los 45 años. Estas etapas están íntimamente relacionadas, incluso los límites entre una y otra son difusos, su mayor o menor duración dependen de cada individuo en particular y de su contexto sociocultural. Mientras en algunos casos, se toman responsabilidades muy tempranamente, como puede ser en caso de alumnos de secundario que deben trabajar para contribuir en la economía familiar, en otros, y es la gran crítica a la posmodernidad ya que se trata de un número importante dentro de la población, la adolescencia se prolonga a tal punto de hablar acerca de una *adolescencización* de la sociedad, donde prima el modo de actuar y lucir adolescente (Bertoni, 2005, p. 8).

La adolescencia tardía, comienza con la finalización de la educación secundaria y la elección de nuevos objetivos, tanto cognitivos como afectivos. Es en esta etapa donde inicia el armado del proyecto de vida propio, cuando el adolescente toma conciencia de que cada elección marca un camino en su vida, es decir, desarrolla el sentido de responsabilidad sobre su propio futuro, y comienza entonces a comprometerse con ello, teniendo ya conocimiento de sus posibilidades y sus limitaciones (Schmidt, 2010; en Stassen Berger 2009). En la siguiente etapa, adultez inicial o juventud, se puede reparar un mayor compromiso con el proyecto de vida personal. El individuo emprende sus estudios terciarios o universitarios, busca una pareja estable, proyecta objetivos a largo plazo, da los primeros pasos a nivel laboral, establece prioridades y relaciones entre lo cognitivo, lo laboral y lo afectivo. Otros autores prefieren llamar esta etapa *adultez emergente*, término acuñado por Arnett (2001, 2004) citado en Stassen Berger (2009), se trata de una concepción desde donde las personas no se sienten adolescentes pero tampoco adultos plenos, lo que correlaciona con la ya mencionada *adolescencización* de la sociedad, postergando indicadores de adultez como el matrimonio, la paternidad, ingreso al mundo del trabajo y la prolongación de estudios (Schmidt, 2010; en Stassen Berger 2009). No obstante, es un término heterogéneo que acuña también a aquellos que trabajan, estudian, están casados, viven solos, etc. De hecho, Stassen Berger (2009) en su libro, menciona un cambio sociocultural en el cual se adelanta la edad en la cual se espera que las personas se comprometan con la carrera y la vida.

En el ámbito universitario encontramos individuos transitando ambas etapas, sin embargo, cuando hacemos foco en el desarrollo cognitivo, encontramos características comunes a ambos grupos.

A comienzo de la adultez temprana se dan cambios cognitivos en calidad, cantidad, velocidad, temas, profundidad y eficiencia. El desarrollo cognitivo, si bien puede ser

abordado desde diferentes perspectivas, en este caso, será entendido desde la adquisición de cierto nivel de pensamiento y razonamiento: el postformal. Esta etapa debe su nombre a las etapas de Piaget, y surge como una continuación del pensamiento formal.

Esta quinta etapa propuesta se considera una etapa práctica, caracterizada por el hallazgo de problemas y no solo por su resolución. El adulto no espera que otro presente un problema para resolver, utiliza un abordaje más flexible y abarcador, que le permite considerar varios aspectos de las situaciones de manera anticipada para advertir dificultades, anticipar el problema y enfrentarlo en lugar de negarlo o evitarlo.

En la edad adulta, se aprovechan las capacidades intelectuales en asuntos educativos, ocupacionales e interpersonales relevantes y verdaderos, distinto al adolescente que prefiere un pensamiento rápido e intuitivo que puede llevarlo a equivocarse o eludir el problema. El adulto es capaz de aceptar y adaptarse a las contradicciones de la vida diaria, se vuelve menos informal y más práctico.

A medida que las experiencias de la vida se acumulan, los adultos se expresan de manera diferente. Si bien no hay evidencia neurológica de la existencia de esta quinta etapa, es posible observar “cambios cualitativos y cuantitativos en las funciones cognitivas a través de la vida adulta” (Schaie y Willis, 2000, en Stassen Berger, 2009).

Una de las habilidades del pensamiento postformal es la integración del pensamiento subjetivo y el pensamiento objetivo. Entendemos por pensamiento subjetivo a aquel que surge de las experiencias y percepciones personales, es decir, lo que el individuo cree, supone, proyecta. El pensamiento objetivo, por el contrario, es aquel que no recibe influencia del individuo, sigue la lógica abstracta e impersonal. El pensamiento lógico puede no adaptarse adecuadamente a la complejidad de la vida diaria. Las percepciones y experiencias individuales deben tenerse en cuenta debido a que el pensamiento objetivo es demasiado rígido y poco práctico (Sinnott, 1998 en Stassen Berger, 2009). Un pensamiento verdaderamente maduro implica interacciones entre las formas objetivas y subjetivas del pensamiento, de manera integrada, para que resulte una conducta práctica y personal.

La resolución del complejo problema de integrar el afecto (emociones) y la cognición (lógica) es el logro más importante de la edad adulta. Sin esta consolidación de intelecto y emociones, las conductas (anorexia, adicciones, violencia) o las experiencias cognitivas (excesivo narcisismo) extremas se tornan frecuentes. En contraposición, los adultos pueden equilibrar mejor las experiencias personales con el conocimiento.

La capacidad de ser práctico del adulto es sumamente valiosa, esto implica predecir, planificar e integrar procesos mentales. Sin embargo, por más que planifiquemos, puede aparecer un factor sorpresa que nos haga fracasar el plan. Por ejemplo, un embarazo no deseado, o la enfermedad de un familiar que modifique los planes de estudiar en la universidad. Casi todos los adultos experimentan alguna situación similar, pero solo aquellos con flexibilidad cognitiva evitan replegarse. Al contrario, esto les permite reflexionar acerca de sus opciones, integrar emociones y razón y emplear el tiempo necesario para elegir el mejor curso de acción (Lutz y Sternberg, 1999 en Stassen Berger, 2009).

Por lo tanto otro sello distintivo de esta etapa es la flexibilidad intelectual que surge a partir del conocimiento de que la perspectiva de cada persona es sólo una entre muchas, que cada problema tiene muchas soluciones potenciales y que el conocimiento es dinámico y no estático (Sinnott, 1998, en Stassen Berger, 2009). Esto permite discutir, escuchar a otros exponer su punto de vista, comparar y discernir o adherir a su pensamiento.

La flexibilidad también se observa en la universidad, el individuo modifica su conducta entre el primer y el último semestre, esto se debe a que los consejos de profesores y compañeros, así como a la experiencia personal que proporcionan nueva información, le permiten ir tomando nuevas direcciones que sean más adecuadas a las diferentes situaciones universitarias.

Los adultos jóvenes no solo tienen puntos de vista menos estereotipados respecto de los mayores, lo que a veces les permite resolver mejor los problemas, sino que si observamos las tendencias, los jóvenes pueden reflexionar y hacer caso omiso de los estereotipos de la niñez. Ejemplo de ello, es la participación de la mujer en la política que ha incrementado y su prejuicio ha disminuido.

El pensamiento postformal se vuelve pensamiento dialéctico y se llega así a un proceso cognitivo más avanzado. Está caracterizado por la capacidad de considerar una tesis y su antítesis simultáneamente y así llegar a una síntesis. Hace posible la toma de conciencia de los pros y los contras, las ventajas y desventajas, las posibilidades y las limitaciones. Implica además, la integración constante de creencias y experiencias con las contradicciones e inconsistencias de la vida diaria (Stassen Berger, 2009).

3 Aprendizaje

El aprendizaje es una actividad constructiva en la que el sujeto construye su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona información que considera relevante e

interpreta esta información en función de sus conocimientos previos (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998). En la realidad es posible observar que no siempre se produce esta actividad constructiva, es decir, la elaboración del contenido. Frente a esta observación, Marugán, Martín, Catalina y Román (2013), citan las condiciones de las que dependen las elaboraciones que una persona hace sobre un contenido de aprendizaje que propone Reder (1980), resumidas son: la experiencia previa con el material trabajado, el interés inherente hacia esa materia, la comprensión del texto, el tiempo permitido para la elaboración, la capacidad de concentración del individuo y la tendencia habitual a elaborar la información por parte del sujeto.

El aprendizaje de un contenido no se produce siempre de igual forma para un mismo sujeto, así tampoco se desencadena en todos los sujetos de igual manera. Cuando un individuo se enfrenta a una situación de aprendizaje lo hace desde lo que llamamos enfoques de aprendizaje. Estos enfoques, según postulan Hernandez, García, Martínez, Hervás y Maquillón (2002), están formados por motivaciones que revelan las intenciones del estudiante para estudiar -por qué opta por una u otra estrategia-, y las estrategias coherentes con dichas intenciones. Los autores mencionan tres tipos de enfoques de aprendizaje posibles:

a. Enfoque superficial: Una puntuación alta en este enfoque, reflejada en las subescalas de motivación y de estrategia superficiales, caracteriza a un sujeto como portador de una motivación ‘extrínseca’. En cuanto a estrategias, opta por aquellas que le favorezca para seleccionar detalles y reproducirlos del modo mas exacto posible, la intención suele ser una memorización sin comprensión. Estos alumnos se caracterizan por considerar el aprendizaje como medio obligado para otro fin.

b. Enfoque profundo: estos alumnos tienen interés por comprender el contenido, motivado por el contenido en sí mismo. Se destacan por ser individuos con una concepción cualitativa del aprendizaje, es decir, implicados en la tarea y buscan el significado de lo que estudian. El interés entonces, es intrínseco. Quienes recurren a una estrategia profunda les gusta descubrir significados mediante la lectura extensa, interrelacionando lo leído con los conocimientos previos.

c. Enfoque de alto rendimiento: si bien tienen buen rendimiento, la motivación intrínseca es intrínseca, lo importante es el logro de algo tangible, como por ejemplo una buena nota. Utilizan estrategias de manejo de recursos y son competitivos.

Por otra parte, al hablar de aprendizaje en alumnos universitarios, es imperante recordar la teoría del aprendizaje significativo elaborada por Ausubel. Este autor si bien se centra en el aprendizaje áulico, introduce la noción de la interacción entre el material de instrucción, que debe tener lógica y estar al nivel de la estructura cognitiva de sus receptores, y un individuo, que debe poseer ideas “de anclaje” que le permitan relacionar el nuevo material a la estructura cognitiva previa (Martínez, Arrieta y Meleán, 2012, p.37). Esto es importante al momento de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario.

En los estudiantes universitarios para que se produzca el proceso de reestructuración de las representaciones que tenemos del mundo, es decir, que un aprendizaje sea significativo, es necesario que estén presentes, según lo mencionado por Martínez et al.(2012) y similar a lo mencionado por Marugán et al. (2013), 3 características: la motivación, que permite mantener la atención en la tarea y realizar el proceso de autorregulación; el aprendizaje colaborativo, una interacción social donde un grupo reducido trabaja con metas en común realizando aportes desde diferentes concepciones; y las estrategias de aprendizaje, que están compuestas por la metacognición y la autorregulación permitiendo autonomía en el proceso de aprendizaje.

4 Estrategias de aprendizaje: concepto y clasificación

Pese a que los componentes cognitivos favorecen el aprendizaje y se encuentran bajo control del alumno, las estrategias de aprendizaje van más allá, representando un nexo que une lo cognitivo, lo motivacional y la metacognición (Valle et al., 1998).

Las estrategias de aprendizaje han sido de gran interés para la investigación durante mucho tiempo. En la década de los `80 su investigación tiene un gran auge que continúa con un progresivo aumento de trabajos sobre esta temática en las décadas siguientes hasta la actualidad. Actualmente podemos encontrar diversos estudios que las relacionan con factores sociodemográficos, académicos, tecnológicos, entre otros.

La importancia del estudio de esta temática viene dada por el hecho de que explican el modo en que un estudiante enfrenta una situación de aprendizaje particular y con ello, la disposición y los motivos con que lo hace. Incluye comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas (Ventura, Cattoni y Borgobello, 2017). Es decir, engloban aspectos cognitivos, como el repaso y la elaboración; metacognitivos, como la planificación, dirección y control de la actividad; y aspectos motivacionales (Valle et al., 1998). En el ámbito

psicopedagógico, nos resulta relevante su estudio dada la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico.

Gargallo, Almerich, Suarez y García (2012) consideran a las estrategias de aprendizaje como el conjunto organizado, consciente e intencional de actividades realizadas por el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje, en un contexto social dado, integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos. Si bien se debe reconocer que las estrategias pueden ser automatizadas con una repetición durante largos periodos, generalmente se trata de secuencias de acciones deliberadas, planificadas y conscientes (Valle et al., 1998).

Marugán et al. (2013) agregan a estas características la función de las estrategias de aprendizaje: optimizar el funcionamiento de los procesos cognitivos. Ampliando, el uso adecuado de las mismas permite secuenciar, ordenar y trabajar con exactitud los contenidos para un mejor aprovechamiento, favorece un aprendizaje efectivo, evita la improvisación, da seguridad a los estudiantes, favorece la auto confianza, fomenta un trabajo cooperativo, dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la participación, evita la memorización mecánica y convierte al alumno en gestor de sus propios aprendizajes y conocimientos (Visbal Cadavid, Mendoza y Diaz, 2017).

Respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, algunos autores coinciden en la división de las estrategias en 3 grandes categorías (Valle et al., 1998; Calderon y Chiecher, 2013; Freiberg Hoffmann, Ledesma y Fernandez Liporace, 2017; García Valcárcel y Tejedor, 2017). La primer categoría la conforman las estrategias cognitivas que nos remiten a técnicas para aprender, comprender, codificar y recordar la información. Encontramos agrupadas en esta categoría a las estrategias de selección de información, repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico.

Las estrategias metacognitivas son el segundo gran grupo y se vinculan con la planificación, el control y la evaluación de la actividad. Es importante que el estudiante conozca características y demanda de la tarea, sus propios conocimientos, capacidades, intereses, actitudes, y las estrategias de aprendizaje más adecuadas para completar la tarea. Este grupo incluye la función de autorregulación, y por ello a lo anterior se añade la capacidad de regulación y el control de la actividad, que permite evaluar si lo realizado nos conduce al objetivo o si debemos realizar modificaciones en el proceso.

El último grupo hace referencia a las estrategias de manejo de recursos. Estas estrategias tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender en tres

ámbitos: afectivo, motivacional y actitudinal (Valle et al. 1998). Calderon y Chiecher (2013) hacen referencia específicamente a los factores relacionados con actitudes personales, incluyendo en esta categoría las estrategias de organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, enfocar la atención, evitar distractores, manejo de la ansiedad. En el caso del estudio realizado por Freiberg Hoffmann et al.(2017), se hace referencia en este grupo a los factores afectivos relacionados con los motivos, las intenciones, las metas y las emociones que intervienen en la asimilación de conocimientos. La motivación, incluida en este grupo por todos los autores mencionados, es un componente necesario para la conducta estratégica y un requisito previo para la misma. Se puede apreciar un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo de recursos en estudiantes con patrones motivacionales más elevados, así como también, niveles más altos de creencias de control y autoeficacia (Ventura et al., 2017).

Por otra parte, Román Sánchez y Rico (1994) en su escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), optan por dividir las en 4 grupos, o escalas: adquisición, codificación, recuperación y estrategias de apoyo al procesamiento.

Las estrategias de adquisición son aquellas que nos permiten atender a la información, es decir, los procesos atencionales que seleccionan, transforman y transmiten la información. Conjuntamente, interactúan con los procesos de repetición, lo que facilita que la información llegue a la memoria a corto plazo. La adquisición comprende entonces, por un lado estrategias que dirigen los procesos atencionales, y por otro las de repetición. Dentro de las primeras encontramos la exploración, que consiste en leer el material superficialmente para centrarse en lo relevante, y así tener una idea general del mismo. También incluye estrategias de fragmentación como subrayado lineal, idiosincrático (destacar lo importante mediante signos, colores, dibujos, etc.) y epigrafiado (anotaciones que contribuyan a aclarar y organizar el material como notas al margen). En el segundo grupo, estrategias de repetición, se halla el repaso mental donde se reflexiona mentalmente sobre lo estudiado y se retiene lo más importante, repaso en voz alta y repaso reiterado. Estas estrategias tienen como objetivo facilitar el paso de la información a la memoria a largo plazo.

En las estrategias de codificación encontramos procedimientos para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La elaboración del material permite conectar conocimientos previos en estructuras de conocimiento más amplias. Dentro de las estrategias de codificación encontramos 3 grupos: nemotecnias,

elaboración y organización. En primer lugar, las nemotecnias, suponen una codificación de la información más superficial sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo, pueden utilizarse rimas, palabras claves, acrónimos, etc. Seguidamente, dentro de las estrategias de elaboración existen procedimientos más simples basados en la asociación intramaterial como las relaciones (intratexto y compartidas), imágenes, metáforas y aplicaciones. Asimismo, incluyen en un nivel más complejo de elaboración, donde se lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo, las tácticas de autopreguntas y parafraseado. Las primeras presumen la realización de inferencias, conclusiones con juicios propios y datos del texto, y las segundas suponen expresar las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

El tercer grupo de estrategias de codificación lo constituyen las estrategias de organización, consideradas como una fase superior de elaboración, hacen aún más significativa la información y más manejable para el estudiante. Pueden llevarse a cabo mediante: A. agrupamientos como resúmenes, relaciones causa-efecto, secuencias temporales/lógicas; B. construcción de mapas; C. Diseño de diagramas, esquemas organizados que relaciona y puede jerarquizar palabras o frases.

Una vez procesada la información, el estudiante necesita contar con la capacidad de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. Las estrategias de recuperación favorecen, por un lado, la búsqueda de la información, y por otro, la generación de respuestas. Las estrategias de búsqueda están condicionadas por la organización de los conocimientos producto de la codificación realizada previamente, los esquemas permiten una búsqueda ordenada y ayudan a la reconstrucción de la información buscada. Aquí encontramos dos estrategias: la búsqueda de codificaciones (metáforas, mapas, etc.) y búsqueda de indicios como claves o conjuntos realizados por el mismo estudiante.

Por otro lado, al hablar de generación de respuesta, ésta debe adaptarse positivamente a la situación. En este sentido las tácticas propuestas por los autores de ACRA son: tácticas de planificación de respuestas, como libre asociación y ordenación de los conceptos recuperados, y tácticas de respuesta escrita que incluyen la redacción o ejecución de lo ordenado.

Finalmente se reconoce la existencia de procedimientos metacognitivos y no-cognitivos que optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje. Esta influencia evidencia la necesidad de estrategias que permitan a los estudiantes manejar estos factores. Así, las estrategias de apoyo al procesamiento

incrementan la motivación, la atención, el autoestima y garantizan un clima adecuado para el buen funcionamiento cognitivo.

Román Sánchez y Rico (1994), tomando la teoría de Weinstein y Mayer (1986), dividen estas estrategias en dos categorías: el control metacognitivo y el control afectivo, que incluye el control de los procesos sociales.

Las estrategias metacognitivas suponen, por un lado, el conocimiento que el estudiante tiene de los propios procesos y estrategias cognitivas de aprendizaje, y por otro, la capacidad de manejo de las mismas. Incluyen las estrategias de autoconocimiento, conocer qué hacer y cómo, y las estrategias de automanejo, es decir, planificar, evaluar y regular el proceso.

Las estrategias socioafectivas agrupan estrategias afectivas, estrategias sociales y estrategias motivacionales. Las primeras son habilidades que permiten a la persona controlar estados psicológicos como la ansiedad, las expectativas, o la falta de atención durante el procesamiento de la información. Son parte de este grupo las autoinstrucciones, el autocontrol, el empleo de contradistractores y la autorrelajación.

En segundo lugar, las estrategias sociales son aquellas que permiten al estudiante obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir lealmente y motivar a otros. Por último, las estrategias motivacionales permiten un adecuado bagaje de estimulaciones que autoaplicadas en el momento y lugar oportuno le sirven al estudiante para activar, regular y mantener su conducta de estudio. De esta manera, la motivación intrínseca, extrínseca y de escape son tácticas propuestas por los autores dentro de esta categoría.

4.a Relación entre aprendizaje autorregulado y metacognición

Los límites entre la autorregulación y la metacognición suelen confundirse. La autorregulación, es considerada por Ventura et al. (2017) como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación.

Zimmerman (2000, p.14 en Panadero y Tapia, 2014) la define como un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”. Esta actividad cíclica, dirigida a objetivos propuestos por cada uno, está compuesta por tres fases: la primera, denominada previsión, o planificación, consiste en el establecimiento de objetivos y el delineamiento del plan de acción; la segunda, es la de ejecución, fase donde el individuo monitorea su actividad; y finalmente, la fase de autorreflexión en la que la persona aprende cómo actuar en función de los resultados que la actividad del brindó, es decir, la transferencia

(Hernandez Barrios y Camargo Uribe, 2017). Bajo estas concepciones, la metacognición sería un elemento dentro del proceso de autorregulación de la conducta.

El individuo actúa en función de la influencia que el entorno social ejerce, ésta se da en dos direcciones, por un lado, situaciones donde debe ajustarse a lo que el contexto demanda, y por el otro, situaciones donde el entorno enseña a autorregular a través del modelado, es decir, del ejemplo de referentes como los padres o el docente (Panadero y Tapia, 2014). A partir de estas situaciones el individuo observa, imita, automatiza, y va adquiriendo patrones que le permiten una conducta autorregulada. La autorregulación va a estar motivada por las expectativas de autoeficacia y la anticipación del resultado (Panadero y Tapia, 2014). La motivación entonces, como expone Navea Martín (2017) es uno de los pilares básicos del aprendizaje autorregulado, el otro, lo constituyen las estrategias de aprendizaje. Este autor destaca 3 componentes en la motivación, el primero son las expectativas, aquí coincide con Panadero y Tapia (2014); el segundo componente es el de valor, se trata del interés que le genera el contenido; y finalmente el componente de afecto, que integra las emociones despertadas por la tarea. No obstante, un concepto muy importante al hablar de motivación, son las metas académicas. Skaalvik, citado por Navea Martín (2017) propone una tipología de metas que pueden ser: orientadas a la tarea (gusto por el aprendizaje en sí mismo), orientadas al yo (el ego por ser un buen estudiante) y orientadas al mínimo esfuerzo (aprobar sin estudiar mucho).

Por otro lado, los estudiantes autorregulados utilizan estrategias metacognitivas. La metacognición es la encargada de guiar el uso eficaz de estrategias de aprendizaje en dos direcciones: por un lado, para llevar a cabo una estrategia durante una tarea debe poseerse conocimiento sobre las estrategias específicas, por otro, mediante la función reguladora, que permite al sujeto controlar la eficacia de la puesta en marcha y modificar las estrategias cuando se enfrente a nuevas demandas o cuando no le sean útiles (Galata et al., 1985, en Valle et al., 1998). Así es posible observar cómo los límites entre una y otra comienzan a confundirse, mientras que la autorregulación es parte de las estrategias metacognitivas de aprendizaje, la metacognición es parte componente de una conducta de aprendizaje autorregulado.

4.b La utilización de estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios

Ser estudiante universitario no implica el dominio de las estrategias de aprendizaje ni de la propia cognición (Gonzalez et al., 2007, en Marugán et al., 2013). Que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, requiere de una

práctica intencionada (García Valcárcel y Tejedor, 2017), en otras palabras, las estrategias de aprendizaje se aprenden y pueden modificarse, siempre que se brinden las instrucciones adecuadas para ello.

Hay alumnos que por sí mismos desarrollan estrategias apropiadas para la situación de aprendizaje a la que se enfrentan, mientras que hay otros que no lo consiguen. Esto no tiene relación alguna con los procesos cognitivos, o el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, las causas concretas que determinan esta diferencia entre los estudiantes se desconocen. De lo que sí se tiene claro conocimiento es que un estudiante con estrategias inapropiadas puede cambiarlas y ajustarlas a la situación de aprendizaje mediante instrucciones adecuadas (Acevedo, Chiang, Madrid, Montecinos, Reinickle y Rocha, 2009). La incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es testigo de ello, al acatar los mismos principios muchas facultades debieron modificar los métodos de enseñanza, incorporar tareas colaborativas y reflexivas, lo que derivó en un aumento en la valoración de la tarea por parte de los estudiantes, desarrollo del pensamiento crítico, y la disminución del uso de estrategias memorísticas de repetición (Martínez Berruezo y García Varela, 2011). Otras propuestas pedagógicas como *aprender a aprender*, que intentan formar a los alumnos con la intención de favorecer la autonomía y mejorar el rendimiento académico (García Valcárcel y Tejedor, 2017) también se desarrollan teniendo en cuenta este principio de modificabilidad y aprendizaje de las estrategias de aprendizaje.

Es por esta razón que conocer si los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje y qué estrategias de aprendizaje utilizan, se vuelve relevante. Detectar el uso inapropiado de estrategias nos permitirá asistir a los estudiantes en pos de mejorar su actuación y enseñar a elegir la estrategia adecuada en función de la tarea a emprender.

- Estudios sociodemográficos: variación del uso de estrategias según sexo, educación de los padres, edad.

- Estudios basados en características académicas: rendimiento académico, carrera, año de cursado.

Según un estudio de Hernández et al. (2002), donde se estudian las estrategias de aprendizaje según el enfoque de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios, los estudiantes más jóvenes, alcanzan puntuaciones más altas en el enfoque superficial. Esto es, una motivación extrínseca, es decir, basada en aspectos externos a la persona, como “ganar plata”, y estrategias de selección de detalles y reproducción de los mismos del modo más exacto posible, sin una construcción propia del contenido.

García Berbén (2005) citado por Calderon y Chiecher (2013) había demostrado en sus estudios que tanto el género como la edad influyen en el enfoque con que el estudiante enfrenta tareas de aprendizaje. Son los alumnos de edades mayores quienes alcanzan estrategias relacionadas con enfoques de aprendizaje más profundo y ello se acompaña de una motivación intrínseca.

Siguiendo con las diferencias entre varones y mujeres, Rossi Casé, Neer, Lopetegui y Doná (2010) realizaron un estudio relacionando el género con el uso de estrategias de aprendizaje. El mismo obtuvo como resultado que ambos grupos utilizan con mayor frecuencia estrategias de apoyo y de hábitos de estudio, mientras se observa una limitación en la puesta en práctica de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. La mayor diferencia encontrada por los autores es una menor utilización de la estrategias “hago uso de bolígrafos de diferentes colores para favorecer el aprendizaje”.

Por otro lado, en la investigación realizada por Freiberg Hoffmann et al. (2017), se observó que las mujeres utilizan con mayor frecuencia que los varones las estrategias de motivación y habilidades para jerarquizar información. Esto implicaría que ellas se destacan por sus actitudes académicas y metas que guían el estudio, a la vez que parecen contar con una mayor destreza en la selección de información que debe aprenderse con profundidad. Esta misma diferencia es visualizada en los estudios de Visbal Cadavid et al. (2017), pero ellos agregan un dato importante: si bien las mujeres muestran mejor utilización de estrategias cognitivas, los varones evidencian un mejor control positivo en la escala de ansiedad.

Siguiendo a Freiberg Hoffmann et al. (2017), la educación de los padres también es una variable que influye en la utilización de las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, en el rendimiento académico. Los estudiantes cuyos padres tienen títulos académicos superiores demuestran una mayor posesión y utilización de recursos para el aprendizaje, tanto cognitivos como metacognitivos. Esto podría deberse a que estos padres inculcan en sus hijos hábitos de estudio, los guían en el desarrollo de estrategias adecuadas, en el placer por el estudio, por la curiosidad, entrenan su perseverancia y la tolerancia a la frustración entre otras actitudes positivas hacia el estudio.

En lo que refiere a los estudios basados en factores académicos podemos encontrar diferencias significativas entre los estudiantes de ciclo básico y ciclo superior. Según postulan Ventura et al. (2017), el primer grupo utiliza más frecuentemente estrategias cognitivas de repaso, organización y autorregulación metacognitiva; mientras que el segundo

grupo, se destaca por las puntuaciones más elevadas en el pensamiento crítico. Además, evaluaron las fuentes de motivación en estos grupos, siendo extrínsecas en el ciclo básico e intrínsecas en el ciclo superior. Camaro Suarez, Martín del Buey y Herrero Diez (2000) habían obtenido resultados similares en su investigación, demostrando que los alumnos de cursos finales presentan un mayor uso de estrategias y con ello, los autores agregan, un procesamiento más profundo de la información a aprender.

Acevedo et al. (2009), reafirman esto en su estudio. En los estudiantes universitarios la puesta en marcha de estrategias relacionadas con el procesamiento profundo se advierte en la mayor parte de esta población, un grupo menor utilizaba estrategias metódicas (organización del tiempo y del espacio) y el grupo minoritario utilizaba principalmente estrategias de retención, es decir, memorización mecánica. Esto lo relacionan con la utilización de estrategias en estudiantes de enseñanza media, es decir, las estrategias con las que recién ingresan los estudiantes a la universidad, obteniendo como resultado que los estudiantes de enseñanza media utilizan principalmente estrategias metódicas, luego de procesamiento profundo y finalmente, se repite en este grupo, que la minoría utiliza estrategias de retención.

Con estos resultados, otros autores han estudiado cómo es que van evolucionando las estrategias utilizadas por los estudiantes a lo largo del cursado de las carreras universitarias. Gargallo et al. (2012) mencionan en su estudio diversas posibilidades en la evolución de las estrategias de aprendizaje en lo que refiere al cursado del primer año universitario. Los autores advierten que existen estrategias que aumentan a lo largo de este periodo como la motivación extrínseca, conocimiento de fuentes y búsqueda y elaboración de la información. Otro grupo de estrategias como la motivación intrínseca, el control de la ansiedad y la planificación no muestran variación significativa. El tercer grupo son las estrategias que disminuyen en este primer año, comprendido por estrategias de valoración de la tarea, adquisición de la información y almacenamiento por simple repetición. Y finalmente reparan sobre la existencia de un grupo que en un primer momento disminuyen pero luego se recuperan. Este grupo está comprendido por estrategias de autoevaluación, autoeficacia, uso de recursos mnemotécnicos, transferencia y uso de la información, manejo de recursos para usar la información, estado anímico y creatividad.

En el trabajo realizado por Calderon y Chiecher (2013) se llega a la conclusión que las estrategias de aprendizaje evolucionan positivamente desde el primer año hacia el último en la carrera de Magisterio. Pero llama la atención que hay otras carreras como Psicología, donde se observa un desempeño inverso. Probablemente esto tenga su explicación en que los

alumnos ingresantes en la carrera de Psicología ponen mayor esfuerzo para utilizar estrategias adecuadas en el abordaje de la información, el proceso es más consiente, se necesita de la metacognición, es decir, del conocimiento de los procesos cognitivos y de la planificación, control y evaluación de los mismos. Luego de un tiempo éstas estrategias se vuelven más automáticas y van requiriendo menor atención.

En contraposición, otros autores (Marugán et al., 2013) no advierten diferencias globales en el uso de estrategias de elaboración en función del curso, aunque reconocen una tendencia a aumentar el uso de las mismas en alumnos de los cursos finales de estudios. Esto muestra que la experiencia acumulada en los estudiantes universitarios es un factor destacado que propicia un uso más consiente de estrategias eficaces y mayor capacidad autorregulatoria.

Garzuzi (2013) en su investigación sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje a lo largo del cursado de las carreras ha llegado a la conclusión de que el paso por la vida académica universitaria favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje. La autora expone una progresiva disminución del uso de la estrategia de repetición, el incremento en el uso de estrategias de análisis y síntesis de la información, en otras palabras, estrategias de elaboración; y mayor organización del tiempo y de los recursos, así como un incremento en la participación activa, la realización de preguntas, y la búsqueda de ayuda, esto es, estrategias de apoyo.

La evolución que se manifiesta en los estudios mencionados, señala en todos los casos, un proceso de adaptación cognitiva a la vida universitaria y a las estrategias pedagógicas empleadas por los educadores por parte de los estudiantes (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2012).

Calderón y Chiecher (2013) estudian cómo continúa esta evolución con un trabajo que relaciona las estrategias utilizadas por los estudiantes del último año de una carrera universitaria y los estudiantes que se encuentran realizando un posgrado. Los resultados de este estudio muestran un desempeño homogéneo en ambos grupos, las medias se aproximan en estrategias metacognitivas y de autorregulación, así como en organización del tiempo y del espacio y en la elaboración de la información. La diferencia se halla en la búsqueda de ayuda y el aprendizaje con pares a beneficio de los estudiantes universitarios. Esto permite inferir que el estudiante de posgrado es más autónomo en su proceso de aprendizaje, incluso se resiste al trabajo en grupos, mientras que en la universidad el estudiante solicita mayor participación por parte de sus profesores y compañeros al enfrentarse a dificultades.

Hernandez et al. (2002) postulan una relación entre las carreras y el enfoque que los estudiantes universitarios utilizan. Recordemos que el enfoque utilizado generalmente determina las estrategias empleadas. Los autores mencionados, estudiaron 19 carreras de las cuales ocho han obtenido la media más alta en un enfoque superficial: Económicas, Derecho, Social, Empresarial, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía. El resto han obtenido la media más alta en el enfoque profundo: Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

En una línea similar, Freiberg Hoffmann et al. (2017) estudiaron las estrategias utilizadas por estudiantes de bachillerato quienes mostraron un mayor uso de estrategias de Motivación, es decir, se caracterizan por establecer metas de estudio, leer textos y preparar clases; y estudiantes con título técnico, quienes se destacan en el uso de Recursos para el Aprendizaje, esto es, se distinguen por emplear recursos gráficos. A estos resultados, los autores los compararon con las diferencias en el uso de estrategias según las carreras, lo que resultó en una correlación entre los estudiantes de bachillerato con las estrategias utilizadas en Psicología, y las estrategias empleadas por los estudiantes con título técnico fueron las mismas que las empleadas por los estudiantes de Ingeniería Industrial. Este último estudio se contrapone al de Camaro et al. (2000), donde se menciona la falta de diferencias significativas entre las diferentes carreras universitarias.

Otro factor estudiado en relación con las estrategias de aprendizaje es el rendimiento académico. Rossi Casé et al. (2010) postulan en su trabajo que los estudiantes con mejores calificaciones no utilizan necesariamente mayor cantidad de estrategias durante el aprendizaje en comparación con los alumnos de promedios más bajos. En oposición, Bahamón et al. (2012) han encontrado que los estudiantes que utilizan estrategias más complejas presentan un mejor rendimiento académico y menor cantidad de reprobaciones que aquellos estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje más simples. Además, en este estudio se mostró que los alumnos con mejor rendimiento tienden a caracterizarse por presentar mayores niveles de autoestima general, académica y familiar. De esta manera un buen autoestima académico, la utilización de estrategias de aprendizaje complejas predicen un buen rendimiento académico, y a la vez, se retroalimentan entre sí.

II Fase Empírica

Capítulo 1: Marco metodológico

1.1 Tipo y nivel de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación transeccional descriptiva de tipo correlacional, ya que analiza el grado de relación entre diversas variables. Es una investigación de enfoque mixto ya que en un primer momento se utiliza un enfoque cuantitativo correlacional que en un segundo momento es comparado con las representaciones obtenidas desde un enfoque cualitativo.

1.2 Hipótesis

El uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios varía según el año de cursado y la carrera elegida.

1.3 Diseño de investigación

Se utiliza un diseño de triangulación concurrente, dentro de un enfoque mixto, donde de manera simultánea se recolectan y analizan los datos cuantitativos y cualitativos en aproximadamente el mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados y se efectúan las comparaciones.

1.3.1 Operacionalización de variables

<i>Variable</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>
Estrategias de aprendizaje	Conjunto organizado, consiente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos. (Gargallo et al., 2012)	Escala ACRA
Representación Social	Visión funcional del mundo que permite a un grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, y adaptar y definir de este modo un lugar para sí. (Abric, 2001)	Técnica de evocaciones jerarquizadas

1.3.2 Muestra

El presente trabajo posee una muestra no probabilística constituida por 60 alumnos de ambos sexos de primer y último año de las carreras de Psicopedagogía y Contador Público de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza.

1.3.3 Recolección de datos y descripción general de técnicas aplicas

1.3.3.a Test ACRA

Nombre: ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje.

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico.

Significación: Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes: (I) de siete estrategias de adquisición de información (20 ítems), (II) de doce estrategias de codificación de información (46 ítems) , (III) de cuatro estrategias de recuperación de información (18 ítems) y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems).

Administración: Individual o colectiva.

Duración: Su aplicación completa suele durar 45 a 50 minutos en forma individual.

Aplicación: El ámbito propio de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria (15-17 años) ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro en el caso de una investigación (valor 1 a la respuesta A= nunca o casi nunca, 2 a la B= algunas veces, 3 a la C= bastantes veces y 4 a la D= siempre o casi siempre).

Tipificación: Se ha elaborado baremos para cada una de las escalas en Lima Metropolitana con una muestra de 445 estudiantes de nivel secundario con la finalidad de contar con elementos normativos de comparación.

El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad. Se conservaron las instrucciones generales y constando con 199 ítems, se procedió a eliminar el ítem 3 de la escala I por cuanto no cumplía el requisito de validez.

Confiabilidad: Definida por la aplicación de más de un análisis. Se obtuvo por los procedimientos:

1. Pares – impares
2. Mitades – aleatorias
3. Alfa de Crombach

<i>Escalas</i>	<i>Pares / impares</i>	<i>Mitades aleatorias</i>	<i>Alfa de Crombach</i>
Adquisición	.89, < .001	.89, p >.001	.813
Codificación	.92, < .001	.92, p >.001	.899
Recuperación	.92, < .0001	.92, p >.0001	.747
Apoyo	.89, < .001	.89, p >.001	.889

Validez: En la adaptación limeña se ha considerado el criterio de construcción y selección de ítems, además se emplea la validez de contenido, que se observa mediante el cálculo de los siguientes indicadores:

- Validez de constructo, el juicio de adecuación de cada ítem para lo que dice medir, emitido por expertos, obtuvo un análogo de correlación de 0.78, 0.86 y 0.88 para las escalas de adquisición, de codificación, recuperación y de apoyo respectivamente.
- Validez de contenido, la cual fue estimada mediante el criterio de expertos, a fin de conocer en qué medida los elementos de cada una de las escalas, son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen actualmente el constructo “estrategias de aprendizaje”.

Para las “estrategias de adquisición”, “estrategias de codificación”, “estrategias de recuperación” y “estrategias de apoyo”, los valores obtenidos respectivamente fueron 0.85, 0.87, 0.86 y 0.88.

1.3.3.b Evocaciones jerarquizadas

Esta técnica es apropiada para el análisis de material verbal que se obtiene de la asociación libre, a partir de solicitar a los sujetos que mencionen o escriban palabras o expresiones que relacionen con el objeto de representación que se investiga. Resulta de utilidad para identificar el núcleo y la estructura de una representación. Se basa en considerar que los elementos centrales son más prototípicos, en el sentido que son más accesibles a la

conciencia (Vergès, Tyszka y Vergès, 1994, citado por Wachelke, 2008). Por consiguiente, el hecho de que una expresión o una palabra aparezcan con mucha frecuencia en un discurso permite suponer que puede ser parte del núcleo de una representación, aunque no es condición suficiente para ello. Para que un término o expresión sea considerado prototípico, debe cumplir con dos condiciones:

- **Alta frecuencia / Alta importancia:** son las representaciones que entran al núcleo, esto es, las más importantes.

Todas las otras representaciones entran en zonas periféricas. Los otros elementos evocados formarían el sistema periférico de la representación. La técnica permite identificar diferentes grados de centralidad de las palabras ubicadas en cada uno de ellos, de acuerdo a un esquema como el siguiente:

- **Alta frecuencia / Baja importancia:** son elementos muy mencionados, por lo que tienen alto consenso entre la muestra, pero se los menciona con bajos órdenes de relevancia. Son los elementos periféricos de mayor jerarquía que siguen al núcleo o primera periferia.
- **Baja frecuencia / Alta importancia:** son elementos que presentan bajo consenso pero que revisten gran relevancia para quienes los evocaron y pueden estar asociados a los elementos INNOVADORES. Se denominan elementos de contraste.
- **Baja frecuencia / Baja importancia:** es el cuadrante en donde ingresan las representaciones nada significativas.

Una virtud de esta técnica consiste en que mediante un análisis lexicométrico de los datos, se puede reconstruir la estructura y el campo central de la representación, a partir de la producción del propio sujeto. Este es instado a llevar adelante un trabajo cognitivo de reflexión en el que debe asignar un orden de importancia a sus propias palabras, inmediatamente después de hacer las evocaciones.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ZONA III Elementos de contraste	ZONA I Núcleo
Importancia Baja	ZONA IV Segunda periferia	ZONA II Primera periferia

Tabla 1: Estructura de una Representación Social (Aparicio y Mazzitelli, 2008).

De acuerdo a este esquema gráfico:

En la **Zona I** se ubicarán las CATEGORÍAS construidas a partir de lo que dijo cada actor; categorías que presentan mayor consenso y relevancia y que son las vinculadas a valores y normas sociales propios del contexto institucional/cultural del individuo y del grupo. Las palabras ubicadas en esta zona formarían EL NÚCLEO de la representación.

En la Zona II, con alto consenso y baja relevancia, emergen los elementos periféricos de MAYOR IMPORTANCIA QUE SIGUEN AL NÚCLEO.

En la Zona III, surgen los ELEMENTOS DE CONTRASTE que presentan bajo consenso pero que revisten gran relevancia para quienes los evocaron y pueden estar asociados a los elementos INNOVADORES.

En la Zona IV o segunda periferia aparecen los elementos menos frecuentes y menos relevantes, esto es, son más alejados del núcleo de la representación conformando la última capa de la periferia. No obstante, no dejan de ser importante, por cuanto forman parte de las representaciones de los sujetos.

En este trabajo se construyeron 3 ítems o categorías a efectos de aplicar la técnica de evocación jerarquizada. Los términos evocadores fueron:

- “¿Por qué cree que un estudiante puede atrasarse en el cursado de su carrera?”
- “¿Cuáles son los factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso?”
- “¿Qué estrategias de aprendizaje consideras más relevantes para un cursado exitoso de tu carrera?”

Para cada categoría se requirió a los entrevistados:

- 1) Que escribieran cuatro palabras o frases que vinieran a su mente al pensar en el término evocador.
- 2) A continuación se les solicitó que le asignaran un número del 1 al 4 indicando el orden de importancia correspondiendo el 1 al de mayor RELEVANCIA/IMPORTANCIA.
- 3) Seguidamente, se clasificaron las palabras mediante la construcción de un “diccionario”. Así, por ejemplo, las respuestas al primer ítem como “por trabajo”, “por falta de motivación”, “por cuestiones económicas” y otras del mismo tipo que se incluyen en una misma escala de ACRA, se resumieron bajo el rótulo “ESTRATEGIAS DE APOYO”. Se buscó generar cada dimensión a partir de las tácticas mencionadas dentro de cada una de las escalas ACRA, y luego se estableció un número de referencia para cada una.
- 4) Del mismo modo se procedió con el resto de las palabras evocadas, incorporándolas a una de las categorías (1, 2, 3 y 4), según el caso.
- 5) Tanto el consenso como la relevancia de los términos se han calculado para cada una de las categorías propuestas.
- 6) Posteriormente, determinamos la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las categorías y el orden de importancia asignado, a fin de poder llegar a establecer si la frecuencia de cada categoría era alta o baja y si la importancia asignada a la misma era grande o pequeña. El criterio utilizado para decidir cuándo la frecuencia de aparición de cada categoría se consideraría alta o baja fue tener en cuenta las frecuencias de todas las categorías, para la muestra general y para cada submuestra de estudiantes por separado (1er año de Psicopedagogía, 1er año de Contador público, 4to año de Psicopedagogía y 4to año de Contador público). En cada caso, calculamos la media aritmética (p) entre la mayor y la menor frecuencia de las categorías. ***Luego, consideramos que si n (frecuencia de aparición de la categoría para la muestra general o para cada submuestra) es mayor o igual a p , la frecuencia es alta y si n es menor que p , la frecuencia es baja.***
- 7) En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, consideramos los promedios para cada una de ellas, obtenidos de los valores de importancia asignados a cada una de las palabras que ingresaron a las respectivas categorías (entre 1 y 4). Es decir, para cada categoría, de forma independiente, se promedió la importancia asignada a cada una de las palabras que ingresaron a esa categoría. ***Así, consideramos que la***

importancia es grande cuando el valor del promedio para la categoría es menor que 2 y la importancia es pequeña cuando el promedio es mayor o igual a 2.

- 8) De esta manera se lograron agrupar las categorías en las 4 zonas que permiten conocer la estructura de las representaciones de los estudiantes.

Capítulo 2: Presentación y discusión de los resultados

2.1. Estrategias de aprendizaje

Se administró la Escala ACRA que nos permite distinguir el uso que da cada grupo de individuos a las estrategias de aprendizaje, dividiéndolas en primer término en cuatro escalas: adquisición, codificación, recuperación y estrategias de apoyo. Luego permite distinguir 32 estrategias específicas distribuidas en las escalas previamente mencionadas.

Las respuestas de la aplicación del instrumento fueron tabuladas en un software específico para plantillas del cálculo, asignándole fórmulas simples para sumar respuestas, establecer medias y calcular frecuencias.

Para el análisis de las escalas de estrategias de aprendizaje se realizó un promedio de las puntuaciones en percentiles obtenidas por los individuos. Por otro lado, para cada una de las 32 estrategias se calculó su puntuación media y posteriormente se realizó el conteo de aquellos estudiantes que habían puntuado por encima, o por debajo, de la misma. Con este conteo se elaboraron los gráficos que permiten observar la frecuencia de uso de cada estrategia.

Mediante esta interpretación de los resultados, es posible caracterizar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de las carreras de Psicopedagogía y Contador Público pertenecientes a los primer y cuarto año de cada una.

2.1.a. Descripción de los resultados en función del año y la carrera

Los siguientes gráficos permiten observar la utilización de las estrategias de aprendizaje que hacen los estudiantes de primer año de Contador público, primer año de Psicopedagogía, cuarto año de Contador Público y cuarto año de Psicopedagogía. Las mismas han sido divididas por escalas y en las 32 estrategias propuestas por los autores de la Escala ACRA.

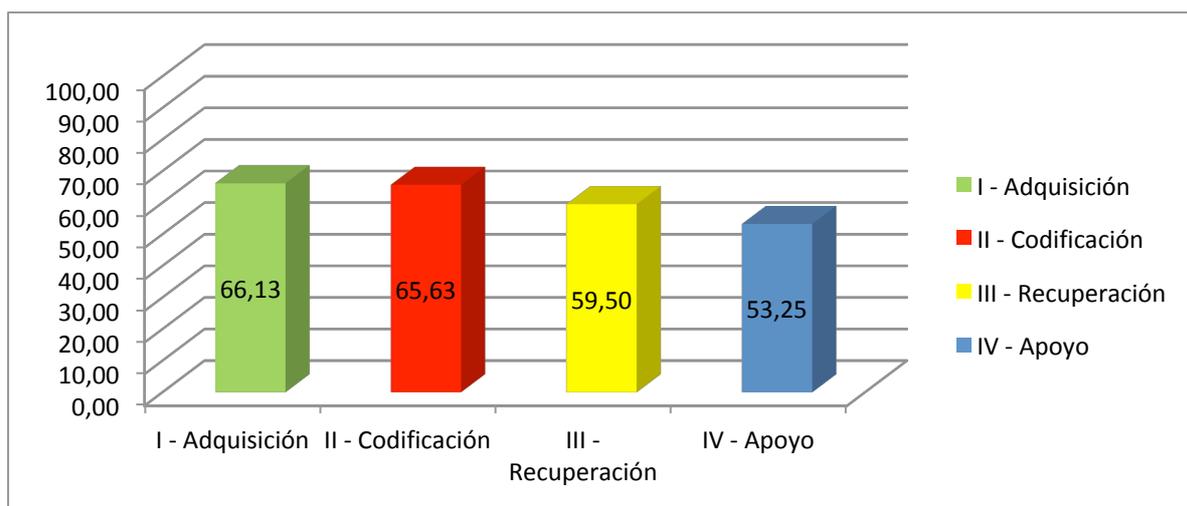


Gráfico N° 1 – Escalas ACRA en 1° Contador Público

En el Gráfico N°1 es posible observar la media de los percentiles alcanzados por los estudiantes de primer año de Contador Público en cada escala. Éstos puntúan levemente por encima de la media, lo que indica un uso de las estrategias que componen cada escala dentro de la norma. Las estrategias más utilizadas por este grupo, con un porcentaje ligeramente superior son las de adquisición con un Pc 66,13, seguidas por las estrategias de codificación(Pc 65,63),

Lo mencionado denota que los estudiantes dan uso a estrategias correspondientes a las cuatro escalas. No obstante, no hay distinción evidente de una preferencia por alguna de ellas.

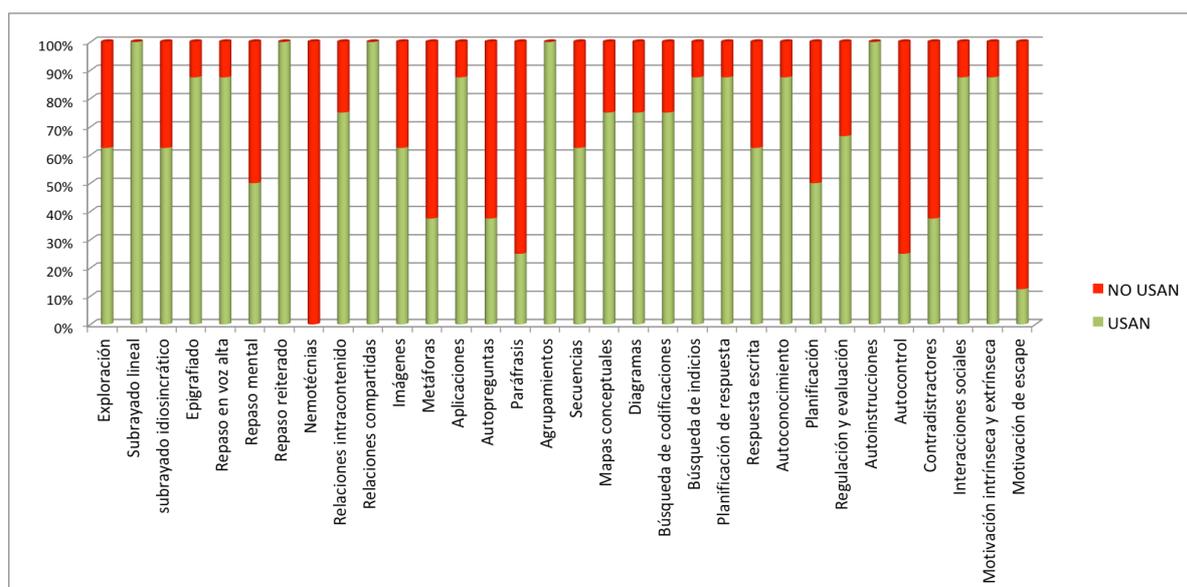


Gráfico N°2 – Uso de cada estrategia de aprendizaje por estudiantes de 1° de Contador Público.

Al dividir en las 32 estrategias de aprendizaje que proponen por los autores de ACRA, encontramos qué porcentaje de los estudiantes de primer año de Contador Público (Gráfico N°2) utilizan cada una de ellas.

En este análisis se observa gran preferencia por las estrategias de subrayado lineal y repaso reiterado dentro de la escala de adquisición(de ahora en más AD), relaciones compartidas y agrupamientos, estrategias enmarcadas en la escala codificación(de ahora en más CO), y autoinstrucciones correspondiente a escala de apoyo al procesamiento(AP). Asimismo, la mayoría utiliza epigrafiado(AD), repaso en voz alta(AD), aplicaciones(CO), búsqueda de indicios y planificación de respuesta correspondientes a escala de recuperación(en los siguientes párrafos será RE), autonocimiento (AP), interacciones sociales(AP) y motivación intrínseca y extrínseca(AP). No obstante, las estrategias menos optadas por este grupo son las nemotécnicas, metáforas, paráfrasis, autopreguntas, autocontrol, contradistractores y motivación de escape.

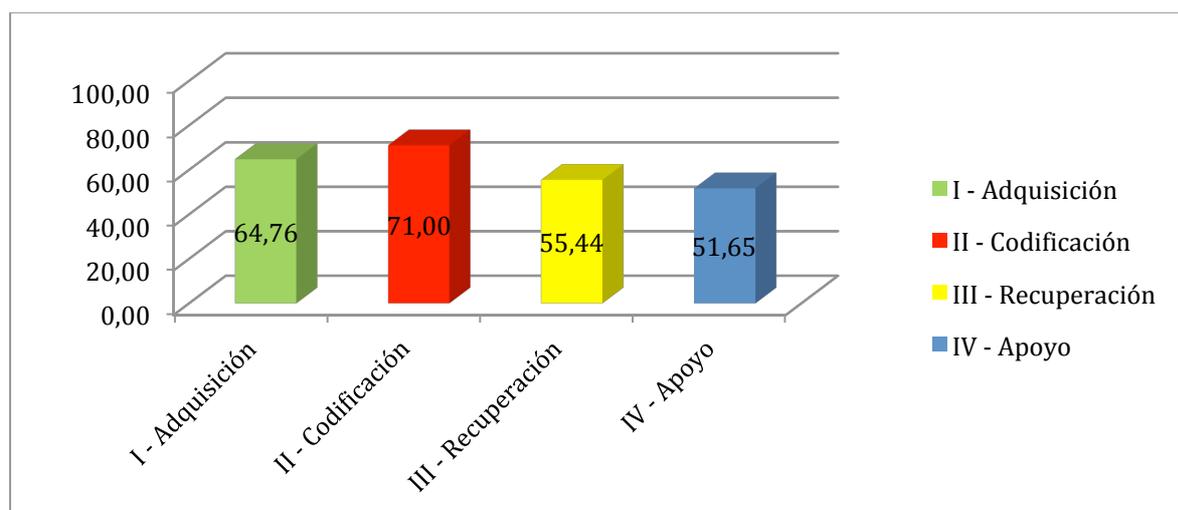


Gráfico N° 3 – Escalas ACRA en 1° Psicopedagogía

En los estudiantes de primer año de Psicopedagogía los resultados obtenidos muestran, de manera similar al grupo anterior, un manejo de todas las escalas por encima de la media (Gráfico N°3). En este caso, es notoria la superioridad en la utilización de estrategias de codificación, con un Pc 71, quedando en el segundo lugar las estrategias de adquisición(Pc 64,7).

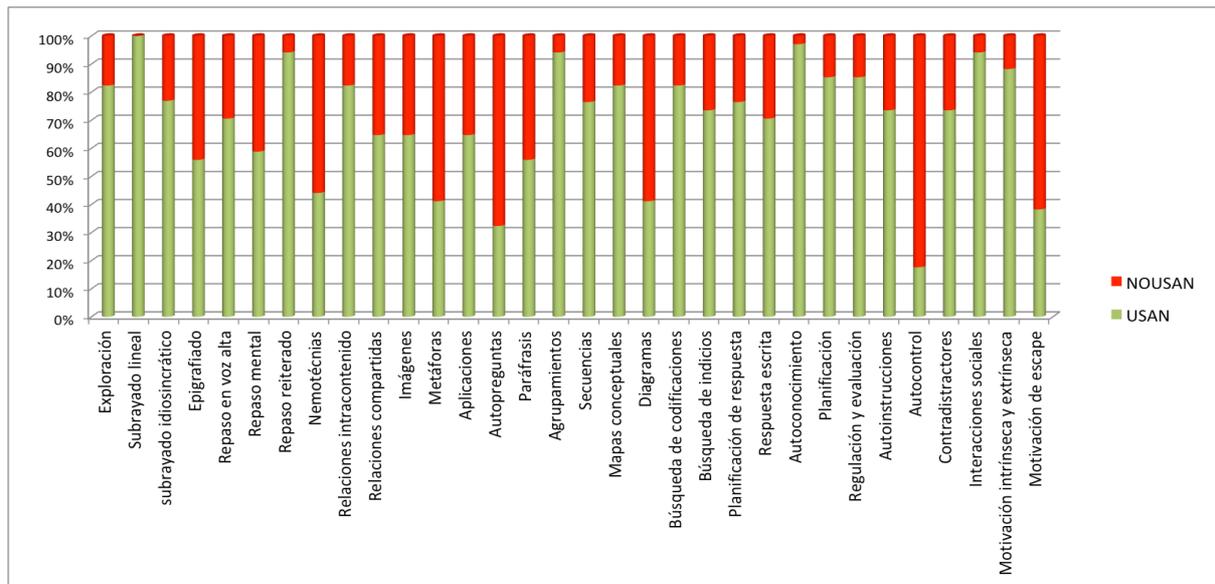


Gráfico N°4 - Uso de cada estrategia de aprendizaje por estudiantes de 1° de Psicopedagogía.

Respecto a las estrategias específicas que utilizan los estudiantes de primer año de Psicopedagogía (Gráfico N° 4), se distingue, en orden decreciente, la propensión al uso de estrategias de subrayado lineal (AD), autoconocimiento (AP), repaso reiterado (AD), agrupamientos (CO), interacciones sociales (AP), motivación intrínseca y extrínseca (AP), planificación (AP), regulación y evaluación (AP), exploración (AD), relaciones intracontenido (CO), mapas conceptuales (CO) y búsqueda de codificaciones (RE).

Las estrategias menos utilizadas por estos estudiantes son: autopreguntas(CO), autocontrol(AP) y motivación de escape(AP).

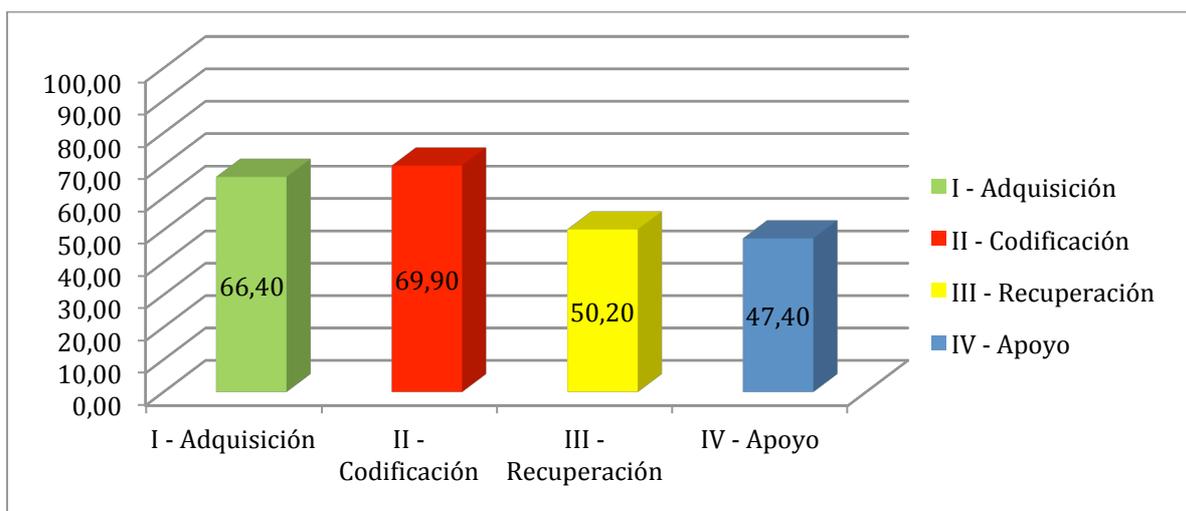


Gráfico N°5 - Escalas ACRA en 4° Contador público

Los estudiantes de cuarto de Contador Público demuestran mayor uso de estrategias de codificación, Pc 70, y en segundo lugar, el uso de estrategias de adquisición, Pc 66 (Gráfico

Nº5). Por otra parte, la escala de estrategias de apoyo puntúa por debajo de la media con Pc 47 y las estrategias de recuperación, cerca de la escala mencionada previamente, obtiene un percentil 50, lo que implica un escaso uso de las estrategias incluidas en estas escalas.

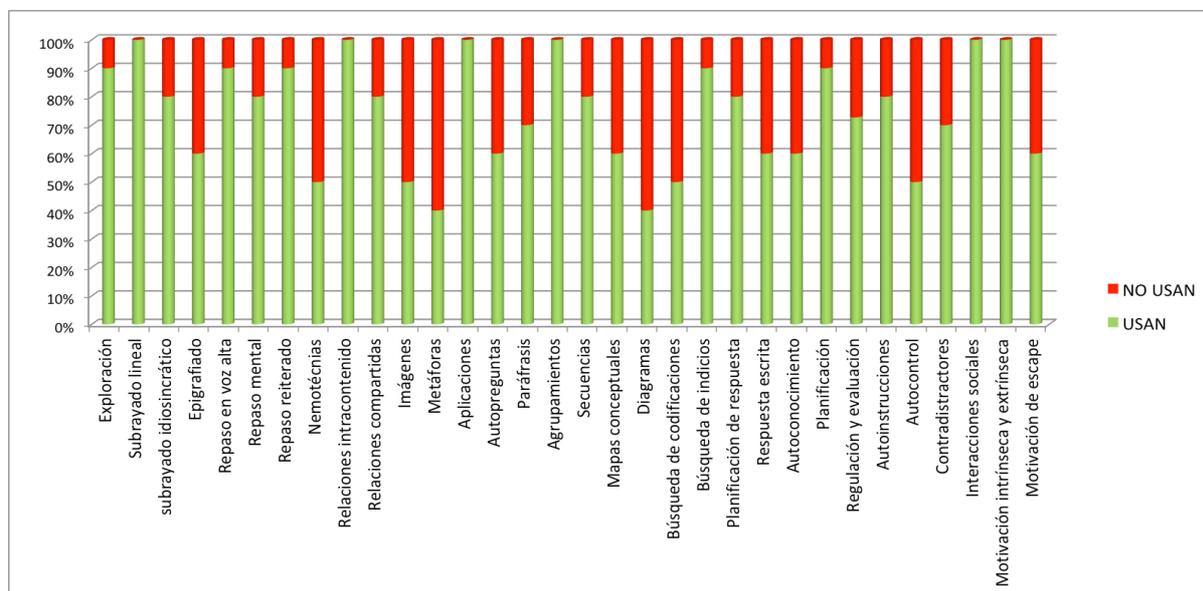


Gráfico N° 6 - Uso de cada estrategia de aprendizaje por estudiantes de 4° de Contador Público.

Sobre la base del análisis de las estrategias de aprendizaje, las utilizadas por el mayor porcentaje de los estudiantes de cuarto año de Contador Público son: subrayado lineal(AD), relaciones intracontenido, aplicaciones, agrupamientos(pertencientes a la escala de CO), interacciones sociales y motivación intrínseca y extrínseca (correspondientes a escala de AP) (Gráfico N°6).

No obstante la mayoría de las estrategias son utilizadas por el 50% o más de los estudiantes, dos de ellas son utilizadas en menos de este porcentaje de alumnos: metáforas y diagramas(CO).

A partir de esta interpretación es posible concluir que los alumnos de cuarto año de Contador Público si bien presentan una clara propensión hacia el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, no descartan completamente el uso de las demás.

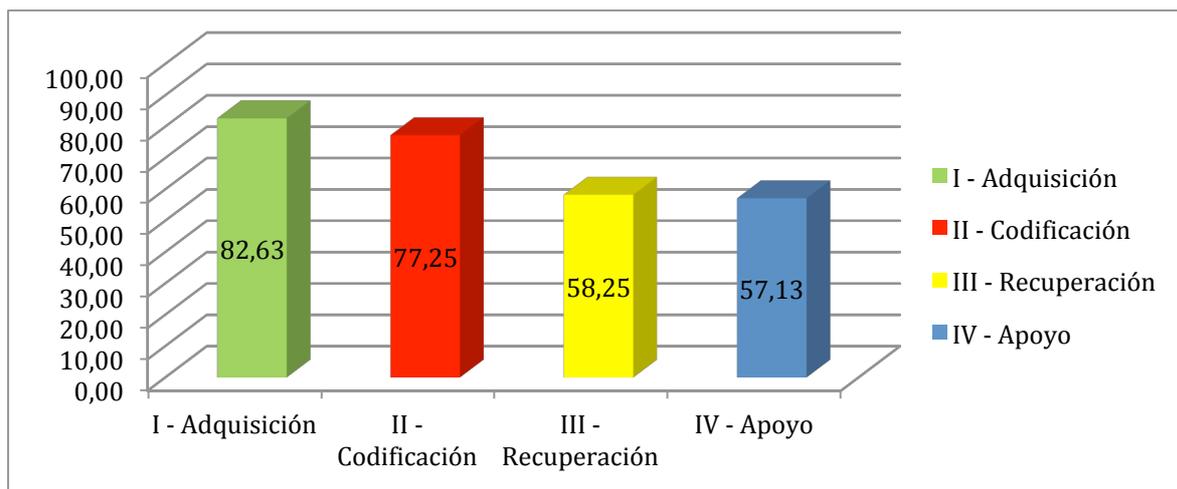


Gráfico N° 7 – Escalas ACRA en 4º Psicopedagogía

Con relación a las escalas destacadas por su uso, en los estudiantes de cuarto año de Psicopedagogía se observa una clara distinción en las estrategias de adquisición, las cuales alcanzan un Pc promedio de 83, seguidas por las estrategias de codificación (Pc 77).

No obstante, las estrategias de recuperación y de apoyo se encuentran puntuadas levemente por encima de la media, lo cual implica poco uso de las mismas, aunque dentro de la norma.

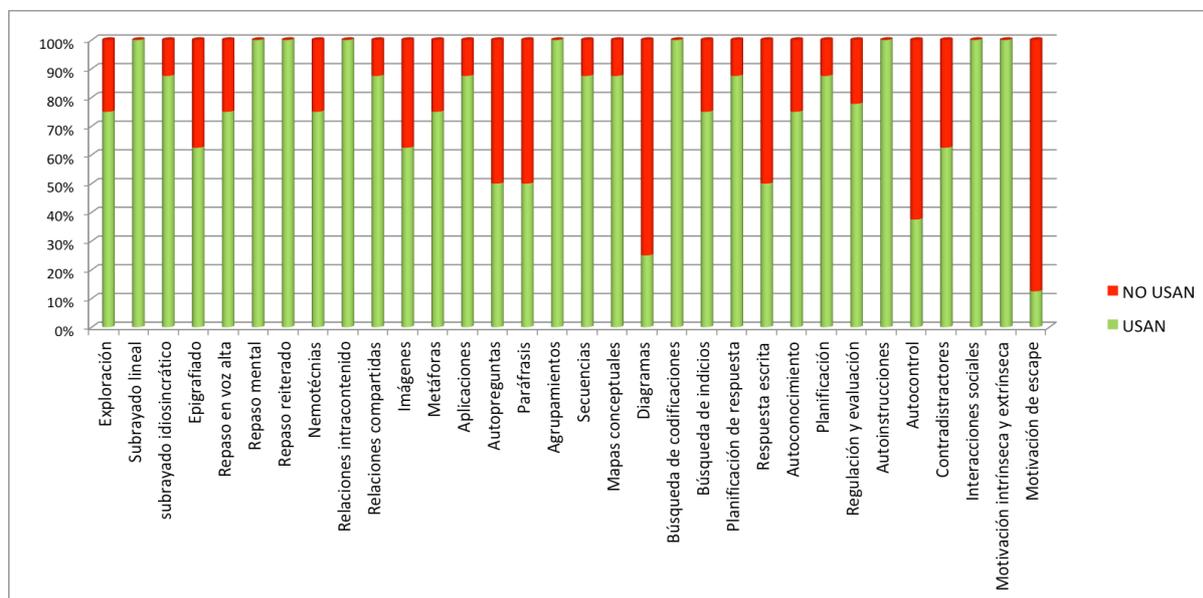


Gráfico N° 8 - Uso de cada estrategia de aprendizaje por estudiantes de 4º de Psicopedagogía.

Al analizar qué estrategias son las más utilizadas por alumnos de cuarto año de Psicopedagogía, se destacan claramente las estrategias de subrayado lineal, repaso mental, repaso reiterado (correspondientes a la escala de AD), relaciones intracontenido,

agrupamientos (pertenecientes a CO), búsqueda de codificaciones(RE), autoinstrucciones, interacciones sociales y motivación intrínseca y extrínseca (referentes de AP). En contraste, los diagramas(CO), las estrategias de autocontrol y las de motivación de escape(AP) son las menos utilizadas por este grupo.

	<i>Estrategias más utilizadas</i>	<i>Estrategias menos utilizadas</i>
1° año Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • subrayado lineal, • repaso reiterado • agrupamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • mnemotécnicas, • metáforas, • autopreguntas, • estrategias de autocontrol • motivación de escape.
1° año Ciencias Económicas	<ul style="list-style-type: none"> • subrayado lineal • repaso reiterado • relaciones compartidas • agrupamientos • autoinstrucciones • regulación y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • nemotécnicas • metáforas • autopreguntas • paráfrasis • estrategias de autocontrol • motivación del escape
4° año Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • subrayado lineal • agrupamientos • interacciones sociales • motivación intrínseca y extrínseca. • repaso mental, • repeticiones reiteradas • relaciones compartidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • estrategias de autocontrol y uso de diagramas. • estrategias de motivación de escape.
4° año Ciencias Económicas	<ul style="list-style-type: none"> • subrayado lineal • agrupamientos • interacciones sociales • motivación intrínseca y extrínseca. • estrategias de aplicación y relaciones intracontenido 	<ul style="list-style-type: none"> • estrategias de autocontrol y uso de diagramas. • imágenes, metáforas y nemotécnicas,

Tabla N° 2 – Diferenciación del uso de estrategias de aprendizaje por año y carrera

2.1.b. Estudio de la muestra en función del año

Luego del análisis descriptivo, es posible concluir que los estudiantes de primer año **no manifiestan una diferenciación significativa** en el empleo de las escalas de estrategias de aprendizaje. No obstante, es importante mencionar que los estudiantes de 1er año de la carrera de Psicopedagogía parecieran, ligeramente, implementar en mayor medida las estrategias de codificación.

Las escalas con mayor puntuación en 1er año de Contador Público en orden decreciente son las de adquisición, es decir, estrategias atencionales y de repaso, y codificación. En estudiantes de Psicopedagogía los resultados obtenidos fueron las mismas escalas en orden inverso.

Los estudiantes del último año presentan una mayor diferenciación entre las escalas de estrategias de aprendizaje. Las estrategias preferidas por este grupo, al igual que en el grupo anterior, son las de Adquisición y Codificación. No obstante, el orden en que califican en cada carrera es opuesto al de los grupos de primer año. Esto quiere decir, que primer año de Psicopedagogía coincide con en el uso de las escalas que da cuarto año de Contador Público y viceversa.

Respecto a las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año, ambos grupos coinciden en su utilización. Son las más aprovechadas: el subrayado lineal, repaso reiterado y agrupamientos. En contraposición, las menos empleadas son las nemotecnias, metáforas, autopreguntas, estrategias de autocontrol y de motivación de escape.

En los estudiantes de cuarto año, también existe coincidencia respecto al uso de estrategias, siendo las más elegidas: subrayado lineal, agrupamientos, interacciones sociales y estrategias de motivación intrínseca y extrínseca. Sin embargo, los estudiantes de Contador público prefieren estrategias de aplicación y relaciones intracontenido, mientras que en Psicopedagogía se destacan el repaso mental, repeticiones reiteradas y relaciones compartidas.

Las estrategias menos utilizadas en ambas carreras son: estrategias de autocontrol y uso de diagramas. Además, los estudiantes de Contador público evitan las imágenes, metáforas y nemotécnicas, mientras en Psicopedagogía descartan las estrategias de motivación de escape.

	<i>Estrategias más utilizadas</i>	<i>Estrategias menos utilizadas</i>
1er año	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado lineal • Repaso reiterado • Agrupamientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Nemotécnicas • Metáforas • Autopreguntas • Estrategias de autocontrol • Motivación de escape
4to año	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado lineal • Agrupamientos • Interacciones sociales • Estrategias de motivación intrínseca y extrínseca 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de autocontrol • Uso de diagramas

Tabla N° 3 – Diferenciación del uso de estrategias de aprendizaje por año.

2.1.c. Estudio de la muestra en función de la carrera

Los estudiantes, a lo largo de la carrera, van modificando el uso, y la preferencia, de estrategias de aprendizaje. Es posible observar que los estudiantes de 1er año de Contador público utilizan en mayor medida estrategias de Adquisición y Codificación, mientras que en 4to año prefieren las estrategias de Codificación a las de Adquisición. No obstante, estas escalas son bastante más utilizadas que las escalas de RE y AP en ambos grupos.

Cabe mencionar que los estudiantes de 4to año de contador público si bien presentan una diferenciación clara en el uso de escalas, e incluso la escala de apoyo al procesamiento puntúa por debajo de la media, en el análisis del uso de cada estrategias no se observan estrategias que sean utilizadas por muy pocos alumnos. Sin embargo, las que menos se utilizan en este grupo son las estrategias de autocontrol, nemotecnias y el uso de diagramas.

Los estudiantes de contador público utilizan en mayor medida estrategias de subrayado lineal (AD) y agrupamientos (CO), mientras que las estrategias de autocontrol (AP), nemotecnias (CO) y diagramas (CO) son las menos utilizadas por este grupo. No obstante, en los alumnos del último año se encuentra más desarrollado el uso de estrategias de interacción social (AP), aplicación y relaciones intracontenido (CO) y estrategias de motivación intrínseca y extrínseca (AP), por lo que su uso podría ser indicador de una realización satisfactoria de la carrera de Contador Público.

Respecto a los estudiantes de Psicopedagogía, es posible observar que en el primer año son más utilizadas las escalas de CO y AD, mientras que en el último año la escala de AD es

la más utilizada por los estudiantes, seguida de CO y al final, pero con buen uso, RE y AP. En este grupo es posible notar entonces que con el correr de la carrera desarrollan una mejor utilización de las escalas de estrategias de aprendizaje y una clara distinción de la escala preferida.

Las estrategias más aplicadas por los estudiantes de psicopedagogía son el subrayado lineal (AD), el repaso reiterado(AD) y los agrupamientos (CO). En contraposición, las estrategias de autocontrol y de motivación de escape (ambas de la escala de AP) son las menos utilizadas. En primer año los estudiantes manifestaron no utilizar metáforas y autopreguntas, sin embargo en los estudiantes de cuarto estas estrategias son utilizadas por el 50% de los alumnos o más. Asimismo, en estudiantes de cuarto año se observa que la mayoría utiliza estrategias de motivación intrínseca y extrínseca, interacción social (AP) y relaciones compartidas (CO). Por lo tanto, el adecuado uso de éstas estrategias podría ser relevante para lograr un cursado exitoso.

	<i>Estrategias más utilizadas</i>	<i>Estrategias menos utilizadas</i>
Estudiantes de Contador Público	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado lineal • Agrupamientos • Estrategias de motivación intrínseca y extrínseca • Interacciones sociales • <i>Relaciones intracontenido</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de autocontrol • Nemotecnias • Diagramas
Estudiantes de Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado lineal • Agrupamientos • <i>Repaso reiterado</i> • Estrategias de motivación intrínseca y extrínseca • <i>Relaciones compartidas</i> • Interacciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de autocontrol • Estrategias de motivación de escape

Tabla N° 4 – Diferenciación del uso de estrategias de aprendizaje por carrera.

2.1.d. Estudio general de la muestra

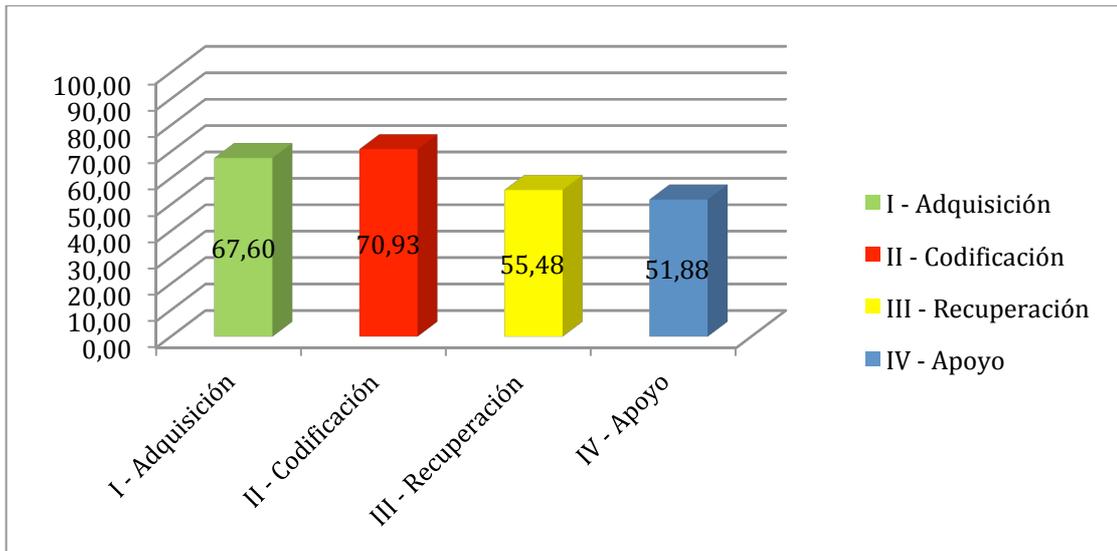


Gráfico N° 9 – Escalas ACRA en Estudiantes universitarios de Psicopedagogía y Contador Público.

Los estudiantes universitarios de las carreras examinadas realizan un uso de las escalas de estrategias de aprendizaje correspondiente a la media o superior a la misma. La escala más utilizada es la de codificación obteniendo un promedio de Pc 70,9 y a ella le sigue la escala de adquisición con Pc 67,6. Seguidamente, la escala de recuperación (Pc 55,48) y escala de apoyo al procesamiento (Pc 51,88).

Esto supone un adecuado uso de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, también es posible observar escasa diferenciación entre las escalas, por lo que los estudiantes podrían no tener en claro cuáles son las estrategias más favorables para este nivel de estudios.

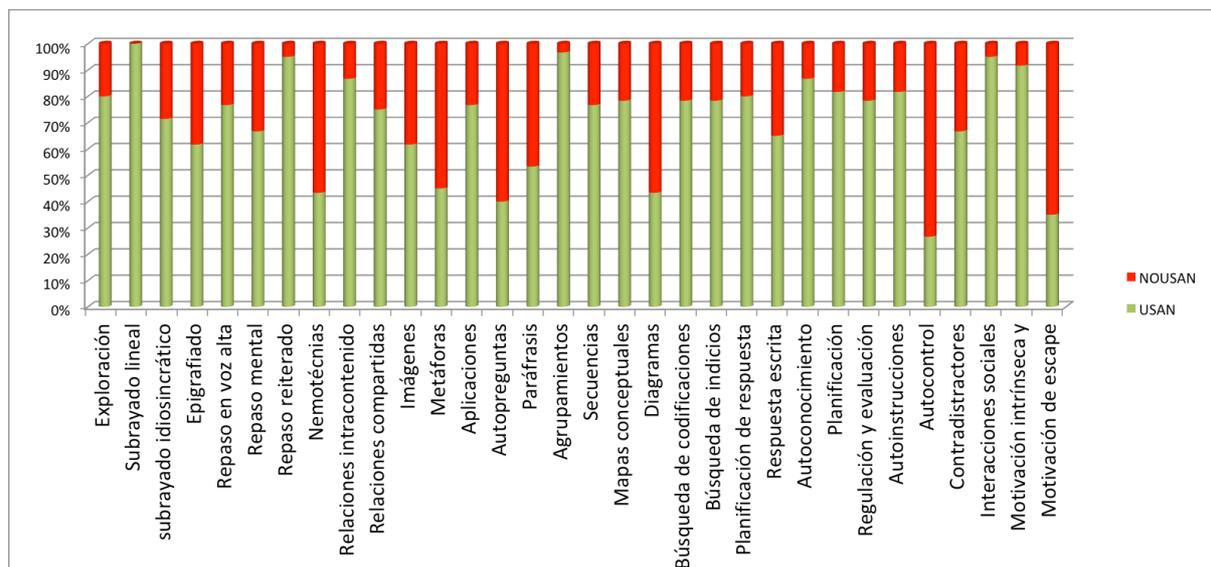


Gráfico N° 10 - Uso de cada estrategia de aprendizaje por estudiantes universitarios.

La mayoría de los estudiantes universitarios se caracterizan por utilizar estrategias de subrayado lineal y alguno de los tipos de repaso dentro de las estrategias que corresponden a la escala de Adquisición. Conjuntamente, los agrupamientos son la estrategia de Codificación más utilizada conjuntamente con las relaciones intratexto. Dentro de la escala de Recuperación no hay una estrategia que se destaque, sin embargo, el 80% de los estudiantes utiliza alguna/s de ellas. Finalmente, de las estrategias incluidas en la escala de Apoyo al procesamiento, las interacciones sociales y las estrategias de motivación intrínseca y extrínseca son las más utilizadas.

En contraposición, las estrategias menos utilizadas por los estudiantes de las carreras abordadas, en orden decreciente son: estrategias de motivación de escape, estrategias de autocontrol, autopreguntas, nemotecnias y diagramas. Las dos primeras correspondientes a la escala de apoyo y las últimas tres pertenecientes a la escala de codificación.

En conclusión, es posible notar concordancia entre lo expresado en percentiles según las escalas ACRA y las estrategias que los estudiantes demuestran en el análisis específico como más o menos utilizadas.

2.2. Evocaciones jerarquizadas

Mediante la técnica de evocaciones jerarquizadas se realizó el análisis del núcleo, factores que dan evidencia de la 1era y la 2da periferia y de los elementos de contraste correspondientes a la estructura de la representación social sobre los factores necesarios para un cursado exitoso, factores que podrían demorar a un estudiante en el cursado de su carrera y las estrategias de aprendizaje mas adecuadas para la carrera estudiada.

En el análisis de los resultados se discriminó según el año de cursado y la carrera elegida, de modo que se estudió la estructura de la representación social en primer año de contador público, primer año de psicopedagogía, cuarto año de contador público y cuarto año de psicopedagogía.

De igual modo, se realizó este análisis con el total de la población abarcada, y sólo en función de la carrera, obteniendo la estructura de la representación social de contador público y de psicopedagogía en forma diferenciada.

2.2.A. Evocación respecto a los factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera.

2.2.A.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera

1er año Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	3	11,11%	0,111	Baja	2,33	Baja
Codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	24	88,89%	0,889	Alta	2,46	Baja
Total	27	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia

$$p(fM-fm)=$$

0,444

Tabla N°5 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 1er año de Contador público.

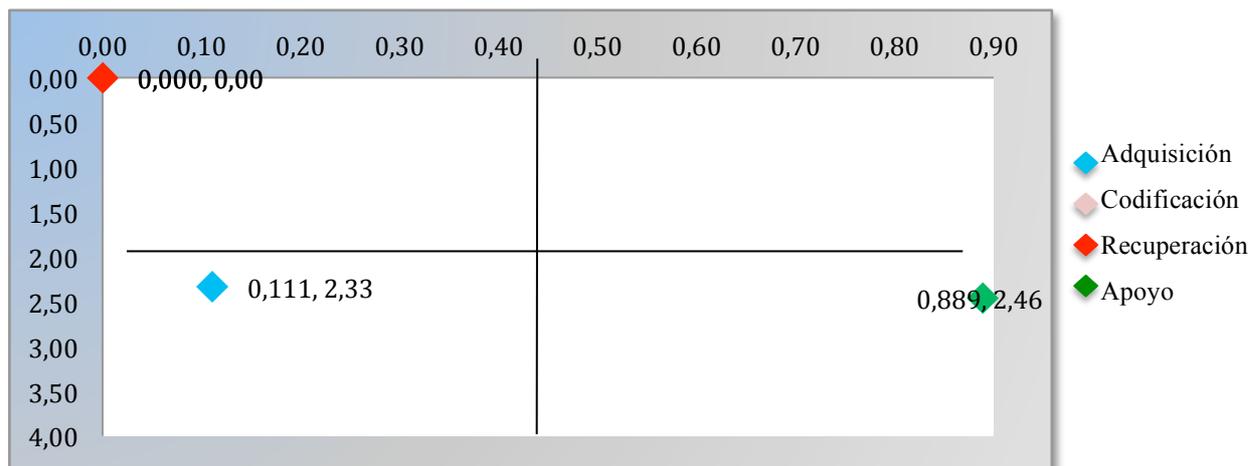


Gráfico N°11 – Esquema de RS para “factores por los que un estudiantes se podría atrasar en su carrera” de 1er año de Contador Público

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE <ul style="list-style-type: none"> Codificación Recuperación 	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Adquisición 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Apoyo

Tabla N° 6 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 1er año de Contador Público.

Los resultados descriptos no permiten evidenciar un núcleo en el pensamiento social de primer año de Contador Público sobre los factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera. Si podemos destacar, dentro de la primer periferia, los factores de apoyo como mala distribución del tiempo, poca motivación para el estudio, problemas familiares, entre otros, que se presentan con alta frecuencia pero con poca importancia atribuida.

Los factores que completan el cuadro son los de adquisición, relacionados con la atención y repaso de lo estudiado, pero dado que comprenden la 2da periferia se encuentran muy alejados del núcleo.

Los factores de codificación como realización de resumen, diagramas, autopreguntas, aplicación del contenido, entre otros; así como los de recuperación, que incluyen la búsqueda y planificación de la respuesta, no fueron mencionados por este grupo.

1ero Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	30	22,22%	0,222	Baja	2,20	Baja
Codificación	7	5,19%	0,052	Baja	3,43	Baja
Recuperación	3	2,22%	0,022	Baja	2,67	Baja
Apoyo	95	70,37%	0,704	Alta	2,49	Baja
Total	135	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,363

Tabla N°7 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 1er año de Psicopedagogía.

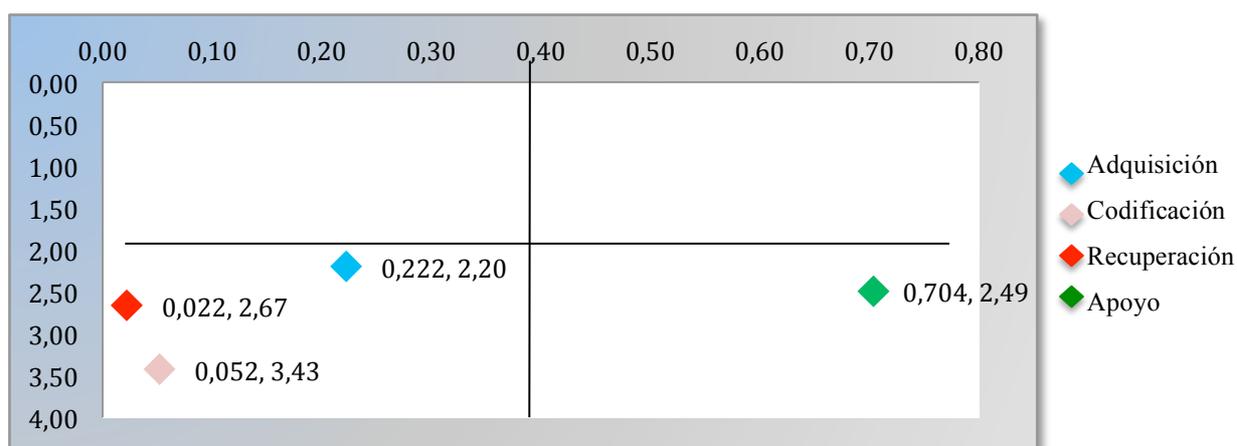


Gráfico N°12 – Esquema de representación social de 1er año de Psicopedagogía

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Codificación • Recuperación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo

Tabla n° 8 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 1er año de Psicopedagogía.

En primer año de psicopedagogía tampoco es posible notar un núcleo en su representación social sobre los factores que retrasarían a un estudiante en el cursado de su carrera. No obstante es posible observar a las estrategias de apoyo como “conflictos familiares”, “mal manejo del tiempo” o “bajo autoestima”, entre otros, dentro de la primera periferia.

Las estrategias de adquisición, es decir, factores atencionales y de repaso, estrategias de codificación y estrategias de recuperación completan la representación dentro de la segunda periferia, lo que implica que si bien han sido mencionados, aparecen con poca frecuencia e importancia.

4to Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	11	16,92%	0,169	Baja	2,73	Baja
Codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	54	83,08%	0,831	Alta	2,37	Baja
Total	65	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,415

Tabla N° 9 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 4to año de Contador público.

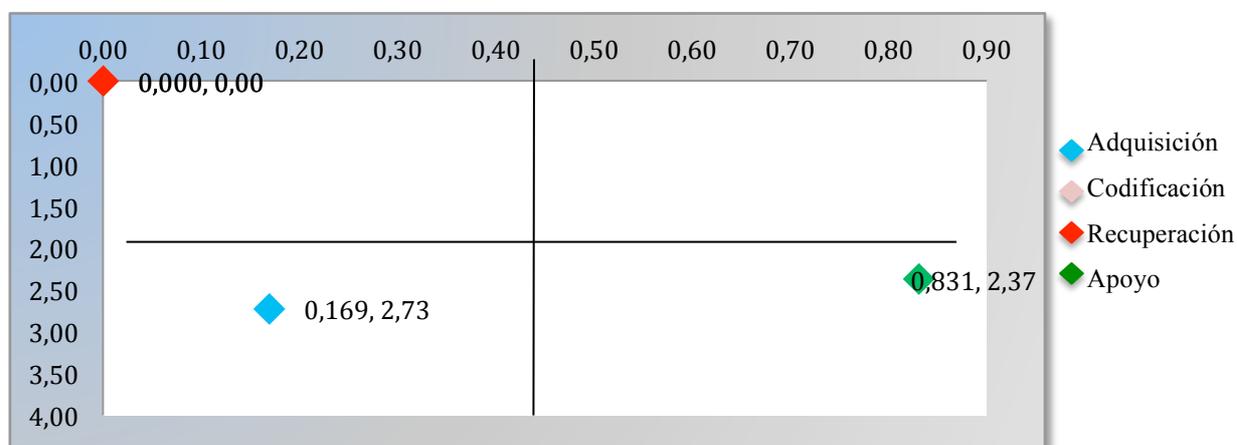


Gráfico N°13 – Esquema de representación social de 4to año de Contador Público

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA • Adquisición	PRIMERA PERIFERIA • Apoyo

Tabla n° 10 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 4to año de Contador Público.

Respecto a los resultados del grupo de cuarto año de la carrera de contador público, tampoco aparecen factores con gran importancia y frecuencia, es decir, que conformen el núcleo. Sin embargo, también podemos apreciar en la primer periferia a las estrategias de apoyo.

A diferencia del grupo anterior, en este caso se completa la representación con las estrategias de adquisición dentro de la segunda periferia, sin observar elementos de contraste y sin mención de las estrategias de codificación y recuperación.

4to Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	5	16,13%	0,161	Baja	2,20	Baja
Codificación	3	9,68%	0,097	Baja	2,00	Alta
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	23	74,19%	0,742	Alta	2,52	Baja
Total	31	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)= 0,371$

Tabla N° 11 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 4to año de Psicopedagogía.

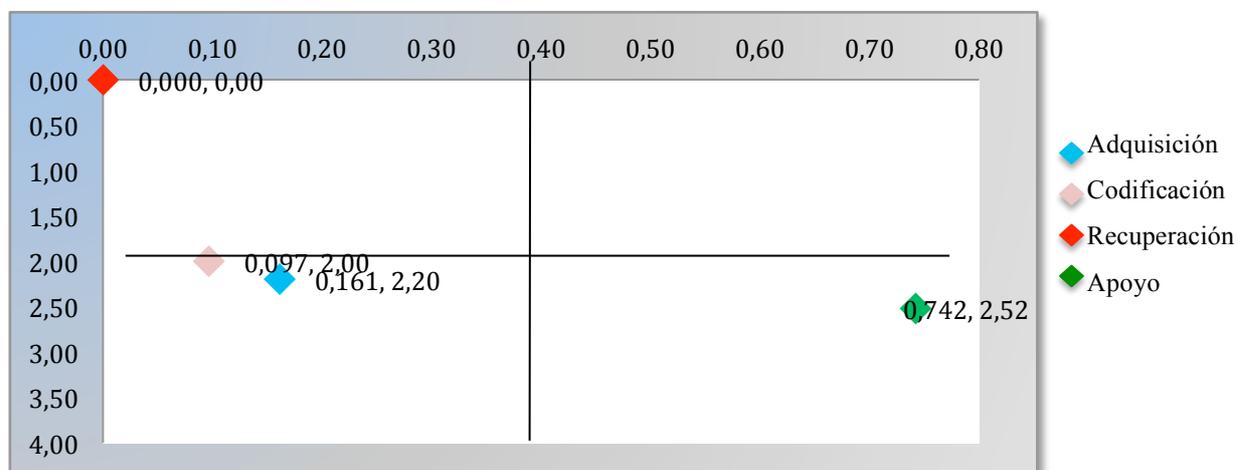


Gráfico N°14 – Esquema de representación social de 4to año de Psicopedagogía

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Codificación • Adquisición 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo

Tabla N° 12 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en 4to año de Psicopedagogía.

Los gráficos correspondientes al último año de psicopedagogía nos brindan un análisis similar a los anteriores. Esto es, ausencia de un núcleo de representación y estrategias de apoyo dentro de la primer periferia.

Para completar la descripción de los resultados, las estrategias de adquisición y codificación se localizan muy alejadas del núcleo, en la segunda periferia. Y las estrategias de recuperación no obtuvieron mención.

No obstante, las estrategias de codificación, como elaboración de resumen o establecer relaciones, han estado cerca de posicionarse como elementos de contraste dada la importancia atribuida.

2.2.A.b. Comparación de resultados por año

Los resultados de los primeros años ante la pregunta de por qué un estudiante podría atrasarse en el cursado de su carrera coinciden en gran medida. Ambos grupos mencionan reiteradas veces la ausencia de estrategias de apoyo como posible responsable de la demora en la finalización de la carrera. No obstante, la importancia atribuida no es suficiente para considerar éste, u otro, grupo de estrategias como núcleo de la representación de primer año.

Respecto a las estrategias de adquisición, recuperación y codificación, no son consideradas un factor determinante, incluso en primer año de contador público no llegaron a ser mencionadas.

El análisis realizado con los resultados de los cuartos años también denota similitudes en las representaciones de ambos grupos. Nuevamente, la importancia atribuida a los factores no permite destacar un núcleo en la representación, por lo que en la misma puede observarse la primer periferia constituida por la estrategias de apoyo. Esto denota la reiteración de que la

ausencia de estas estrategias sería un factor determinante de la demora en el cursado, pero con poca importancia atribuida en su mención.

La segunda periferia, es decir, los factores más alejados en cuanto a importancia y frecuencia, lo componen las estrategias de adquisición para ambos grupos. Asimismo, coinciden en la omisión de las estrategias de codificación y las de recuperación, como factores por los que un estudiante podría atrasarse en el cursado de su carrera.

2.2.A.c. Comparación de resultados por carrera

Carrera: Contador Público.

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	11	16,92%	0,169	Baja	2,73	Baja
Codificación	0	0,00%	0,000	Baja		
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		
Apoyo	54	83,08%	0,831	Alta	2,37	Baja
Total	65	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ **0,415**

Tabla N° 13 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en Contador público.

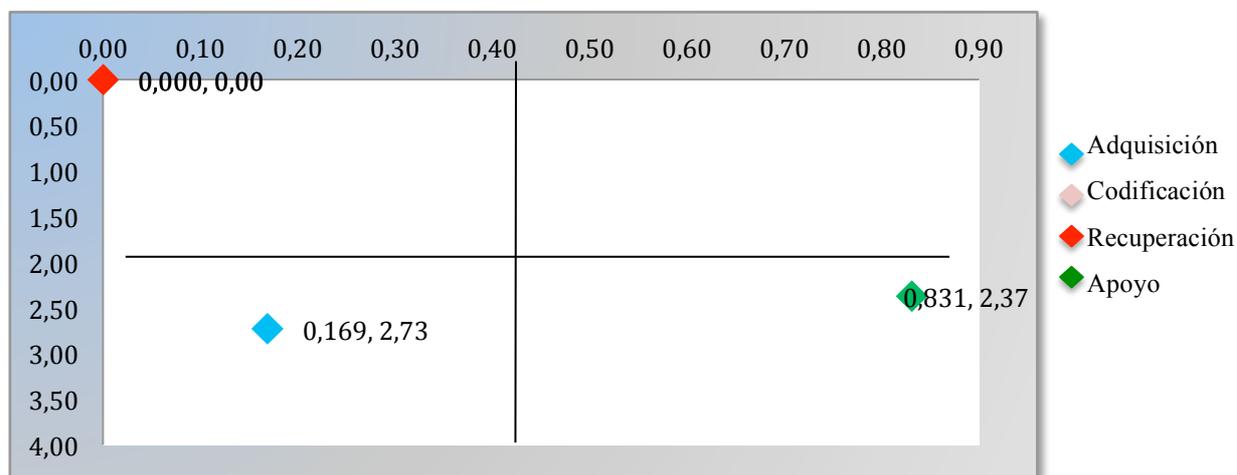


Gráfico N°15 – Esquema de representación social de Contador Público

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA • Adquisición	PRIMERA PERIFERIA • Apoyo

Tabla N° 14 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en Contador Público.

Los resultados descriptos para el grupo correspondiente a la carrera de Contador Público no permiten asegurar un núcleo de aprendizaje. Los estudiantes de este grupo consideran como determinantes las estrategias de apoyo para no demorarse en el cursado de su carrera, conformando éstas la primer periferia de la representación.

No es posible observar simbolismos de contraste, así como tampoco se ha mencionado a las estrategias de codificación y recuperación.

Por su parte, las estrategias de adquisición cierran el esquema de la representación ubicadas en la segunda periferia, es decir, con pocas menciones y escasa importancia atribuida.

Carrera: Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	35	21,08%	0,211	Baja	2,20	Baja
Codificación	10	6,02%	0,060	Baja	3,00	Baja
Recuperación	3	1,81%	0,018	Baja	2,67	Baja
Apoyo	118	71,08%	0,711	Alta	2,50	Baja
Total	166	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,364

Tabla N° 15 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en Psicopedagogía.

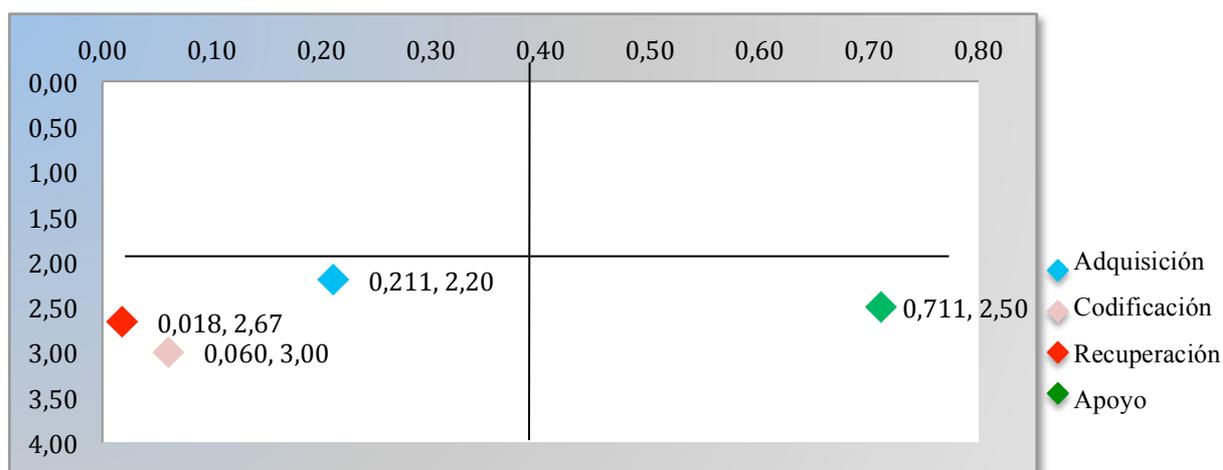


Gráfico N°16 – Esquema de representación social de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Recuperación • Codificación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo

Tabla N°16 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera” en Psicopedagogía.

En cuanto a los estudiantes de Psicopedagogía, también su representación prescinde de un núcleo, se compone por las estrategias de apoyo dentro de la primer periferia y la segunda periferia está constituida por las estrategias de adquisición. No obstante, este grupo si hace mención de las estrategias de recuperación y codificación, las cuales se posicionan también en la segunda periferia, es decir, muy alejadas del núcleo.

2.2.A.d. Resultados generales de la muestra

¿Por qué cree que un estudiante puede atrasarse en el cursado de su carrera?

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	46	19,91%	0,199	Baja	2,33	Baja
Codificación	10	4,33%	0,043	Baja	3,00	Baja
Recuperación	3	1,30%	0,013	Baja	2,67	Baja
Apoyo	172	74,46%	0,745	Alta	2,46	Baja
Total	231	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,379

Tabla N° 17 – Respuestas de la muestra general, clasificadas según escalas ACRA, para “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera”.

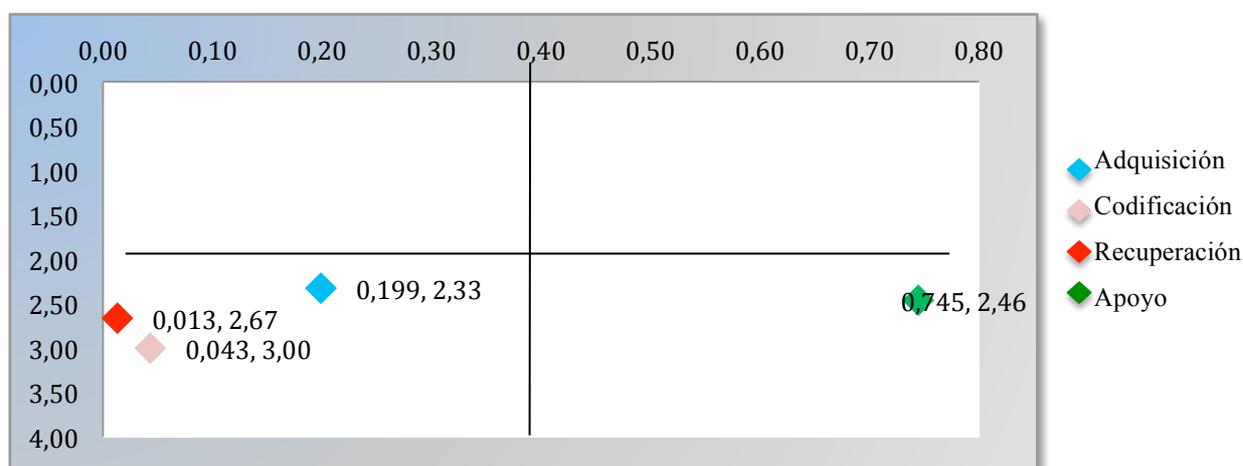


Gráfico N°17 – Esquema de representación social de la muestra general para factores por los que un estudiante se atrasaría en el cursado de su carrera.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Recuperación • Codificación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo

Tabla N° 18 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores por los que un estudiante se podría atrasar en su carrera”.

Los estudiantes universitarios abordados por esta investigación han reiterado que la ausencia de estrategias de apoyo sería un factor determinante en la dilación del cursado de su carrera. No obstante, la importancia atribuida no es suficiente para considerar a estas estrategias como núcleo de su representación. Por otro lado, si es posible ubicarlas dentro de la primera periferia del mismo, siendo complementadas por las estrategias de adquisición, recuperación y codificación, ubicadas en la segunda periferia dada la poca importancia atribuida y la escasa cantidad de menciones.

En conclusión, tanto en el análisis individual por grupos, así como en el análisis general de la muestra, se ha destacado un núcleo determinado para los motivos por los que podrían demorarse en el cursado. Sin embargo, todos ellos han manifestado repetidamente la necesidad de adecuadas estrategias de apoyo, aunque no hay universalidad en la importancia dada.

2.2.B. Evocación respecto a los factores importantes para un cursado exitoso

Para el análisis de esta término evocador se decidió establecer como categorías a los diferentes grupos de estrategias incluidos dentro de las escala de Apoyo al procesamiento (Metacognitivas, afectivas, sociales y motivacionales), dado que los estudiantes, en su mayoría, mencionaban solo estrategias de este tipo. También se agregó el factor económico, no incluido en la escala ACRA, y la escala de codificación, dado la aparición de algunas respuestas pertenecientes a la misma. Los resultados son los descriptos a continuación.

2.2.B.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera

1ero Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	6	22,22%	0,222	Alta	2,67	Baja
Factores afectivos	11	40,74%	0,407	Alta	2,73	Baja
Factores sociales	1	3,70%	0,037	Baja	1,00	Alta
Factores motivacionales	8	29,63%	0,296	Alta	1,88	Alta
Factores económicos	1	3,70%	0,037	Baja	4,00	Baja
Estrategias de codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Total	27	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,204

Tabla N° 19 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en 1er año de Contador Público.

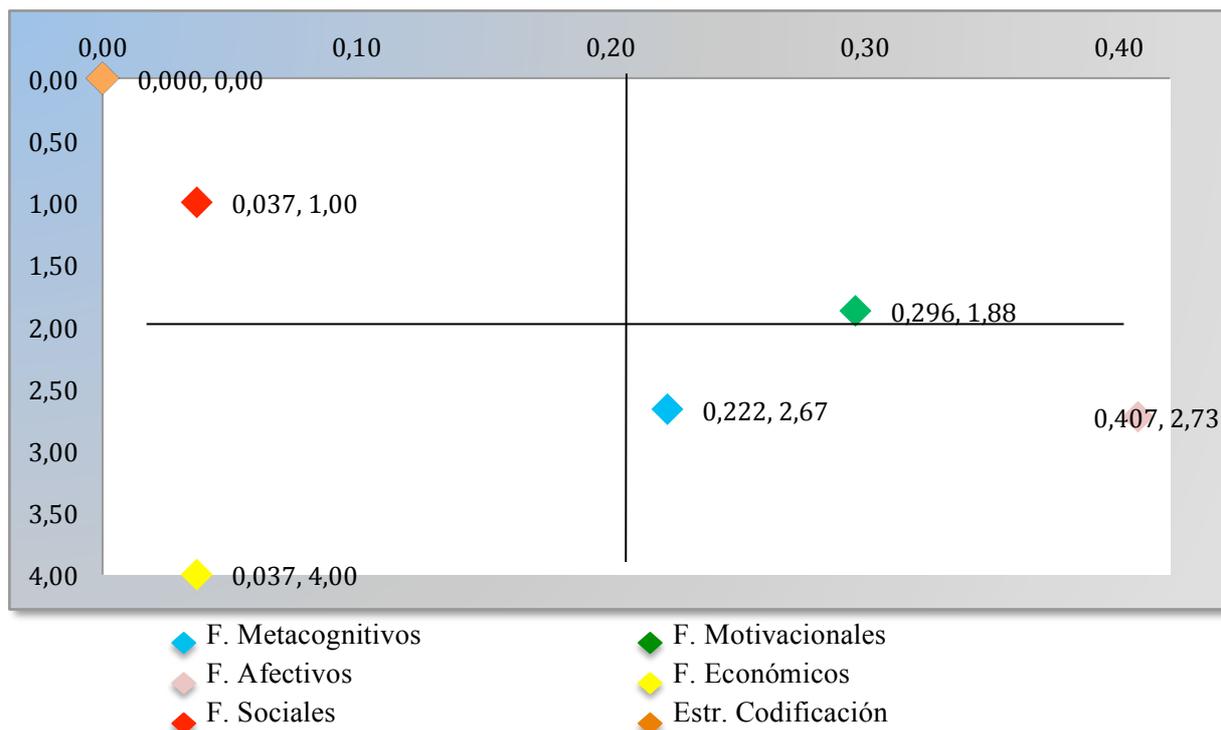


Gráfico N° 18 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de 1er año de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE <ul style="list-style-type: none"> Factores Sociales 	NÚCLEO <ul style="list-style-type: none"> Factores motivacionales
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores económicos 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores metacognitivos Factores afectivos

Tabla N° 20 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 1er año de Contador Público.

El segundo término evocador fue la pregunta acerca de cuáles son los factores importantes para un cursado exitoso. Frente a ello, los estudiantes de primer año de psicopedagogía destacan los factores motivacionales, como “sentarse a estudiar” o “dedicar más tiempo al estudio” como núcleo de su representación, dada la importancia y las repeticiones de este tipo de respuestas.

En la primer periferia es posible observar los factores metacognitivos como “ser ordenado” “tener aptitud” “tener prioridades al estudiar” o “buscar la eficiencia”, y los factores afectivos relacionados con la eliminación de distractores, autocontrol, control de la ansiedad y las expectativas como “ser constante” “no faltar” o “tener carpeta completa”.

Los factores sociales, como que no los docentes no hayan brindado material de estudio, a pesar de no manifestarse muchas veces, aparecieron con alta importancia, por lo que los encontramos en la RS como simbolismo de contraste.

Finalmente, en el área más alejada al núcleo, la segunda periferia, se encuentran los factores económicos, cerrando la estructura de la RS.

1ero Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	38	27,74%	0,277	Alta	2,24	Baja
Factores afectivos	21	15,33%	0,153	Alta	2,52	Baja
Factores sociales	37	27,01%	0,270	Alta	2,73	Baja
Factores motivacionales	34	24,82%	0,248	Alta	2,24	Baja
Factores económicos	4	2,92%	0,029	Baja	3,75	Baja
Estrategias de codificación	3	2,19%	0,022	Baja	3,67	Baja
Total	137	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ **0,150**

Tabla N° 21 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en 1er año de Psicopedagogía.

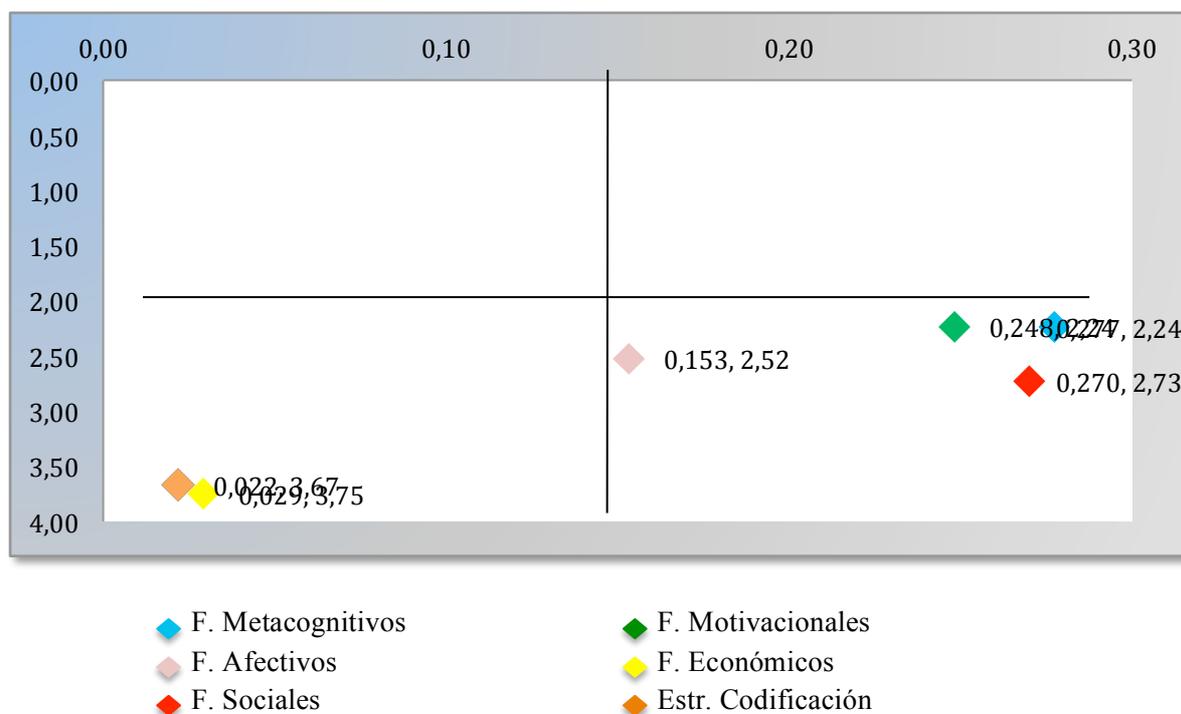


Gráfico N° 19 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de 1er año de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores económicos Estrategias de codificación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores metacognitivos Factores afectivos Factores sociales Factores motivacionales

Tabla N° 22 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 1er año de Psicopedagogía.

La estructura de la RS en primer año de Psicopedagogía no presenta factores en todas las zonas como se ve en el grupo anterior. En este caso, no hay un núcleo determinado, sino que la representación se conforma por los factores incluidos en la primer periferia: metacognitivos, relacionados con planificación de tiempo y espacio, afectivos relacionados con el autocontrol, sociales en relación con sus pares y con los docentes, y factores motivacionales como “sentarse a estudiar”.

La representación se completa con los factores económicos y las estrategias de codificación, como un adecuado esquema de síntesis, ubicados en la segunda periferia.

4to Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	19	28,79%	0,288	Alta	2,53	Baja
Factores afectivos	19	28,79%	0,288	Alta	2,68	Baja
Factores sociales	8	12,12%	0,121	Baja	2,25	Baja
Factores motivacionales	19	28,79%	0,288	Alta	2,16	Baja
Factores económicos	1	1,52%	0,015	Baja	4,00	Baja
Estrategias de codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Total	66	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fm-fm)=$ 0,144

Tabla N° 23 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en 4to año de Contador Público.

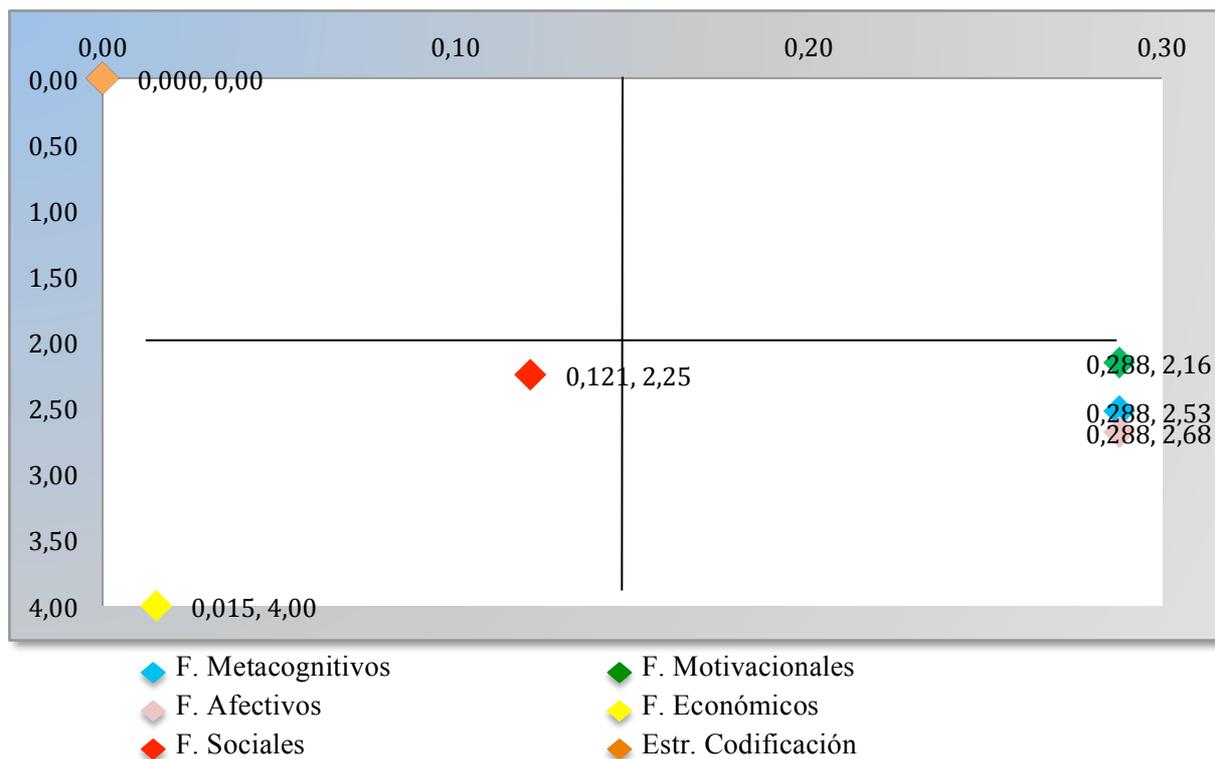


Gráfico N° 20 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de 4to año de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores económicos Factores sociales 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores metacognitivos Factores afectivos Factores motivacionales

Tabla N° 24 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 4to año de Contador Público.

Los estudiantes de cuarto año tampoco destacan un factor como núcleo de su representación. La primer periferia se compone de los factores metacognitivos como “orden” “reparar de lo cursado”, factores afectivos como “responsabilidad” o “actitud” y factores motivacionales como “perseverancia” o “llevar al día”.

Los factores económicos y los factores sociales como “participar en clase” también fueron mencionados, pero dado su poca reiteración e importancia, se ubican en la segunda periferia.

4to Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	9	29,03%	0,290	Alta	2,22	Baja
Factores afectivos	4	12,90%	0,129	Baja	2,75	Baja
Factores sociales	7	22,58%	0,226	Alta	2,86	Baja
Factores motivacionales	10	32,26%	0,323	Alta	2,40	Baja
Factores económicos	1	3,23%	0,032	Baja	1,00	Alta
Estrategias de codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Total	31	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)= 0,161$

Tabla N° 25 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en 4to año de Psicopedagogía.

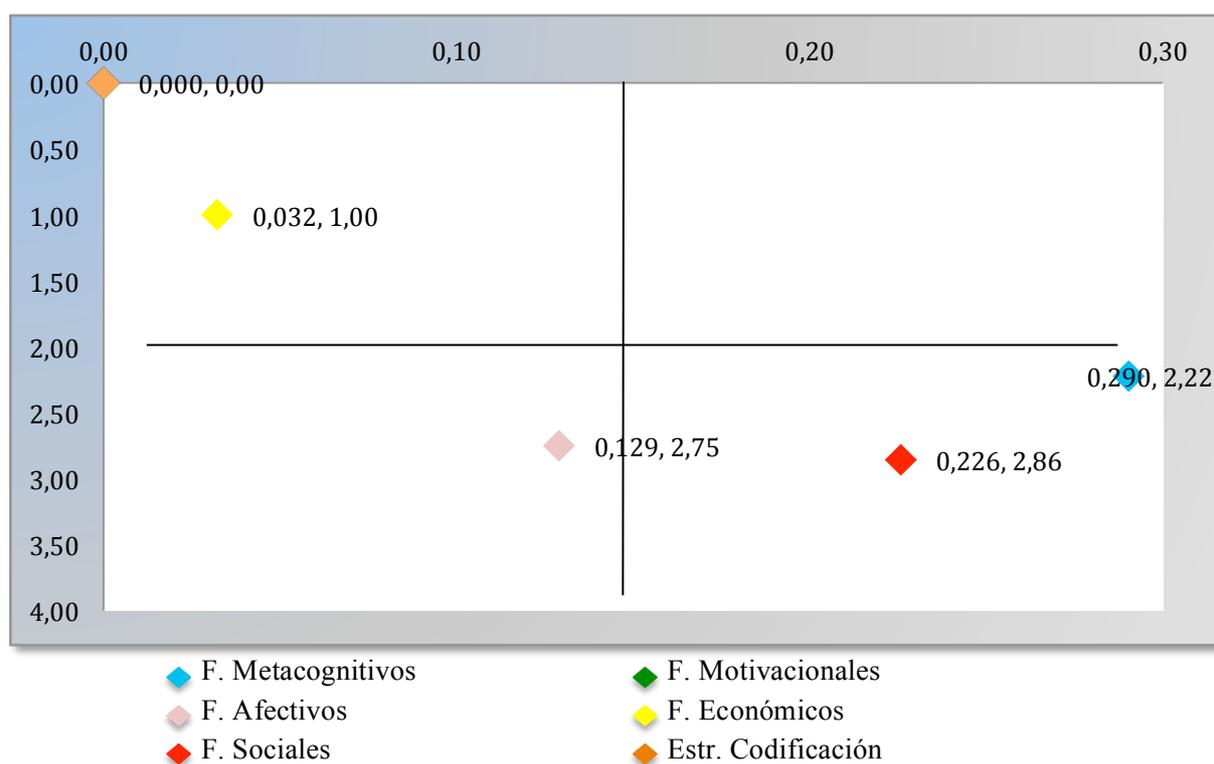


Gráfico N° 21 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de 4to año de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE <ul style="list-style-type: none"> • Factores Económicos 	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores afectivos 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores metacognitivos • Factores sociales

Tabla N° 26 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 4to año de Psicopedagogía.

En el caso de los estudiantes de 4to año de Psicopedagogía, la representación también prescinde de núcleo, por lo que los factores metacognitivos como “optimizar tiempo de estudio” y factores sociales, por ejemplo “tener un buen grupo de estudio” “profesores que sean claros”, ubicados en la primer periferia inician la descripción de su estructura.

En los elementos de contraste se ubica el factor económico dado que le han otorgado gran importancia pero ha sido mencionado pocas veces.

Finalmente, los factores afectivos como “creerse capaz”, “buen autoestima” o “vocación”, conforman la segunda periferia, en lo más alejado al núcleo.

2.2.B.b. Resultados por año

	CONTADOR PÚBLICO		PSICOPEDAGOGÍA	
	Elemento de Contraste	Núcleo	Elemento de Contraste	Núcleo
1ER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivacionales 		
	2da Periferia <ul style="list-style-type: none"> • Económicos 	1era Periferia <ul style="list-style-type: none"> • Metacognitivos • Afectivos 	2da Periferia <ul style="list-style-type: none"> • Económicos • Estrategias de Codificación 	1era Periferia <ul style="list-style-type: none"> • Metacognitivos • Afectivos • Sociales • Motivacionales

Tabla N° 27 – Comparación de estructuras de RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 1er año.

Respecto al núcleo de la representación primer año, los estudiantes de Contador público destacan los factores motivacionales, mientras que los estudiantes de Psicopedagogía no tienen factores en el núcleo, y colocan a los factores motivacionales dentro de la primer periferia. Por lo tanto, si bien no ubican estos factores en el mismo cuadrante, tampoco se encuentra tan distante la ubicación dada por unos y otros estudiantes.

En ambos primeros años encontramos una coincidencia en la ubicación dentro de la primer periferia de los factores metacognitivos y afectivos, esto es, factores de planificación y de autocontrol respectivamente.

El simbolismo de contraste es posible observarlo en los estudiantes de Contador público, quienes incluyen en este cuadrante a los factores sociales como “un buen grupo de estudio” o “docentes facilitadores de material de estudio”. En el caso de los estudiantes de psicopedagogía, estos factores se encuentran en la segunda periferia junto a los factores económicos, los cuales también son puestos en esta zona en los estudiantes de Contador público.

		CONTADOR PÚBLICO		PSICOPEDAGOGÍA	
		Elemento de Contraste	Núcleo	Elemento de Contraste	Núcleo
4TO AÑO				• Económicos	
	2da Periferia	1era Periferia	2da Periferia	1era Periferia	
	• Económicos	• Metacognitivos	• Afectivos	• Metacognitivos	
	• Sociales	• Afectivos		• Sociales	
		• Motivacionales			

Tabla N° 28 – Comparación de estructura de RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en 4to año.

Al focalizar en los estudiantes del último año de ambas carreras no es posible observar un núcleo de la representación. La primera periferia se compone en ambos grupos por los factores metacognitivos, es decir, de planificación. Luego hay diferencias respecto a la valoración y frecuencia de las siguientes categorías.

En cuarto año de psicopedagogía la primer periferia también la componen los factores sociales como “un buen grupo de estudio”, mientras que en contador público, completan esta zona los factores afectivos como “actitud” o “perseverancia” y los factores motivacionales como “más estudio”.

Entre los elementos de contraste encontramos los factores económicos para los estudiantes de psicopedagogía. En contraposición, los estudiantes de contador no destacan ningún factor dentro de este cuadrante.

Finalmente, en la segunda periferia también hay discrepancia, mientras los estudiantes de psicopedagogía completan su representación ubicando en esta zona a los factores afectivos; los estudiantes de contador público lo hacen colocando a los factores económicos y sociales.

2.2.B.c. Resultados por carrera

Carrera: Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	19	28,79%	0,288	Alta	2,53	Baja
Factores afectivos	19	28,79%	0,288	Alta	2,68	Baja
Factores sociales	8	12,12%	0,121	Baja	2,25	Baja
Factores motivacionales	19	28,79%	0,288	Alta	2,16	Baja
Factores económicos	1	1,52%	0,015	Baja	4,00	Baja
Estrategias de codificación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Total	66	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,144

Tabla N°29 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en Contador Público.

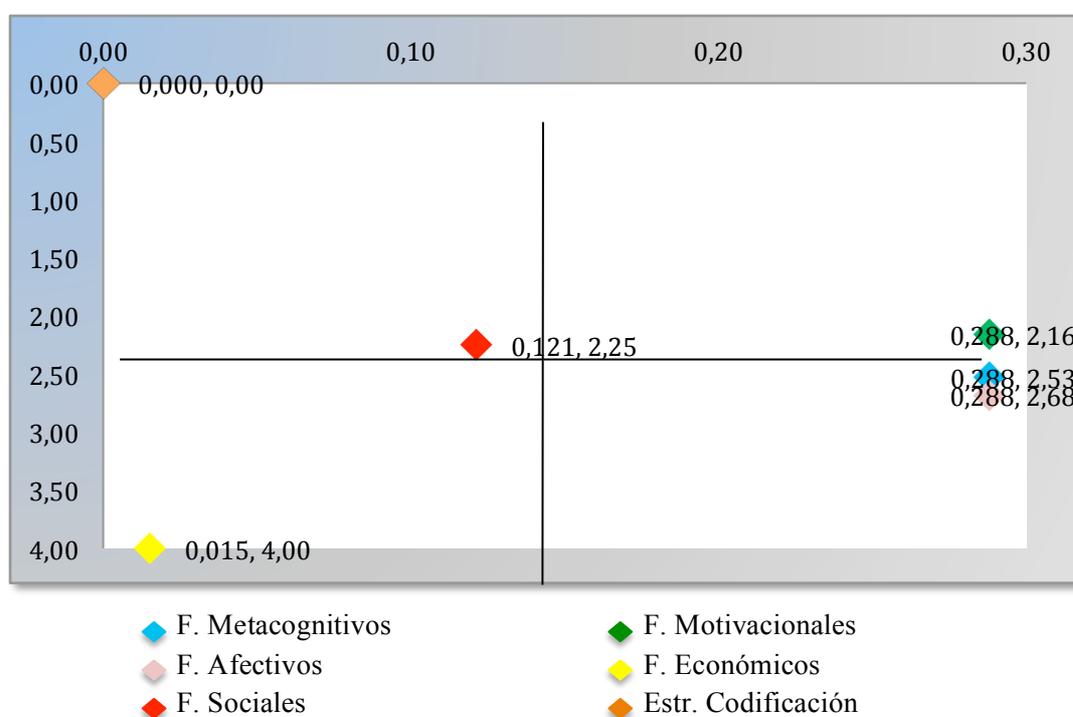


Gráfico N° 22 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores sociales • Factores económicos 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores metacognitivos • Factores afectivos • Factores motivaciones

Tabla N° 30 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en Contador Público.

Al analizar los datos discriminados según la carrera, no es posible observar factores constituyentes del núcleo de la representación de los alumnos de la carrera de Contador público, a pesar de que en primer año sí se destacaba en él los factores motivacionales.

En la primer periferia es posible observar los factores afectivos, esto es, autocontrol, autoinstrucciones, autoestima; factores metacognitivos, es decir, planificación de tiempo y espacio y autoconocimiento; y factores motivacionales relacionados con el inicio y el mantenimiento del tiempo de estudio, en lo más cercano al núcleo, lo cual correlaciona con los valores obtenidos en primer año.

Si bien en primer año había elementos de contraste, constituidos por los factores sociales, como un adecuado grupo de estudio o profesores que brinden material de estudio. En este análisis conjunto, no es posible observar factor alguno dentro de esta zona.

Los factores sociales, mencionados previamente, junto a los factores económicos, cierran la estructura de la RS de estudiantes de Contador público dentro de la segunda periferia, en lo más alejado al núcleo dada su baja frecuencia e importancia.

Carrera: Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	47	27,98%	0,280	Alta	2,23	Baja
Factores afectivos	25	14,88%	0,149	Baja	2,56	Baja
Factores sociales	44	26,19%	0,262	Alta	2,75	Baja
Factores motivacionales	44	26,19%	0,262	Alta	2,27	Baja
Factores económicos	5	2,98%	0,030	Baja	3,20	Baja
Estrategias de codificación	3	1,79%	0,018	Baja	3,67	Baja
Total	168	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,149

Tabla N° 31 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “factores más importantes para un cursado exitoso” en Psicopedagogía.

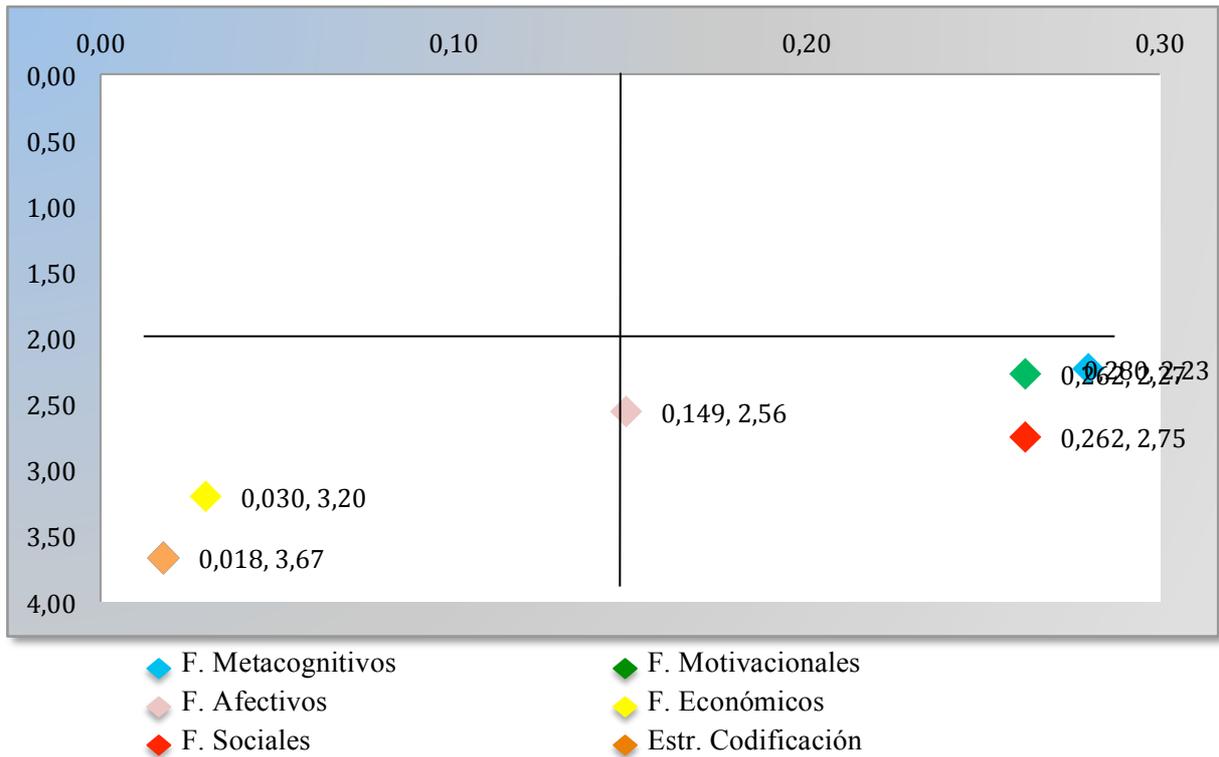


Gráfico N° 23 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso” de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores económicos • Estrategias de codificación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Factores metacognitivos • Factores afectivos • Factores sociales • Factores motivaciones

Tabla N° 32 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso” en Psicopedagogía.

Por otro lado, los estudiantes de Psicopedagogía tampoco dieron suficiente importancia a algún factor para poder considerarlo como núcleo de su representación. Por lo que su RS, al igual que en el grupo anterior, comienza con los factores dentro de la primer periferia.

Estos factores son los factores metacognitivos como los más cercanos al núcleo de la representación, le siguen los factores motivacionales, factores afectivos y finalmente los factores sociales.

Al igual que en los estudiantes de contador público, no hay factores dentro de lo que serían elementos de contraste, aunque en primer año se podía observar aquí a los factores sociales.

Concluyendo la representación de Psicopedagogía, en la segunda periferia, podemos observar a los factores económicos y las estrategias de codificación, esto es, “tomar apuntes”, “hacer trabajos prácticos” o “hacer autoevaluaciones”, factor mencionado solo por los estudiantes de primer año.

2.2.B.d. Resultados generales de la muestra

¿Cuáles son los factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso?

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Factores metacognitivos	66	28,21%	0,282	Alta	2,32	Baja
Factores afectivos	44	18,80%	0,188	Alta	2,61	Baja
Factores sociales	52	22,22%	0,222	Alta	2,67	Baja
Factores motivacionales	63	26,92%	0,269	Alta	2,24	Baja
Factores económicos	6	2,56%	0,026	Baja	3,33	Baja
Estrategias de codificación	3	1,28%	0,013	Baja	3,67	Baja
Total	234	100,00%	1,000			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,147

Tabla N° 33 – Respuestas de la muestra general, clasificadas según escalas ACRA, para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso”.

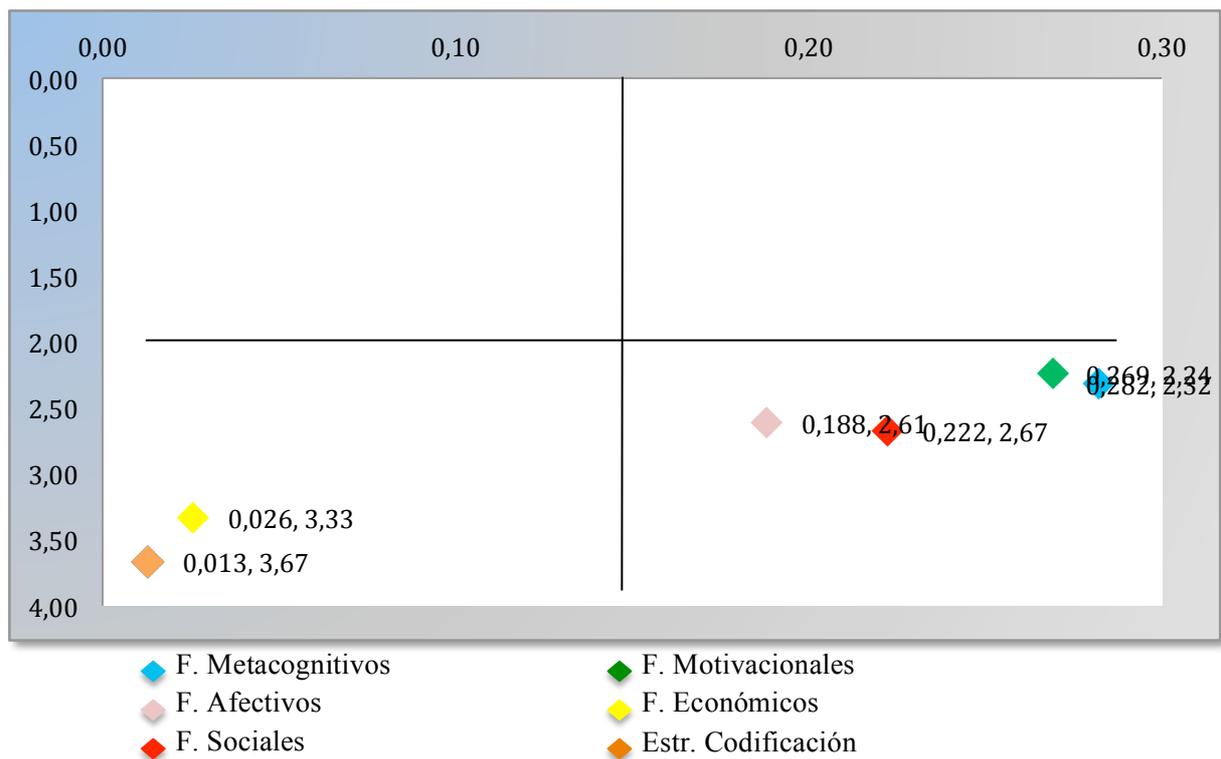


Gráfico N° 24 – Esquema de RS para “factores más importantes para llevar adelante un cursado exitoso”.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores económicos Estrategias de codificación 	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> Factores metacognitivos Factores afectivos Factores sociales Factores motivacionales

Tabla N° 34 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “factores importantes para un cursado exitoso”.

Al unir todas las respuestas obtenidas para “factores más importantes para un cursado exitoso” los estudiantes de la muestra no han destacado algún factor como núcleo de la RS.

Es posible observar a factores motivacionales como los más cercanos al núcleo, pero aún en la primer periferia. Seguidamente se encuentran los factores metacognitivos, factores afectivos y por último factores sociales.

Como simbolismo de contraste no es posible encontrar respuestas acordes a esta zona a pesar de que en el análisis individual de cada grupo pudieron destacarse en algunos casos los factores sociales y en otros el factor económico.

En la zona más alejada al núcleo, la segunda periferia, se encuentra el factor económico y las estrategias de codificación. Estas últimas mencionadas solo por los estudiantes de primer año de psicopedagogía.

2.2.C. Evocación de los estudiantes para el término evocador: estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera.

2.2.C.a. Análisis descriptivo dividido por año y carrera

1ero Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	8	30,77%	0,308	Alta	2,75	Baja
Codificación	12	46,15%	0,462	Alta	2,25	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	6	23,08%	0,231	Baja	2,17	Baja
Total	26	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ **0,231**

Tabla N° 35 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en 1er año de Contador Público.

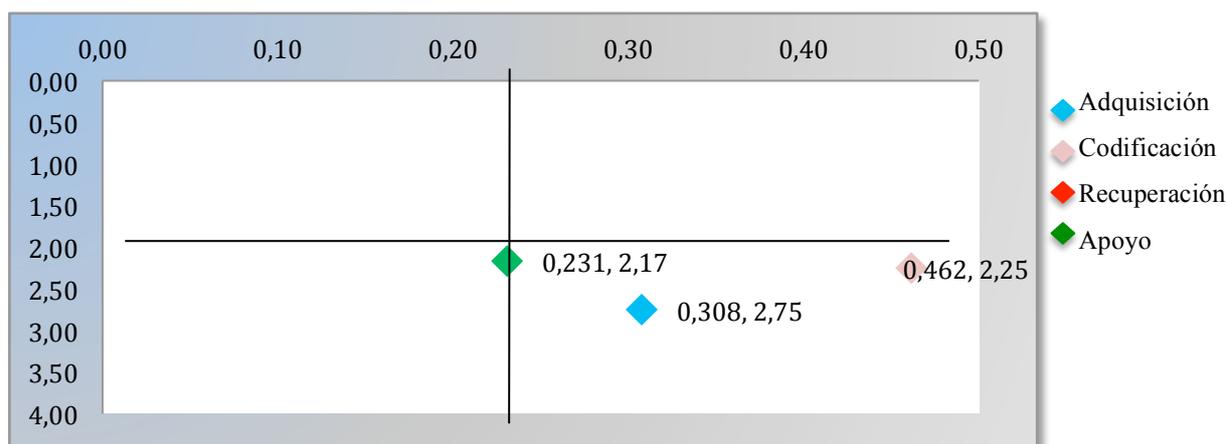


Gráfico N° 25 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de 1er año de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA • Apoyo	PRIMERA PERIFERIA • Adquisición • Codificación

Tabla N° 36 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en 1er año de Contador Público.

Los resultados descriptos no evidencian un núcleo en la estructura de la representación de primer año de Contador Público cuando se les solicita pensar en estrategias de aprendizaje más relevantes para el cursado exitoso de su carrera.

Dentro de la primer periferia destacaron el uso de estrategias de adquisición, es decir, de atención y repaso; y el uso de estrategias de codificación, como resumen, diagrama, autopreguntas, esquemas, etc.

Los elementos de contraste tampoco aparecen definidos en la representación social que tiene este grupo. Por lo tanto, la estructura se completa con la categoría que constituye la segunda periferia: estrategias de apoyo al procesamiento, relacionadas con la metacognición, apoyos sociales y autoestima.

Las estrategias de recuperación, no fueron mencionadas por este grupo, por lo que inferimos que no le atribuyen importancia alguna para rendir satisfactoriamente, o no reconocen su uso.

1ero Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	43	31,85%	0,319	Alta	2,00	Alta
Codificación	56	41,48%	0,415	Alta	2,73	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	36	26,67%	0,267	Alta	2,69	Baja
Total	135	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,207

Tabla N° 37 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en 1er año de Psicopedagogía.



Gráfico N° 26 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de 1er año de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO • Adquisición
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA	PRIMERA PERIFERIA • Apoyo • Codificación

Tabla N° 38– Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en 1er año de Psicopedagogía.

Primer año de Psicopedagogía da gran importancia a las estrategias de adquisición, y la aparición reiterada de estas estrategias permite reconocerlas como núcleo de su representación en función del término evocador: estrategias más relevantes para el cursado de su carrera. Los estudiantes focalizaron en la importancia de “repasar todos los días” y “atender a las explicaciones del docente”.

La primera periferia se constituye por las estrategias de codificación –hacer resumen, esquemas, autpreguntas, entre otras-, las cuales emergieron con mayor frecuencia, seguidas por las estrategias de apoyo, principalmente las relacionadas con el grupo de pares.

Así, concluye la estructura de la RS de este grupo, dado que los elementos de contraste y la segunda periferia no se componen de ninguna de las estrategias. Asimismo, primer año de psicopedagogía, no hace alusión a las estrategias de recuperación.

4to Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	17	26,56%	0,266	Alta	2,50	Baja
Codificación	26	40,63%	0,406	Alta	2,50	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	21	32,81%	0,328	Alta	2,29	Baja
Total	64	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,203

Tabla N° 39 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en 4to año de Contador Público.



Gráfico N° 27 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de 4to año de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Codificación • Apoyo

Tabla N° 40 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en 4to año de Contador Público.

Al analizar los resultados de cuarto año de contador, tampoco se observa la representación de un núcleo. Los datos indican la consideración de las estrategias de apoyo, codificación y adquisición como partes constituyentes de la primer periferia.

Dado que omiten las estrategias de recuperación, la estructura de la RS finaliza sin elementos de contraste ni categorías en la segunda periferia.

4to Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	P (orden)	Importancia
Adquisición	10	32,26%	0,323	Alta	2,00	Alta
Codificación	17	54,84%	0,548	Alta	2,47	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	4	12,90%	0,129	Baja	3,50	Baja
Total	31	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ 0,274

Tabla N° 41 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en 4to año de Psicopedagogía

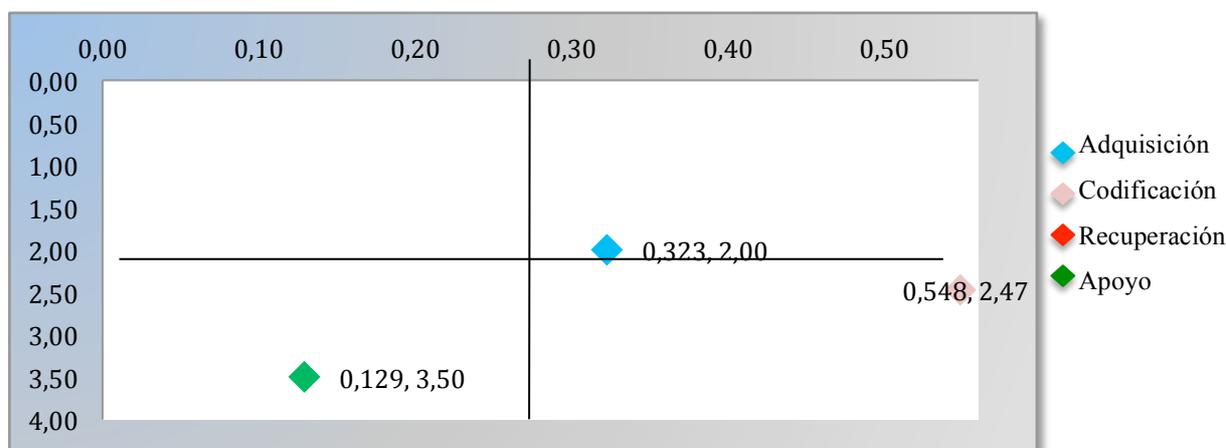


Gráfico N° 28 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de 4to año de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO • Adquisición
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA • Apoyo	PRIMERA PERIFERIA • Codificación

Tabla N° 42– Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en 4to año de Psicopedagogía.

Los resultados obtenidos en los estudiantes de cuarto año de psicopedagogía nos permiten observar como núcleo de la representación a las estrategias de adquisición, principalmente destacan la importancia del repaso reiterado.

En la primer periferia se encuentran las estrategias de codificación, es decir, realización de resumen, esquemas, relaciones, entre otros.

Nuevamente, no es posible observar elementos de contraste, por lo que la estructura de su RS concluye con las estrategias de apoyo como segunda periferia.

2.2.C.b. Resultados por año

	CONTADOR PÚBLICO		PSICOPEDAGOGÍA	
1ER AÑO	Elemento de Contraste	Núcleo	Elemento de Contraste	Núcleo • Adquisición
	2da Periferia • Apoyo	1era Periferia • Adquisición • Codificación	2da Periferia	1era Periferia • Apoyo • Codificación

Tabla N° 43 – Comparación de estructura de RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de tu carrera” en 1er año.

Los resultados expuestos permiten observar grandes diferencias en las estructuras de las RS de estudiantes de primer año matriculados en carreras diferentes.

Mientras los estudiantes de Contador público no constan de un núcleo definido, en psicopedagogía reconocen como más importantes a las estrategias de adquisición, fundamentalmente, un repaso reiterado.

La categoría mencionada previamente, para los estudiantes de Contador público conforma la primer periferia junto con las estrategias de codificación, estrategias en que coinciden los estudiantes de psicopedagogía. Asimismo, en la primer periferia de psicopedagogía es posible notar las estrategias de apoyo, sin contar con categorías que conformen elementos de contraste ni segunda periferia. No obstante, las estrategias de apoyo se encuentran en el margen con la segunda periferia.

En el caso de los estudiantes de Contador público, las estrategias de apoyo conforman la segunda periferia, pero así como en psicopedagogía, se encuentran al margen, casi conformando la primer periferia. Por lo tanto, en la ubicación de este conjunto de estrategias, si bien la ubicación objetiva es diferente entre los grupos, esta diferencia no es tan amplia.

En síntesis, si bien los estudiantes de psicopedagogía parecen reconocer como más importante el uso de estrategias de adquisición, dado que las diferencias no son tan amplias y no hay estrategias que se destaquen por su importancia de manera considerable, podemos concluir que no identifican con claridad cuáles son las estrategias más importantes para la carrera en la que se encuentran, y de cuáles podrían prescindir.

		CONTADOR PÚBLICO		PSICOPEDAGOGÍA	
		Elemento de Contraste	Núcleo	Elemento de Contraste	Núcleo
4TO AÑO					• Adquisición
	2da Periferia	1era Periferia	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Condificación • Apoyo 	2da Periferia	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo • Codificación

Tabla N° 44 – Comparación de estructura de RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de tu carrera” en 4to año.

De acuerdo con los datos evocados por estudiantes de cuarto año, también hay gran diferencia en función de la carrera que cursan.

Los estudiantes de Contador público, mencionan reiteradas veces a las estrategias de adquisición, de codificación y las de apoyo al procesamiento. No obstante, no concuerdan

con la importancia atribuida a cada una de ellas, por lo que las tres categorías conforman la primer periferia, no permitiendo destacar por su importancia alguna/s que conforme el núcleo de la RS.

Por otro lado, en psicopedagogía, reconocen como más importante, y nombran de manera insistente, las estrategias de adquisición, permitiendo así, considerarlas el núcleo de su representación.

En la primer periferia de psicopedagogía encontramos las estrategias de codificación, en las cuales concuerdan con los estudiantes de Contador público.

Finalmente, ante la ausencia de elementos de contraste, las estrategias de apoyo se encuentran en la segunda periferia, atribuyéndoles menor importancia.

En conclusión, los estudiantes de psicopedagogía consiguen una diferenciación clara entre aquellas estrategias consideradas más importantes y aquellas otras de las cuales se puede prescindir. En contraposición, los estudiantes para Contador público no logran esta diferencia.

2.2.C.c. Resultados por carrera

Carrera: Contador Público

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	17	26,56%	0,266	Alta	2,50	Baja
Codificación	26	40,63%	0,406	Alta	2,50	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	21	32,81%	0,328	Alta	2,29	Baja
Total	64	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ **0,203**

Tabla N°45 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en Contador Público.



Gráfico N° 29 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de Contador Público.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Codificación • Apoyo

Tabla N° 46 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en Contador Público.

De acuerdo con la descripción gráfica, los estudiantes de Contador público a pesar de mencionar de manera repetida estrategias de adquisición, estrategias de codificación y estrategias de apoyo al procesamiento, no coinciden en la importancia que le atribuyen a cada una de ellas, por lo que no es posible observar un núcleo definido.

Las estrategias previamente mencionadas, conforman la primer periferia de la estructura de la RS de los estudiantes de Contador público.

No se observan elementos de contraste ni elementos que conformen la segunda periferia. De igual forma, las estrategias de recuperación no son mencionadas por ninguno de los estudiantes de esta carrera.

Carrera: Psicopedagogía

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	53	31,93%	0,319	Alta	2,00	Alta
Codificación	73	43,98%	0,440	Alta	2,67	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	40	24,10%	0,241	Alta	2,78	Baja
Total	166	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)=$ **0,220**

Tabla N° 47 – Respuestas clasificadas según escalas ACRA para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” en Psicopedagogía.

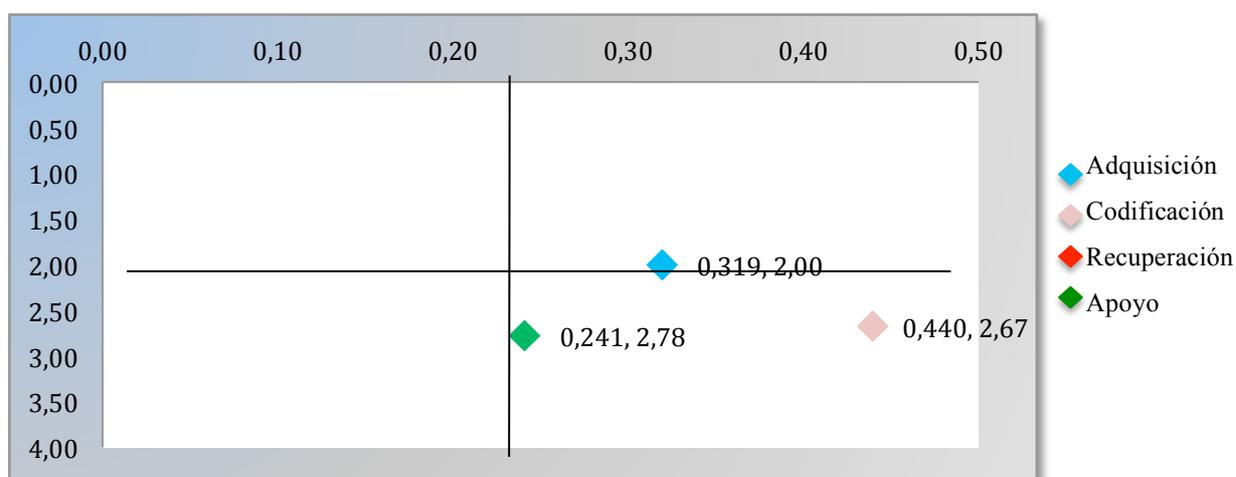


Gráfico N° 30 – Esquema de RS para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera” de Psicopedagogía.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO • Adquisición
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA	PRIMERA PERIFERIA • Apoyo • Codificación

Tabla N° 48 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera” en Psicopedagogía.

Los resultados de la estructura de la RS de los estudiantes de psicopedagogía destacan como núcleo de la misma a las estrategias de adquisición, sobre todo el repaso.

La primer periferia de este grupo se conforma con las estrategias de codificación y las estrategias de apoyo al procesamiento. Estas últimas, se encuentran al límite con la segunda periferia, por lo que se infiere una atribución de importancia menor en comparación con las otras estrategias de aprendizaje mencionadas.

Las estrategias de recuperación tampoco son mencionadas por este grupo de estudiantes, por lo tanto, la estructura de la representación finaliza sin elementos de contraste ni elementos en la segunda periferia.

2.2.C.d. Resultados generales de la muestra

¿Qué estrategias de aprendizaje consideras más relevantes para un cursado exitoso de tu carrera?

Estrategias	Cantidad	%	n	Frecuencia	p (orden)	Importancia
Adquisición	70	30,43%	0,304	Alta	2,13	Baja
Codificación	99	43,04%	0,430	Alta	2,63	Baja
Recuperación	0	0,00%	0,000	Baja		Baja
Apoyo	61	26,52%	0,265	Alta	2,61	Baja
Total	230	1	1			

Media entre mayor y menor frecuencia $p(fM-fm)= 0,215$

Tabla N° 49 – Respuestas de la muestra general, clasificadas según escalas ACRA, para “estrategias de aprendizaje más relevantes para un cursado exitoso de su carrera”.



Gráfico N° 31 – Esquema de representación social de la muestra general para estrategias relevantes en el cursado de su carrera.

	Frecuencia baja	Frecuencia alta
Importancia Alta	ELEMENTOS DE CONTRASTE	NÚCLEO
Importancia Baja	SEGUNDA PERIFERIA	PRIMERA PERIFERIA <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Codificación • Apoyo

Tabla N° 50 – Estructura de las RS referidas al Término Evocador: “estrategias de aprendizaje relevantes para el cursado de su carrera”.

Al analizar los resultados del total de la muestra en conjunto, no es posible discriminar por su importancia algún conjunto de estrategias que pueda considerarse como núcleo de la RS de los estudiantes universitarios abordados.

Los estudiantes indicaron la importancia del uso adecuado de estrategias de adquisición, de codificación y de apoyo, pero al colocar la jerarquía de las mismas no hubo concordancia en ellos por lo que estas tres categorías conforman la primer periferia de la representación.

Al excluir las estrategias de recuperación, es decir, la importancia de recordar cómo guardo un contenido, generar una respuesta adecuada a lo requerido por la consigna, adecuado orden de los conceptos en la generación de respuestas, etc. los estudiantes universitarios abordados no destacan elementos de contraste ni elementos que conformen la segunda periferia.

2.3. Integración de resultados: ACRA y Evocaciones Jerarquizadas.

Los estudiantes de primer año de la carrera de Contador público destacan como factor importante como indicador de un posible fracaso o atraso en la carrera a las estrategias de AP. En segundo lugar dado que la mencionan reiteradas veces, se encuentran las estrategias de AD. No obstante, a éstas últimas no se le atribuye suficiente importancia. Las estrategias de RE y de CO no son mencionadas como factores determinantes en la carrera.

Dentro de la escala que consideran más importante, es decir, las estrategias de la escala AP, se destacan las estrategias motivacionales como el principal factor que indicaría un

cursado exitoso. Las estrategias sociales, como las interacciones, son mencionadas por pocos estudiantes pero se les atribuye gran importancia por lo que se ubican en el segundo lugar.

Las estrategias mencionadas con gran frecuencia pero con poca atribución de importancia en el cursado exitoso son las metacognitivas como el autoconocimiento y las afectivas como control de ansiedad o contradistractores.

Finalmente, una mínima cantidad de estudiantes, y con poca importancia, incluyeron al factor económico como determinante.

Las evocaciones finalizan con el tercer término, dirigido a las estrategias de aprendizaje específicas, consideradas por los estudiantes, más importantes para un cursado óptimo de su carrera. En este punto se destacan, no por la importancia atribuida, ya que no hay concordancia entre las respuestas y resulta como importancia baja en promedio, sino por la frecuencia con que emergieron, las estrategias de codificación y las de adquisición. Las estrategias de apoyo aparecen pocas veces y en los últimos lugares, es decir como poco importantes.

Estos resultados coinciden con las respuestas a la Escala ACRA, donde los estudiantes mencionan a las estrategias de AD y CO como las más utilizadas, siendo RE y AP las menos empleadas, aunque dentro de la norma. Las estrategias de AD más utilizadas son el subrayado lineal y el repaso, mientras las estrategias de CO más populares son las relaciones compartidas, agrupamientos y aplicaciones del contenido.

El segundo grupo son los estudiantes de primer año de la carrera de Psicopedagogía quienes han destacado en la Escala ACRA como más implementadas a las estrategias de CO concretamente los agrupamientos, las relaciones intracontenido y el uso de mapas conceptuales. A ellas le siguen las estrategias de AD como subrayado lineal y repaso reiterado.

No obstante, en las evocaciones jerarquizadas, los estudiantes expresaron que la falta de estrategias de aprendizaje correspondientes a la escala de apoyo al procesamiento podría generar atrasos en el cursado de la carrera. Asimismo, mencionan que su adecuado uso sería un factor importante de éxito académico.

En las estrategias consideradas como más importantes para el cursado exitoso de su carrera, han destacado las correspondientes a las escalas AD, seguidas por AP y CO, lo cual no coincide plenamente con los resultados obtenidos en la Escala ACRA, es decir, el uso real de estrategias de aprendizaje, dado que el orden entre las estrategias de AD y CO resultó de forma inversa.

En el caso de los estudiantes de cuarto año de contador público, no se reconoce la importancia de algún tipo de estrategia de aprendizaje como determinante para el fracaso o atraso académico. No obstante, al consultar sobre factores que podrían favorecer el éxito en su carrera, la mayoría de los casos ha mencionado solo factores correspondientes a la escala de Apoyo al procesamiento (ACRA), fundamentalmente las estrategias incluidas en el grupo de estrategias metacognitivas, afectivas y motivacionales. Pocos estudiantes además de las estrategias de AP, han mencionado al factor económico como determinante, pero su importancia fue baja.

Lo mencionado no nos permite destacar, por su importancia, a un grupo de estrategias de aprendizaje determinado como factor de éxito, dado que los estudiantes se encuentran en desacuerdo al atribuirles jerarquía.

En relación con las estrategias específicas para el cursado exitoso de su carrera, los estudiantes no logran diferenciar las estrategias importantes de las prescindibles, mencionando de forma desordenada estrategias de AD, CO y AP, olvidando o desconociendo la importancia de estrategias de RE.

Estos resultados no coinciden con el uso efectivo de estrategias de aprendizaje proveniente de la escala ACRA que resaltan el gran uso de estrategias de CO como agrupamientos, aplicaciones y relaciones intracontenido; seguidas de las estrategias de AD, específicamente el subrayado lineal.

Finalmente, los estudiantes de cuarto año de psicopedagogía se destacan por el uso de estrategias de AD, concretamente las más utilizadas son el subrayado lineal y repaso mental, le siguen las estrategias de CO como agrupamientos y relaciones compartidas, y finalizan con un uso bajo, aunque por encima de la media, de estrategias de RE y AP.

Esto no coincide con lo expresado en las evocaciones jerarquizadas, dado que en las mismas se menciona a la falta de las estrategias de AP como determinantes de un posible atraso en el cursado de la carrera, y como factor importante del éxito si existe un adecuado uso de las mismas, específicamente las estrategias metacognitivas y las estrategias sociales.

En segundo lugar, la falta de uso de las estrategias de AD y CO también podrían ocasionar demoras en el cursado. Asimismo, estos dos grupos de estrategias fueron mencionados, en ese orden de importancia, como estrategias fundamentales para un cursado exitoso de la carrera de psicopedagogía.

Concluyendo, los estudiantes abordados, en su mayoría, mencionan a las estrategias de AP como un factor importante para determinar el éxito o fracaso en una carrera universitaria.

Esto no concuerda con los resultados de la Escala ACRA, que indican mayor uso de las estrategias de AD y CO, modificando el orden levemente entre los grupos, con un menor uso, en algunos casos por debajo de la norma, de las estrategias de RE y AP, en ese orden de importancia.

En el caso de las estrategias de aprendizaje específicas para cada carrera, en psicopedagogía coinciden, tanto los estudiantes de primer año como los de cuarto año, que es fundamental el uso adecuado de estrategias de AD, estrategias que también obtuvieron mayor puntuación en escala ACRA, seguidas de las estrategias de AP y CO. No obstante, en la carrera de Contador público, los estudiantes no logran en ninguno de los años una diferenciación clara de las estrategias más importantes para su carrera.

III Discusión y Conclusiones

Esta investigación permitió alcanzar los objetivos generales de la misma. En función de los resultados, también fue posible darle respuesta a los objetivos específicos y las hipótesis.

Respecto al primer objetivo, donde la diferenciación de la muestra debía realizarse por la carrera elegida, los estudiantes no ofrecen respuestas con diferencias significativas, así como en la investigación de Fuente, Justicia, Arcilla y Soto (1994) citada en Camarero Suarez, Martín del Buey y Herrero Diez (2000). Las escalas de adquisición -especialmente, estrategia de subrayado lineal y repaso mental- y codificación –en concreto, estrategias de elaboración simple como resumen y relaciones- son las más utilizadas variando la posición entre una carrera y otra; le siguen, en orden decreciente, las estrategias de recuperación y de apoyo al procesamiento. La estrategia de repaso mental es más utilizada por estudiantes de Psicopedagogía y no tan practicada por los estudiantes de Contador. En el caso de las estrategias menos utilizadas, ambos grupos presentan un uso muy bajo de estrategias de autocontrol lo cual interfiere al momento de estudiar. Los estudiantes de Contador no utilizan nemotécnicas, imágenes o diagramas, en el caso de Psicopedagogía estas estrategias son de las menos utilizadas pero aún con mayor uso que en el primer grupo.

No obstante, los estudiantes de psicopedagogía le atribuyen mayor importancia al uso de estrategias de adquisición para un cursado óptimo de la carrera, lo cual se ve correspondido con los resultados de la Escala ACRA donde presentan una clara preferencia por el uso de las mismas. Sin embargo, al focalizar en factores que favorecerían el fracaso o atraso en el cursado decidieron optar por las estrategias de apoyo, estrategias que resultan las menos utilizadas en la vida académica de estos estudiantes.

Respecto a la variación observada entre los estudiantes de Psicopedagogía y los de Contador Público, los estudiantes de Contador Público, no lograron diferenciar las estrategias importantes de aquellas prescindibles, lo cual podría ser determinante en su desempeño académico, ya que en el uso concreto de estrategias tampoco se observan grandes diferencias entre las escalas de la técnica ACRA.

En síntesis, las diferencias son muy sutiles, si bien los estudiantes comparten el uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en cada grupo, los estudiantes de Psicopedagogía utilizan mayor cantidad de estrategias, no descartando completamente el uso de estrategias como parafraseo y contradistractores, estrategias que se vuelven relevantes si la situación amerita su uso, por ejemplo ante material de estudio de gran extensión.

Sería interesante un análisis específico en función del material de estudio, para poder afirmar o refutar la idea de que emplean estas estrategias en las situaciones pertinentes ya que al presentarlo como situaciones de aprendizaje en general, no se han podido destacar.

Los resultados hasta acá mencionados no son de la magnitud esperada, ya que varios estudios como los de Hernández et al.(2002), mencionan una mayor discrepancia entre las estrategias utilizadas por unas u otras carreras. Empero, como antecedente de estos resultados se presenta el estudio citado por Camarero Suarez et al. (2000) de Cano y Justicia (1993) en donde se observó poca distinción según la carrera, rescatando el mayor uso de estrategias por parte de los estudiantes de Humanidades.

Al diferenciar la muestra en función del año en curso, segundo objetivo de esta investigación, observamos que en los primeros años utilizan estrategias de repaso reiterado, estrategia mecánica perteneciente a un enfoque más superficial, y hacia los últimos años ésta se reemplaza por el repaso mental, estrategia que tiene más elaboración y es más consiente. Estos resultados coinciden con los resultados arrojados por la investigación de Gargallo et al. (2012) donde los estudiantes de los últimos años adoptan estrategias correspondientes al enfoque profundo.

Asimismo, los estudiantes de primer año utilizan mayor cantidad de estrategias, reduciéndose el uso de las mismas hacia el último año. Esto podría indicar una adaptación a la vida universitaria y a los contenidos de la carrera, lo que permite el uso consiente de las estrategias más relevantes para la situación de aprendizaje, tal como lo indica Marugán et al. (2013). El uso de estrategias de apoyo al procesamiento disminuye en cuarto año, a ello se anexa la disminución del uso de estrategias de recuperación en el grupo de psicopedagogía y, en contador público, la puesta en práctica de estrategias de adquisición. No obstante, las estrategias más utilizadas por los últimos años no marcan diferencias significativas según las carreras abordadas.

La motivación intrínseca es una estrategia de apoyo que se ha presentado en altos porcentajes tanto en el primer año como en el último de cada carrera, tal como expone Gargallo et al. (2012). Es importante destacar, que ninguno de los estudiantes ha mencionado el uso de estrategias de motivación de escape, las cuales pertenecen a un enfoque superficial, lo que demuestra una elección de estrategias de aprendizaje más maduras y conducta autorregulada por parte de la muestra general.

En este punto también era de esperar una mayor distinción entre los estudiantes de primer año y los de cuarto, dado lo mencionado por las investigaciones de Bahamón et al.

(2012) y Marugán et al. (2013). No obstante, la hipótesis 2 fue confirmada dado que los estudiantes de los últimos años presentan una elección mejor diferenciada de estrategias de aprendizaje en comparación con los estudiantes de primer año, quienes utilizan mayor cantidad de estrategias de manera indiferenciada. Esta evolución se revela como un indicador de madurez y adaptación a la vida universitaria, ya que se trata de una elección consiente de las estrategias más adecuadas para sí mismo y la situación de aprendizaje.

El tercer objetivo propuesto en esta investigación corresponde a un sondeo sobre la consideración por parte de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje que sean más adecuadas para un cursado exitoso. En el caso de los estudiantes de psicopedagogía se observa una mayor distinción, consideran importante el uso de estrategias de adquisición tanto para evitar un atraso en el cursado como para desarrollar un estudio óptimo de cada asignatura. Respecto a esto, los estudiantes de contador público no han logrado destacar importancia a algún factor determinado, no logran diferenciar las estrategias o factores importantes de los que no serían de gran influencia.

En cuanto a los factores que favorecerían el éxito durante el cursado, todos coinciden en las estrategias de apoyo al procesamiento como las más determinantes. Esta importancia atribuida a las estrategias de apoyo al procesamiento para Hernández et al. (2002) es indicativo de buenos estudiantes. No obstante, al analizar el uso real de las mismas, este grupo de estrategias puntúan dentro de la media, aunque es de las estrategias menos utilizadas por los estudiantes.

En efecto, las evocaciones realizadas por los estudiantes no coinciden con la práctica efectiva de las estrategias de aprendizaje. Mientras las estrategias más utilizadas son las estrategias de AD y CO, las estrategias consideradas más importantes a nivel verbal son las de AP ubicadas en los últimos lugares en la escala ACRA. Los resultados mencionados corresponden satisfactoriamente con nuestra hipótesis 3, ya que era esperable que lo ideal y la práctica no tuvieran concordancia.

Por otro lado, si bien los estudiantes de psicopedagogía denotan un núcleo de representación, lo que indica que saben qué estrategia les resulta más importante para su carrera; no se observaron otras diferencias significativas entre las representaciones de los diferentes grupos diferenciados en la muestra.

Al no presentarse un núcleo de representación, en la mayoría de los grupos, sobre las estrategias de aprendizaje, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes desconocen

cuáles estrategias son las más importantes, en función de su carrera y el contenido a estudiar, para lograr aprendizajes exitosos.

Las estrategias de recuperación como recordar dibujos, recuadros, rimas utilizadas para codificar, búsqueda de datos secundarios para llegar a la respuesta, confeccionar un esquema previo a dar respuestas, entre otras, no son reconocidas como estrategias de aprendizaje importantes para ninguno de los grupos. Asimismo, el uso real de las mismas es bajo, aunque se encuentra dentro de la media.

Las estrategias de apoyo al procesamiento resultaron ser las menos utilizadas por los estudiantes, en todos los casos, sin embargo, en las evocaciones son las más reiteradas. Esto implica que si bien reconocen a las estrategias metacognitivas, motivacionales, afectivas y sociales como importantes, no las aplican al momento de estudiar. Sería interesante poder ampliar este punto en investigaciones futuras, ahondando en las razones por las cuales reconocen la influencia de una estrategia de aprendizaje pero no la llevan a la práctica.

Asimismo, una de las limitaciones de esta investigación se debió a la falta de espacios para administrar las técnicas y por lo tanto una muestra disminuida de los estudiantes de la carrera de Contador público. Por esta razón, podría ampliarse la misma con estudiantes ingresantes del siguiente año para tener una evaluación más completa. Finalmente, esta investigación también podría ser una gran oportunidad para realizar, en un futuro, una investigación longitudinal al analizar la evolución que han hecho los estudiantes de primer año cuando se encuentren en el último.

A modo personal, se considera que esta investigación nos permite contar con el sustrato para la elaboración de futuros programas de intervención que posibiliten a los estudiantes universitarios conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje, reconocer la importancia de cada una y en qué situaciones son más eficaces cada una de ellas. Asimismo, los antecedentes aquí mencionados permitirán la realización de futuras investigaciones que amplíen el conocimiento sobre las características académicas de los estudiantes de la sede Mendoza de la Universidad Católica Argentina, mejorando con ello la calidad de enseñanza y promoviendo aprendizajes más eficaces.

IV Referencias Bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Editorial Coyoacán.
Recuperado 15/03/2017 de:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32322563/37370029-Abric-Jean-Claude-Practicas-Sociales-Y-Representaciones.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521143832&Signature=Hc4qseAHXre1tIgitOwe2URKfxo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFILOSOFIA_y_CULTURA_CONTEMPORANEA_-_at.pdf
- Aguilar Rivera, M.C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-226. ISSN 0254-9247
- Aparicio, M.; Mazzitelli, C. (2008). Comparación de la estructura de las representaciones sociales de docentes y alumnos sobre las ciencias (Parte I). *Revista de orientación educacional*, 22(10),13-29.
- Bahamón, M.J., Vianchá, M.A., Alarcón, L.L. y Bohórquez, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.
- Bolívar López, J.M. y Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215. [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>
- Calderon, L. y Chiecher, A. (2013) Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y estudiantes de maestría. *Contextos de Educación*, 13, 35-45 [en línea] Recuperado 12/03/2017 en:
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/calderon.html>
- Camarero Suarez, F., Martín del Buey, F. Y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. ISSN 0214 - 9915
- Corica, A.M. y Otero, A. E. (2017). Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media.[en línea] *Población & Sociedad*, 24(2), 33-64.
- Acevedo, C., Chiang, M.T., Madrid, V., Montecinos, H., Reinicke, K. Y Rocha, F. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-13.

- Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R. Y Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. [en línea] doi: <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- García Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. [en línea] DOI: 10.5944/educXXI.13447
- Gargallo, Bernardo; Almerich, Gonzalo; Suárez-Rodríguez, Jesús M. & García-Félix, Eloina (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve*, 18(2), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.18.2.2000. [en línea] Recuperado el 6/03/2018
- Garrote Rojas, D., Garrote Rojas, C. y Jiménez Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 14(2), 13-44. [en línea] DOI: 10.15366/reice2016.14.2.002
- Garzuzi, V. (2013). El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias. Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera. *Revista Orientación Educativa*, 27(51), 67-86. [en línea] Disponible en: <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2083/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=93614439&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMMTo50Sep7E4v%2BbwOLCmr1CeprVSS6m4SK6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGusVGzq7JIub%2FORc6x44Dt6fJ98QA> A [Fecha de consulta: 13/04/2018]
- Guerra García, J. y Guevara Benitez, C. Y. (2017) Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Educativa*, 19(2), 78-90. [en línea] DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández Barrios, A. y Camargo Uribe, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160. [en línea] DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

- Martínez, R., Arrieta, X. Y Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35-48. [en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513006>
- Martínez Berrueto, M. A. y García Varela, A. B. (2011). ¿Cómo cambian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la adaptación metodológica al espacio europeo de educación superior?. *Bordón*, 63(2), 65-74.
- Marugán, M., Martín, L.J., Catalina, J. y Román, J.M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20. [en línea] DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Navea Martín, A. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Media*. [en línea] DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Panadero, E. Y Alonso Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20, 11-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002> [en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pys/v24n2/v24n2a02.pdf>
- Rossi Casé, L. E.; Neer, R. H.; Lopetegui, M. S.; Doná, S. (2010) Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (11)*, 199-211. [en línea] Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4846/pr.4846.pdf
- Román Sánchez, J.M. y Gallego Rico, S. (2001). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje. Manual*, Madrid: Editorial TEA
- Rubio, M.B. y Salvia, A. (2018). Los jóvenes en el mercado laboral argentino bajo regimenes macroeconómicos diferentes: neoliberalismo y neodesarrollo(1992-2014) [en línea]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), 176-209. DOI: <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Stassen Berger, K. (2009) *Psicología del desarrollo: Adulthood y vejez*. Editorial Médica Panamericana. Madrid, España.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L.M. y Fernández, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Ventura, A.C., Cattoni, M.S. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario. Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes

ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-20. [en línea] doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

Visbal Cadavid, D., Mendoza Mendoza, A., Díaz, A. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13 (2), 70-81.

Wachelke, J. (2008). Relationship between response evocation rank in social representations associative tasks and personal symbolic value. *Revue internationale de psychologie sociale*, 21 (3), 113-126. [en línea] <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-3-page-113.htm>.