

**EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
DURANTE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS.
Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera.**

**"THE DEVELOPMENT OF LEARNING STRATEGIES DURING COLLEGE
STUDENTS' PATHS"
"Comparison of their achievement at the initial and final stage
of their career"**

Viviana Garzuzi

RESUMEN

Se da por sentado que los estudiantes universitarios poseen al ingresar al nivel superior estrategias de aprendizaje que le permitirán aprender y estudiar en la Universidad. Pero, ¿con qué estrategias cuentan desde el inicio de la carrera? ¿Qué estrategias de aprendizaje se desarrollan a lo largo de la carrera? ¿Hay variaciones entre alumnos que se perciben con dificultades y quienes no? Se intentará responder a estas preguntas en el desarrollo de los resultados que se exponen, los que forman parte de una línea de investigación sobre el aprendizaje en Educación Superior. La hipótesis es la siguiente: *los alumnos que se encuentran en el tramo final de la carrera se diferencian de los alumnos del tramo inicial respecto de las estrategias que emplean para aprender*. La población son estudiantes universitarios del tramo inicial (primeros años) y del tramo final (cuarto año) de las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Ciencias Políticas de la UNCuyo- Argentina y de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)- Brasil. El relevamiento de la información se hizo a través de un cuestionario semi-estructurado validado para estudios anteriores. Los resultados brindan evidencia sobre avances en el logro de la autorregulación en algunas estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios y permiten identificar perfiles de alumnos universitarios que aprenden con o sin dificultad en orden a proyectar orientaciones a docentes y asesores universitarios.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Estrategias de aprendizaje, Método de aprendizaje, Técnica estudio, Aprendizaje.

Recepción del artículo: 01.05.2013 • Aprobación del artículo: 14.06.2013

Dra. Viviana Garzuzi. Doctora en Educación. Lic. y Profesora en Ciencias Psicopedagógicas.

Directora carrera de Psicopedagogía (UCA- Sede Mendoza).

Orientadora Universitaria (U. MAZA.)

Asesora Pedagógica y Orientadora (U.N.Cuyo, Escuela del Magisterio)

Mail: vivianagarzuzi@opcionestelmex.com.ar - vivigarzuzi@gmail.com

ABSTRACT

It is assumed that university students have learning strategies when they start upper levels of schooling that will allow them to learn and to study. But, with which strategies do they rely on since the beginning of their career? Which learning strategies are developed through their career? Are there any variations among students that are perceived with difficulty and others who aren't? It will be attempted to answer to these questions in the development of the results that are exposed that are part of a research about learning in Higher Education. The hypothesis is: *Students that are at the final stage of their career, are different from those at the initial stage regarding the strategies they use to learn.* The study group is university students at the initial stage (first years) and the final stage (fourth year) from Facultad de Filosofía y Letras, Medecine, Political Sciences from UNCuyo-Argentina and Facultad de Educación from Federal University from Rio de Janeiro (UFRJ)- Brazil. The survey of the information was done through a semi-structured questionnaire, validated for previous researchs. The results bring upon evidence about advances in the achievement of selfregulation on some learning strategies on the part of college students and will allow to identify profiles from college students that learn with or without difficulty in order to proyect orientations to teachers and academic advisors.

Keywords: Higher Education, Learning strategies, Learning methods, Study skills, Learning.

Introducción

Se da por sentado que los estudiantes universitarios poseen al ingresar al nivel superior estrategias de aprendizaje que le permitirán aprender y estudiar en la Universidad. Pero, ¿con qué estrategias cuentan desde el inicio de la carrera? ¿Qué estrategias de aprendizaje se desarrollan a lo largo de la carrera? ¿Cuáles, a pesar de haber transcurrido la misma, aún no se han adquirido? ¿Hay variaciones entre alumnos que se perciben con dificultades y quienes no? ¿Hay diferencias entre carreras en el logro de estrategias de aprendizaje? Se intentará responder a estas preguntas iniciales en el desarrollo de los resultados que se exponen en la presente investigación.

Desde la orientación educativa se sabe que actualmente ingresan a la Universidad poblaciones estudiantiles de formación académica previa variada, con hábitos y estrategias heterogéneas; por tanto se necesita conocer sus fortalezas y debilidades para acompañar su trayectoria académica, evitar la deserción y fortalecer los procesos de inserción a la Universidad. Por otro lado, la sociedad actual en continuo proceso de desarrollo y cambio demanda una alta capacitación en los alumnos para aprender a aprender y para lograr un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Esta concepción del aprendizaje permanente y la necesidad de lograrlo está presente en todos los niveles educativos (Núñez y otros, 2006, p. 139).

Por todo ello una investigación en este sentido aporta luz a los procesos de diagnóstico de la población universitaria en relación al tema bajo estudio y permite gestionar con certeza procesos de acompañamiento en los aprendizajes en el nivel superior tanto por orientadores como por docentes y asesores.

Marco referencial

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos, operaciones, actividades, actitudes "*dirigidas a hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje, el pensamiento, etc.*" (Mayor, Suengas y González Márquez, 1993, p. 68). Su funcionamiento supone operaciones cognitivas y metacognitivas apropiadas a los requerimientos de diferentes situaciones que se realizan en forma deliberada y consciente para alcanzar objetivos de aprendizaje del modo más eficaz posible. Las estrategias de aprendizaje se diferencian de los procedimientos o técnicas de estudio, en palabras de Monereo (1999, p. 17). *(...) el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas 'técnica de estudios'. (...) ésta es una afirmación que puede hacerse extensiva a la mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje, sean cuales sean*

los parámetros concretos que las definan" (...)La técnica requiere un empleo más o menos mecánico, mientras que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. (...) Es decir, "la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991 en Monereo, 1999, p. 23).

Esta distinción es relevante puesto que en la Universidad se esperaría la aplicación de estrategias de aprendizaje y no la simple aplicación de técnicas. Las primeras favorecerán el logro de objetivos amplios de aprendizaje, además de ir generando hábitos inherentes al "aprender a aprender". En nuestro trabajo de investigación intentamos conocer la aplicación de estrategias de aprendizaje en universitarios en el tramo inicial y final de sus carreras.

¿Por qué son importantes las estrategias de aprendizaje? La calidad del aprendizaje no depende solo del nivel intelectual del alumno ni del dominio de contenidos y de técnicas para estudiar, sino de su capacidad para advertir y responder a las exigencias de las tareas, e implementar -en forma consciente y autorregulada- las estrategias pertinentes en cada caso; además para controlar, monitorear y evaluarse en dicha situación. Así, *un proceder estratégico se liga con la autorregulación de la conducta y juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Núñez y otros 2006, p. 143).*

¿Y el rol del docente en este proceso? El formar estudiantes capaces de aprender en forma autónoma debe ser uno de los objetivos más importantes del nivel superior, no solo porque esta capacidad favorece la obtención de un mejor rendimiento académico, sino también porque es necesaria para desenvolverse en el mundo laboral y para continuar desarrollando aprendizajes durante toda la vida (Pintrich, 1987; Zimmerman, 2002 en Daura, 2012, p. 8). La formación docente debe incluir necesariamente el enseñar en su espacio curricular las estrategias cognitivas y las estrategias afectivo - motivacionales que operan en todo proceso de aprendizaje. De allí la relevancia de la influencia que pueda tener el paso por la Universidad y el contacto con los profesores en la adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje, tema del presente artículo.

Metodología

Los resultados abordados en la presente publicación se enmarcan en un proyecto de Investigación marco sobre el aprendizaje en la Educación Superior cuyo título es *¿Llega el estudiante universitario a aprender a aprender? Evolución de los procesos, estrategias y actitudes del alumno en el transcurso de la carrera-* llevado a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo, y aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado- Proyectos bienales- 2011-2013¹.

La investigación marco se realiza a partir de la información aportada por estudiantes y profesores respecto de sus concepciones de aprender, los indicadores de un aprendizaje efectivo y los elementos que lo favorecen y dificultan. Por otra parte, los alumnos informan sobre los procesos y estrategias que emplean, los factores que inciden en su desempeño y las explicaciones causales sobre éxitos y fracasos. *No se desconoce que en el aprender también influyen los aprendizajes previos, las capacidades, entre otros factores; sin embargo, esta investigación privilegia aquellos aspectos centrales para una acción psicoeducativa inmediata desde la institución universitaria.* (Morchio, 2011)

Se ha trabajado en la investigación marco con tres cohortes: 2007-2009, 2009-2011, 2011-2013² considerando en ellas las mismas instituciones, carreras, aspectos bajo análisis, instrumento para recoger la información y procedimientos para su tratamiento. Se analizan en forma comparativa el comportamiento de variables en estudio según la *autopercepción de competencia para aprender* (se definen dos segmentos: alumnos que opinan que *aprenden fácilmente* y alumnos que consideran que aprenden con alguna dificultad), según carrera y país.

Se desarrolla en este trabajo el objetivo siguiente:³

Objetivo

Comparar el esquema de resultados obtenidos en alumnos de los dos primeros años (Proyectos 2007-2009 y 2009-2011) con los resultantes de alumnos del tramo final (Proyecto 20011- 2013) de las carreras en estudio, a fin de estimar el desarrollo (o no) de competencias académicas en el transcurso de la carrera.

¹ Directora Dra. Ida Lucía Morchio Equipo: Esp. Gabriela González; Dra. Viviana Garzuzi; Mgter Lidia Diblasi; Dra. Adriana Fresquet; Lic. Mariela González; Mgter. Laura Berlanga; Lic. Griselda García. Estudiantes avanzados: Srta. Ailín Alarcón; Srta. Estefanía Giorda; Srta. Analía Del Río; Srta. Jimena Vivares.

² La primera cohorte se estudió en el marco del Proyecto Bienal 2007-2009: *Aprender en la Universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor* (Morchio, 2009). Integraron el equipo de investigación: Morchio, I. L. (dir.); Fresquet, A.; González, G.; Carrió, M. del C.; Diblasi, L.; Maya, N.; González, M.; García, G.; Gallardo, G. y Pulvirenti, B. La segunda cohorte se estudia en el marco del Proyecto Bienal 2009-2011: *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la Universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas (UNCuyo y UFRJ -Universidad Federal de Río de Janeiro-)* y *desde archivos documentales (UNCuyo)* (Morchio, 2011) Integran el equipo de investigación: Morchio, I. L. (dir.); Garzuzi, V.; Fresquet, A.; González, G.; Carrió, M. del C.; Diblasi, L.; Maya, N.; González, M.; García, G. La tercer cohorte desarrolla el proyecto que se menciona en Nota al pie N° 2.

³ La investigación marco aborda cuatro objetivos que no se desarrollan en el presente artículo; por esa razón no se explicitan ya que exceden los aspectos abordados en la presente publicación.

Se hace un estudio descriptivo y comparativo de las estrategias de aprendizaje en el tramo inicial y final de la carrera abordadas desde un enfoque cuantitativo. Para el análisis de los datos se conserva el tratamiento de la información de alumnos según autopercepción de competencia para aprender; por tramo (inicial y final), por carrera y por país.

Se prioriza la temporalidad, pues se comparará el comportamiento de los aspectos explorados en alumnos del tramo inicial y del tramo final de la carrera para indagar si el estudiante *aprende a aprender*, tal como se espera de un futuro profesional que debe seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Técnica

El relevamiento de la información se hace a través de un cuestionario semi-estructurado para estudiantes validados para estudios anteriores de esta misma investigación. En él, el estudiante señala en primer lugar si "cree" que es una persona que *aprende fácilmente* o una persona que *aprende con alguna dificultad*. Esta respuesta los ubicará en un segmento de alumnos: *con o sin dificultad* para aprender en la Universidad. De allí en adelante los ítems ofrecen opciones cerradas. Para las estrategias que emplea el estudiante, variable que se desarrollará en la presente publicación, se presentan ítems que expresan la situación ideal: por ejemplo: *planifico los tiempos antes de comenzar, dedico los últimos días a repasar*, y el alumno debe marcar si para él este ítem es "Verdadero", "A veces verdadero", "a veces falso" o "Falso".

Las estrategias que se analizan son: 1- Planificar los tiempos, 2- Consultar y preguntar, 3- Tomar de apuntes, 4- Ordenar el material, 5- Analizar, 6- Sintetizar, 7- Expresar y 8- Repasar. Algunas incluyen otras estrategias que se detallan en la presentación de los resultados.

La **población** son estudiantes universitarios del tramo inicial (primeros años) y del tramo final (cuarto año) y profesores de las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ).

Se trabajó con muestras no probabilísticas de 30 estudiantes de cada una de las carreras que abarca el estudio: Ciencias de la Educación, Ciencia Política, Trabajo Social, Medicina (las cuatro de la UNCuyo) y Pedagogía (de la UFRJ).

La muestra de estudiantes se conformó del siguiente modo: se aplicó la encuesta a todos los estudiantes presentes en una hora de clase cedida por el profesor y luego se seleccionaron al azar simple 30 encuestas. El proceso fue el mismo en las tres cohortes.

La **hipótesis** que se desarrolla en esta publicación es la relativa a estrategias de

aprendizaje: *los alumnos que se encuentran en el tramo final de la carrera se diferencian de los alumnos del tramo inicial respecto de las estrategias que emplean para aprender.*

Resultados

Para la exposición de los resultados, se parte focalizando la mirada en los avances de los alumnos desde el tramo inicial y final de las carreras bajo estudio en el logro de estrategias de aprendizaje; simultáneamente la mirada comparativa lleva a focalizar entre los alumnos con y sin dificultades para aprender. Es decir, no se pierde nunca el objetivo de comparar y contrastar datos entre tramo- inicial y final de la carrera buscando indagar qué estrategias aumentan o disminuyen con el tiempo, por segmento (alumnos con/sin dificultad) por carrera y por Universidad.⁴

1. Planificar los tiempos

Planificar los tiempos antes de preparar una materia:

Se observa en la mayoría de las carreras de la UNCuyo en los alumnos que *aprenden*⁵ *fácilmente* un avance significativo en la estrategia *planificar sus tiempos al empezar a preparar una materia* al finalizar la carrera, siendo más alto este avance en Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas. La única carrera que no sube en porcentaje es Medicina: al finalizar la carrera no tenderían a planificar el tiempo como lo hicieron en el inicio de la carrera. En el caso de la Pedagogía de la UFRJ se observa que si es muy baja la cantidad de alumnos que tanto en el tramo inicial y final de la carrera expresan planificar los tiempos.

Los alumnos que se autopercebieron *con dificultad* en todas las carreras de la UNCuyo no elevan sino que mantienen su estrategia de *Planificar mis tiempos al empezar a preparar una materia* en el tramo final. Se observa una diferencia con los alumnos *sin dificultad*. Es decir no habría indicadores de aumento de autorregulación académica en el aspecto planificar los tiempos al finalizar la carrera en alumnos que se reconocen con dificultades para aprender.

En el caso de Pedagogía UFRJ aumenta la cantidad de alumnos al finalizar la carrera

⁴ Los datos cuantitativos que sustentan el análisis son Cuadros y Tablas de doble entrada (32 por cohorte, 68 en total). Se trabajó inicialmente en planillas Excel, codificando las respuestas a las preguntas del cuestionario. Este software al ser compatible con el programa SPSS permitió la importación de la base para iniciar el análisis estadístico de la información. Se ponen a disposición del lector. No se pueden adjuntar por superar la cantidad de páginas exigidas en esta publicación.

⁵ La cursiva se utiliza para identificar segmentos o grupos de alumnos que *aprenden con/sin con dificultad*; también identificados como *alumnos que aprenden fácilmente/ alumnos que aprenden con dificultad*.

que planifican sus tiempos; sin embargo ellos no llegan a ser la mitad de la población bajo estudio.

Si nos detenemos en el análisis por Universidad, se encuentra que alumnos del tramo inicial y final de las carreras de la UNCuyo que *aprenden fácilmente* planifican sus tiempos, siendo una tendencia ascendente en los alumnos que están en el tramo final de la carrera. Ello evidencia el logro de mayor autorregulación en el uso del tiempo con el avance de la carrera en los alumnos argentinos. En el caso de los alumnos de la UFRJ que *aprenden fácilmente* no se observa avance en el logro de esta estrategia, a pesar de reconocer que *aprenden fácilmente*.

Los alumnos de la UNCuyo que *aprenden con alguna dificultad*, en ambos tramos la mayoría manifiesta planificar los tiempos. En el caso de la UFRJ los alumnos *con dificultad* claramente manifiestan bajos porcentajes de adhesión a este ítem, en el tramo inicial y final de la carrera.

Tiempo que dedican al estudio:

Los alumnos que *aprenden fácilmente* de las carreras de la UNCuyo aumentan su dedicación al estudio en el tramo final, mientras que en Pedagogía de UFRJ desciende la cantidad de alumnos.

Es decir, en el caso de UNCuyo se observa en los alumnos que *aprenden fácilmente* una mayor dedicación al estudio al finalizar la carrera que al iniciarla. Esto no sucede en los alumnos brasileños.

En alumnos *con dificultad* se observan resultados heterogéneos y repartidos en el inicio y al finalizar la carrera. Se destaca que los alumnos de Pedagogía de la UFRJ le dedican menos tiempo al estudio en el tramo final de la carrera.

Por lo tanto, no se encuentra presente en la mayoría de los alumnos que *aprenden con dificultad* una dedicación suficiente al estudio al finalizar la carrera. La autorregulación esperada en relación a la dedicación no se daría en alumnos que *aprenden con dificultad*, pero sí en los que *aprenden fácilmente*.

En el análisis por Universidad se observa que en ambas Universidades los alumnos que *aprenden fácilmente* del tramo inicial de la carrera expresan en su mayoría buena dedicación al estudio. En el caso de UNCuyo al finalizar la carrera continúan con la misma tendencia positiva. Sin embargo, en el caso de la UFRJ disminuye la cantidad de alumnos que en el tramo final considera que le dedica tiempo suficiente al estudio. Es significativo que al avanzar la carrera y al estar por finalizarla, los alumnos brasileños dediquen menos tiempo al estudio. Tal vez se deberá explicar este dato por alguna variable no indagada aquí.

Este ítem en los alumnos que *aprenden con alguna dificultad* revela tendencia ascendente en la última cohorte de la UNCuyo y descendente en la UFRJ.

Es decir, en el caso de UNCuyo tanto en los alumnos que *aprenden fácilmente* como

en los que no, se observa mayor dedicación al estudio al finalizar la carrera que al iniciarla. Esto no sucede en los alumnos brasileños.

2. Consultar y preguntar

Asistir a horas de consulta:

No es una estrategia empleada por la mayoría de los alumnos que *aprenden fácilmente* en el tramo inicial; sin embargo, aumenta en el tramo final de este ítem las carreras de Ciencias de la Educación, Trabajo social y Ciencias Políticas. En Pedagogía (UFRJ) no aumenta. Medicina es la carrera que menos adhesión tiene de sus alumnos en este aspecto, tanto en el tramo inicial como final, a pesar de reconocerse sin dificultades.

El *Asistir a las horas de consulta* constituye una estrategia que avanza con el tiempo en los alumnos que *aprenden con alguna dificultad* en las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas. Se mantiene en Trabajo Social. Disminuye al finalizar los estudios notablemente en Medicina y Pedagogía (UFRJ), caracterizando a los alumnos que *aprenden con dificultad* de estas carreras su poca asistencia a consulta de profesores antes de preparar una materia.

El análisis por Universidad refleja que *las horas de consulta para preparar una materia* no es una estrategia mayoritariamente empleada por alumnos ni del tramo inicial ni del último tramo que *aprenden con dificultad* ni los que *aprenden fácilmente* en ninguna de las dos Universidades bajo estudio. Solo muy pocos alumnos de ambas Universidades son los que la consideraron *Verdadera*.

Preguntar cuando no comprenden:

Se evidencia una tendencia positiva *para preguntar cuando no comprenden* en alumnos que aprenden sin dificultad en todas las carreras de la UNCuyo, en el tramo inicial y final, último tramo de la carrera. Esta estrategia positiva caracteriza a los alumnos sin dificultades argentinos. Se evidencia un avance con el tiempo en los alumnos de Pedagogía (UFRJ).

Se evidencia un aumento de alumnos que *aprenden con dificultad* que *preguntan cuando no comprenden* en Trabajo Social, Ciencias Políticas y Pedagogía (UFRJ) en el tramo final. Se mantiene en Ciencias de la Educación y Medicina.

En el análisis por Universidad se evidencia una tendencia positiva para preguntar cuando no comprenden en alumnos de ambas Universidades que *aprenden con facilidad* y *con dificultad* en el tramo inicial y final de la carrera, lo que es una estrategia positiva.

Es significativo que los alumnos brasileños que *aprenden sin dificultad* aumenten esta tendencia al finalizar los estudios, mientras que la disminuyen los alumnos *con dificultad*.

Participar, preguntar y opinar en clases:

Ante el ítem que indaga *participación, pregunta y opinión en clases*, se observa en los alumnos que *aprenden fácilmente* un aumento en todas las carreras desde el tramo inicial al tramo final. Se revela que los alumnos que *aprenden fácilmente* emplearían esta estrategia de aprendizaje de una clase activa al finalizar sus estudios.

Los alumnos que aprenden *con alguna dificultad* de Ciencias de la Educación, Trabajo social y Ciencias Políticas aumentan al finalizar la carrera esta estrategia. En Medicina y Pedagogía (UFJR) disminuye.

En el análisis por Universidad se evidencia un notable incremento de alumnos que aprenden con facilidad al finalizar los estudios en ambas Universidades, que participan, preguntan, opinan en clases. Sin embargo, solo muy pocos alumnos *con dificultad* de ambas Universidades la consideraron *Verdadera*.

Se espera una actitud activa en clases en alumnos que estén por finalizar sus estudios, y esta se asociaría a alumnos que *aprenden fácilmente*. Se destaca que se ha desarrollado esta estrategia con el tiempo de vida académica, lo cual indica mejoras en este aspecto de las estrategias de aprendizaje en alumnos que *aprenden fácilmente*.

3. Tomar apuntes

En el análisis por carrera se advierten conclusiones interesantes que diferencian alumnos que *aprenden con facilidad* de los que no lo hacen.

En los alumnos que *aprenden fácilmente* de todas las carreras tanto en el punto inicial como al finalizar la carrera, se observa una tendencia favorable en relación a *utilizar los apuntes de clase*.

En los alumnos que *aprenden con alguna dificultad* la tendencia a utilizarlos disminuye hacia el término de la carrera en Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Políticas. Es decir, se revela que a pesar de avanzar en la carrera no mejoran el uso de apuntes de clase para aplicarlos en el estudio. Mientras que los alumnos de esas mismas carreras y de las restantes que *aprenden fácilmente* sí aumentaron la tendencia a implementar apuntes en clase y reconocerlos como útiles para el estudio.

Se advierte entonces una relación positiva entre la facilidad para estudiar y el uso de apuntes de clase; y la relación inversa, es decir, los alumnos con dificultad no incrementan el uso de apuntes al finalizar la carrera, al menos en tres carreras bajo estudio.

El análisis por Universidad revela que a la mayoría de los alumnos en ambas Universidades tanto en el tramo inicial como en el tramo final de la carrera les

resultan útiles los *apuntes que toma en clases*. Esta situación es similar para alumnos que aprendan fácilmente como para los que *aprenden con dificultad*.

4. Ordenar el material

En todas las carreras en el tramo inicial como final de la carrera la mayoría de los alumnos piensa que es verdadero el ítem *Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar*. Esta estrategia también es utilizada tanto por alumnos que *aprenden fácilmente* como los que se autoperciben *con dificultades*.

Se destacan con porcentaje de adhesión más alto (100%) en el tramo inicial los alumnos que están en la carrera de Trabajo social de la UNCuyo. Mientras que al finalizar la carrera son los alumnos los que *aprenden fácilmente* de Ciencias de la Educación de la UNCuyo quienes en su totalidad (100%) utilizan esta estrategia.

Los resultados sugieren entonces que en general, esta estrategia es valorada por todos los alumnos universitarios, no discriminando entre quienes se autoperciben con dificultades y entre quienes no lo hacen ni entre alumnos que inician su carrera y entre quienes están por finalizarla.

El análisis por Universidad confirma los resultados anteriores, ya que arroja que en ambas Universidades tanto en el tramo inicial como final de la carrera, la mayoría de los alumnos piensa que es verdadero *Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar*. Esta estrategia también es utilizada tanto por alumnos que *aprenden fácilmente* como los que se autoperciben con dificultades.

5. Analizar

Tomar cada tema por separado:

El análisis por carrera revela que quienes aplican más la estrategia de *Tomar cada tema por separado y lo estudian parte por parte* en el tramo inicial son los de Medicina que *aprenden fácilmente* en el tramo inicial pero disminuyen al finalizar la carrera. El resto de las carreras de este segmento mantiene porcentajes de adhesión medio a esta estrategia en el inicio y al finalizar la carrera.

En cuanto a los alumnos que se autoperciben *con dificultades*, Ciencias de la Educación y Trabajo Social son carreras que al finalizarla logran mayor capacidad de análisis. Disminuyen su aplicación notablemente Ciencias Políticas y Medicina. Se mantiene en Pedagogía de la UFRJ.

Si bien los resultados son heterogéneos, se puede interpretar que hay carreras que cuando los alumnos vivencian *dificultades* no aplican el análisis al finalizar estudios; sería el caso de Ciencias Políticas y Medicina, lo que acentuaría sus vivencias de dificultad.

En el análisis por Universidad se observa que esta estrategia es utilizada mayormente por los alumnos de la UNCuyo tanto por quienes *aprenden fácilmente* como por los que no en el tramo *inicial*, más que sus pares brasileños.

Lo significativo es que al finalizar la carrera, los alumnos de la UNCuyo que *aprenden fácilmente* disminuyen su adhesión a la misma mientras que sí logran aplicarla la mayoría de los alumnos brasileños al finalizar la carrera.

En caso de los alumnos que *aprenden con dificultad*, esta estrategia de análisis se mantiene en ambas Universidades con porcentajes similares que al inicio, no evidenciando aumento de alumnos que la aplican.

Se podría interpretar que en el caso de los alumnos que *aprenden fácilmente* en UNCuyo, al finalizar la carrera aplicarían para estudiar una mayor estrategia de síntesis, constituyendo la estrategia de análisis una manera de estudiar propia del inicio de la carrera.

También se destaca el hecho de que los alumnos *con dificultades* no optimizan el análisis para estudiar a lo largo de su carrera, lo que podría dificultar el aprender con mayor facilidad.

Destacar ideas más importantes:

Es una estrategia empleada por la amplia mayoría de los alumnos tanto los que *aprenden con dificultad* como sin ella de todas las carreras que considera esta investigación al iniciarla y al finalizarla. Los porcentajes más altos los logran los alumnos de Medicina (100%) y Ciencias de la Educación (95,24%) que *aprenden fácilmente* y al finalizar la carrera.

La alta adhesión a esta estrategia expresa una mayor familiaridad y entrenamiento en la misma desde la formación secundaria, la que se continúa aplicando en los años de la Universidad tanto por alumnos que *aprenden con dificultad* como sin ella.

Trabajo Social es la única carrera que al finalizarla logra diferencias significativas entre *aprender sin dificultad* (88,89%) y *con dificultad* (58,33%).

El análisis por Universidad arroja que tanto los alumnos argentinos como brasileños de ambos segmentos (con/sin dificultad) y en el inicio y fin de su carrera utilizan en su amplia mayoría (porcentajes desde un 77,78% hasta el 92,00%) la estrategia de análisis que consiste en *Destacar las ideas que cree más importantes al estudiar*.

Esta adhesión sugiere una mayor familiaridad y entrenamiento en la misma desde la formación secundaria, la que se continúa aplicando en los años de la Universidad tanto por los alumnos que *aprenden con dificultad* como sin ella.

6. Sintetizar

Hacer cuadros, esquemas, resúmenes:

El análisis por carrera revela que los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación que *aprenden fácilmente* se destacan por el avance en el logro de la estrategia *Hacer cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudia* hacia el final de la carrera, ya que el resto mantiene porcentajes parecidos en el tramo inicial como final.

Lo significativo presente es que los alumnos que *aprenden con dificultad* en todas las carreras disminuyen al finalizar la misma de manera notable la aplicación de esta importante estrategia. Medicina y Pedagogía (UFRJ) son las carreras con más baja adhesión, ya que la mayoría de los alumnos al finalizarlas optan por *falso* en esta afirmación.

Es decir, se vincularía dificultades para aprender en la Universidad con falta de incorporación y aplicación de estrategias de síntesis y organización de la información, las que debieran utilizarse para efectuar un estudio profundo al estar cerca de finalizar los estudios.

El análisis por Universidad refleja un avance en el logro de esta estrategia por alumnos de la UNCuyo desde el tramo inicial hasta el tramo final de la carrera en alumnos que *aprenden fácilmente*, mientras que los alumnos de la UFRJ la mantienen.

Mientras que en el caso de los alumnos que *aprenden con dificultad*, en ambas Universidades se observa un descenso en su aplicación en el tramo final.

Por lo tanto, los datos sugieren un logro de estrategias de procesamiento y síntesis de la información en alumnos con competencias para aprender y no en aquellos con dificultades de aprendizaje en la Universidad.

Encontrar relación entre temas:

El análisis por carrera refleja que esta estrategia es valorada e implementada por los alumnos de todas las carreras que *aprenden fácilmente* en el inicio y final de la carrera, elevándola con los mayores porcentajes al finalizarla las carreras de Medicina (93,33%) y Ciencias Políticas (90,48%).

En el caso de los alumnos que *aprenden con dificultad*, si bien todas las carreras expresan más de la mitad de alumnos con utilización de esta estrategia, son las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina las que la sostienen con los mayores porcentajes y Trabajo Social y Ciencias Políticas con menores porcentajes.

El análisis por Universidad arroja que *Tratar de encontrar relación entre los temas cuando estudia* es una estrategia de síntesis que poseen la mayoría de los alumnos que *aprenden fácilmente* en ambas Universidades en el inicio de la carrera y al finalizar la misma. Dicha estrategia se encuentra presente en alumnos *con dificultades* en porcentajes menores.

7. Expresar lo aprendido

Expresar con facilidad en forma oral:

El análisis por carrera refleja en relación a la comparación por tramos, que esta estrategia en todas las carreras que aborda esta investigación aumenta hacia el final de la carrera notablemente en alumnos que *aprenden fácilmente*. Se destaca Ciencias de la Educación y Medicina de la UNCuyo con porcentajes más altos. Se da la relación inversa en el caso de los alumnos que *aprenden con dificultad*: los alumnos del último tramo disminuyen en todas las carreras el reconocimiento de esta estrategia, manifestando que al finalizar la carrera, les cuesta más la expresión oral que al inicio de la misma. Esta tendencia descendiente es más notable en la carrera de Ciencias Políticas y Trabajo Social y menor en Medicina.

Los resultados permiten inferir que el desarrollo de la facilidad en la expresión oral se vincula al logro de la autorregulación en el estudio universitario, incrementándose con los años de aprendizaje en la Universidad en alumnos que *aprenden fácilmente*, y disminuyendo en alumnos que se autoperciben con dificultad para aprender.

El análisis por Universidad refleja que la estrategia *Me expreso con facilidad en forma oral* manifiesta mayores niveles de aplicación en el primer año de la carrera por alumnos argentinos que *aprenden fácilmente* que en los brasileños, sin embargo, se da la relación opuesta en los que *aprenden con dificultad*: son los alumnos brasileños de primer año quienes la aplican en su mayoría.

En relación a la comparación por tramos, se confirman los resultados anteriores: en los alumnos que *aprenden con facilidad*, esta estrategia aumenta hacia el final de la carrera notablemente en alumnos de los dos países; sin embargo, desciende hacia el final de la carrera en ambos países en los alumnos que *aprenden con dificultad*.

Los resultados sugieren que la expresión oral se vincula con el aprendizaje de alumnos que avanzan *sin dificultad* a lo largo de la carrera y no se desarrolla en los alumnos que aprenden con *alguna dificultad*.

Repetir:

El análisis por carrera revela que la estrategia *Repetir varias veces lo que dice el libro o apunte hasta que puedo recordarlo* no es implementada por la mayoría de alumnos que *aprenden fácilmente* en ninguna de las carreras bajo estudio en el inicio de la carrera y al finalizar la misma, quienes rechazan aun esta tendencia con mayores porcentajes.

En el caso de los alumnos que *aprenden con dificultad* en su primer año de la Universidad la aplican siempre o a veces, tendencia que disminuye al finalizar la carrera.

El análisis por Universidad arroja resultados similares: la estrategia *Repetir varias veces lo que dice el libro o apunte hasta que puedo recordarlo* no es implementada

por alumnos que *aprenden fácilmente* de los dos países bajo estudio en el inicio de la carrera ni al finalizar la misma.

Sin embargo, los alumnos que *aprenden con dificultad* en ambos países en su primer año de la Universidad aplican siempre o a veces esta estrategia, tendencia que disminuye al finalizar la carrera.

8. Repasar

El análisis por carrera arroja que la estrategia *Cuando estudio una materia dedico los últimos días a repasar*, es implementada por los alumnos que *aprenden fácilmente* en todas las carreras argentinas en el tramo inicial, tendencia que mantienen y/o aumentan al finalizar la carrera. La carrera con más alto aumento al finalizar es Ciencias de la Educación.

Los alumnos de Pedagogía de la UFRJ que se autoperceben *con facilidad* para aprender no la aplican en ni al inicio ni al terminar la carrera.

Los alumnos que se autoperceben *con dificultades* para aprender de las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas manifiestan aplicación del repaso en el primer año de la carrera pero tienden a disminuirlo con el avance de la carrera. En Trabajo Social y Medicina la aumentan con el tiempo. Pedagogía de la UFRJ no la aplica habitualmente ni al inicio ni al finalizarla.

Si tenemos en cuenta el análisis por Universidad, la estrategia *Cuando estudio una materia dedico los últimos días a repasar* es implementada por los alumnos que *aprenden fácilmente* argentinos en el tramo inicial y final de su carrera. Sus pares brasileños que se autoperceben *con facilidad para aprender* no la aplican ni al finalizar ni al iniciar la carrera.

Los alumnos que se autoperceben *con dificultad para aprender* al iniciar la carrera no tenderían en su mayoría a repasar, pero sí lo harán al finalizar la carrera. Los alumnos brasileños lo hacen ocasionalmente cuando empiezan la carrera pero no continúan con esta tendencia al finalizarla, evidenciando resultados heterogéneos.

El repaso como estrategia de aprendizaje caracterizaría a alumnos argentinos que *aprenden fácilmente* desde el inicio hasta el final de la carrera.

Conclusiones

En relación al objetivo de nuestra investigación: *Comparar el esquema de resultados obtenidos en alumnos de los dos primeros años (Proyectos 2007-2009 y 2009-2011) tramo inicial con los resultantes de alumnos del tramo final de las carreras en estudio, a fin de estimar el desarrollo (o no) de competencias académicas en el transcurso de la carrera*, los hallazgos de esta investigación en relación a Estrategias de aprendizaje sugieren que llegados a los últimos años de la carrera, los alumnos

avanzan en la adquisición y empleo de las siguientes estrategias: planificar los tiempos (cuatro carreras), consultar y preguntar (en tres carreras argentinas), participar, opinar en clases, toma de apuntes, ordenar el material (presente desde el inicio), identificar lo más relevante del material del estudio (presente desde el inicio) y aplicar estrategias de relación de la información.

Entonces se podría pensar que el paso por la vida académica universitaria favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje. En otras palabras, en el grado universitario se adquieren y se ven favorecidas las competencias de autorregulación académica. Con ello se alcanza la hipótesis planteada *los alumnos que se encuentran en el tramo final de la carrera se diferencian de los alumnos del tramo inicial respecto de las estrategias que emplean para aprender.*

Si bien esta hipótesis se aplica en algunas estrategias, se reconoce que a pesar de los años de trayectoria académica y llegado al final de la carrera en la población bajo estudio, se encontraron estrategias aún no suficientemente logradas a pesar de los años de formación académica tales como: dedicación suficiente al estudio, asistir a horas de consulta, estrategias de análisis y de repaso, éstas últimas en alumnos con dificultades.

El logro de estas estrategias dependería de otros factores, no solamente los inherentes a la vida universitaria; se puede pensar en factores familiares, formación previa de nivel medio, etc. interrogantes que quedan abiertas a nuevas investigaciones.

Profundizando en el análisis de los datos de esta investigación, hallamos una relación positiva entre *aprender sin dificultad* y las siguientes estrategias, que invitarían a pensar en un "*Perfil de alumnos que aprende sin dificultad en la Universidad*": dedicación al estudio, que manifiestan actitud activa y participativa de la vida universitaria: preguntan cuando no se comprende algo, participan y opinan en clases, toman apuntes y los utilizan para estudiar, destacan lo importante al estudiar, aplican estrategias de elaboración y organización de la información, se expresan con facilidad en forma oral, no acuden a la repetición memorístico-mecánica para aprender y repasan antes del examen.

Por otro lado, se encontró una relación positiva entre *aprender con dificultad* y las algunas estrategias, constituyendo así el "*Perfil de alumnos que aprende con dificultad en la Universidad*". De acuerdo a nuestra investigación, estos alumnos aplican escasas estrategias de análisis y de organización de la información, realizan una repetición no significativa del contenido a aprender y les falta repaso antes de enfrentar la situación de examen.

Dado que se trata de alumnos de los últimos años de la carrera, se consideran relevantes los resultados hallados en orden a brindar orientaciones en el ámbito del estudio universitario.

El análisis de los datos realizado revela que el hecho de aplicar estrategias cognitivas

de análisis (destacando lo más relevante), la elaboración y organización de la información caracteriza a alumnos *sin dificultad* quienes no aplican para aprender estrategias meramente repetitivas que caracterizan al aprendizaje superficial (Monereo, 1993, p. 40).

En tal sentido, se coincide con los aportes teóricos de la autorregulación puesto que entre los aspectos que contribuyen a su logro, se encuentran el dominio de estrategias cognitivas de elaboración y organización, además de las estrategias metacognitivas, motivacionales, afectivas y de manejo del contexto; éstas últimas no abordadas específicamente en esta investigación (Pintrich, 2000 en Daura, 2010, p. 4).

Otra conclusión relevante es la relación hallada entre aprender sin dificultad y la estrategia de repaso; en este sentido el repaso se considera una estrategia que permitiría integrar y fortalecer los conocimientos antes de enfrentar la situación de examen, mayormente lograda por los alumnos argentinos.

En relación a aspectos actitudinales, de no menor importancia por su incidencia en el estudio universitario, la relación positiva encontrada entre la actitud activa y participativa y el aprender sin dificultad, permite inferir que esta actitud en la vida universitaria favorece indudablemente avanzar sin dificultad en los estudios universitarios. Un dato no menor tiene que ver con la posibilidad de preguntar cuando algo no se comprende que caracteriza a los alumnos que aprenden sin dificultad; la clarificación de dudas sería un factor interesante que impactaría en el éxito con que se aprende en la Universidad.

Los datos hallados invitan a pensar que los alumnos que aprenden sin dificultades en esta investigación estudian con un enfoque profundo (Marton, 1974 en Monereo: 1993, p. 70), ya que relacionan la información, son activos y se implican personalmente con el estudio.

Retomando la importancia del rol del docente en el desarrollo de estrategias, como mencionamos inicialmente en nuestras consideraciones teóricas, es intención trabajar con docentes concientizando su rol en la adquisición de estrategias en el nivel universitario desde el desarrollo de sus asignaturas, generando actividades de aprendizaje que promuevan su adquisición en algunos casos, su desarrollo y afianzamiento en otras.

Hay dos estrategias que se caracterizan por ser implementadas desde el inicio de la carrera y mantenidas en el tiempo por ambos segmentos bajo estudio (con/sin dificultad): *Ordenar el material* y *Destacar lo más importante*. La alta adhesión a estas estrategias sugiere mayor familiaridad y entrenamiento en las mismas desde la formación secundaria, las que se continúan aplicando en los años de la Universidad. Estos resultados confirman la importancia de la escuela secundaria en la formación de hábitos y estrategias de estudio que sostendrán los alumnos en los niveles superiores. La escuela secundaria ha logrado estimular el desarrollo de algunas

estrategias y de otras no, ya que en el inicio de la carrera los alumnos bajo estudio muestran escasa aplicación de algunas de ellas, tales como la síntesis y organización de la información y el repaso. Un aporte a futuro que surge desde esta investigación es brindar información genuina de base empírica a las instituciones de educación media otorgando lineamientos para el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje en la escuela secundaria, antesala de los estudios superiores. Se hace imperioso un trabajo en conjunto entre ambos niveles en relación de articular no solo a contenidos que den la base a nuevos saberes sino también a las habilidades y estrategias que permiten su aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*. 54 (2), 199-231.
- Carrasco, J. B. (2001). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Buenos Aires: Rialp.
- Chocarro, E., González Torres, M. del C. & Sobrino, A. (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones. 12.
- Daura, F. T. (2010). *El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario* en Resúmenes Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2012, Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- Garzuzi, V. & Lizabe, G. (2005). *Pensar para leer y escribir en el nivel universitario- Aporte a los procesos de estudio, lectura y escritura en el nivel superior*, Universidad Nacional de Cuyo- Tecnicatura en Gestión y Administración de Organizaciones con Orientación en Instituciones Universitarias. Mendoza: Ocaranza.

- Lanz, M. Z. (2006). *Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado*. En: Lanz, María Zulma (Ed.). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mayor, J., Suengas, A. & González Márquez, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis.
- Monereo C. & Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (coord.). Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez. M.L. (1999). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (Eds.). (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Montero, I. & de Dios, M.J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196.
- Morchio, I. L. (dir.) (2009) *Aprender en la Universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*. Informe Final del Proyecto Bienal 2007-2009 (SeCTyP, Código: 06-G443). Mendoza, Argentina :Universidad Nacional de Cuyo.
- Morchio, I. L. (dir.) (2011) *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la Universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas, (Universidad nacional de Cuyo y UFRJ) y desde archivos documentales (Universidad nacional de Cuyo)*. Informe Final del Proyecto Bienal 2009-2011 (SeCTyP, Código: 06-G524). Mendoza, Argentina : Universidad Nacional de Cuyo.
- Morchio, I. L. (dir.) *¿Llega el estudiante universitario a aprender a aprender? Evolución de los procesos, estrategias y actitudes del alumno en el transcurso de la carrera*. Proyecto Bienal 2011-2013 Aprobado por resolución (Res. N° 2737/2011-R- SeCTyP, Código 06/G602). Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo. Sección Monográfica*, 27 (3), 139-146.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/ Siglo XXI.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi

- (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp.199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2002). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo & C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 11-25). Madrid: AulaXXI/ Santillana.
- Román Sánchez, J. M. (2004). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la estrategia de lectura significativa de textos*. Revista electrónica de Investigación *Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Torrano Montalvo, F. & González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1) 1-34.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.