

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE LOS DEPARTAMENTOS DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS, ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES Y SISTEMAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

*Learning strategies used by 1st year students of the departments of psychology and pedagogical sciences, administration and social sciences and systems of a private university*

**Silvia Piovano**, Universidad CAECE

[spiovano@caece.edu.ar](mailto:spiovano@caece.edu.ar)

**Élida Roisen**, Universidad CAECE

**Camila Fischer**, Universidad CAECE

**Guadalupe Rodríguez**, Universidad CAECE

**Belén Victorero**, Universidad CAECE

Piovano, S., Roisen, E., Fischer, C., Rodríguez, G. y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *RAES*, 10(17), pp. 98-114.

### Resumen

En los informes de autoevaluación de las universidades, se evidencia que es necesario considerar la formación con que ingresan los estudiantes al primer año de las carreras. Un estudiante estratégico se autorregula y puede llevar a cabo sus estudios de manera exitosa. El objetivo del presente proyecto es explorar las estrategias de aprendizaje que utilizan durante el primer año los alumnos de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Psicomotricidad y Educación, del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas; del Departamento de Sistemas y, del de Administración de una Universidad privada. Se presentará el informe de los resultados preliminares obtenidos en base a una muestra de 117 estudiantes de primer año de la Universidad que prestaron su consentimiento, y a quienes se les realizó la toma colectiva de un Cuestionario socio-demográfico, el test de Aptitud Verbal Baires-A y el Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU, parte B). Además, participaron los profesores de ese grupo de estudiantes que dictan materias en primer año quienes, vía mail o personalmente, respondieron un cuestionario semi-estructurado sobre estrategias. Encontramos que, a mayor edad, mayor uso de estrategias de aprendizaje, y correlaciones significativas entre algunas estrategias y el sexo, el hecho de que el alumno trabaje, y la aptitud verbal. Se busca contribuir a mejorar la propuesta curricular y por ende la calidad educativa que brinda la Universidad al incentivar la autorregulación de los estudiantes en sus actividades formativas.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje/ afectividad/ motivación/ cognición/ metacognición/ autorregulación

## Abstract

In universities' self-evaluation report, it is shown that it is necessary to consider the training with which the students enter the first year of the courses. A strategic student self-regulates and can carry out his studies successfully. The objective of the present project is to explore the learning strategies used during the first year by the students of Psychology, Psychopedagogy and Psychomotricity and Education, from the Department of Psychology and Pedagogical Sciences; of the Systems Department and, of the Administration of a private University. The report of the preliminary results obtained will be presented based on a sample of 117 first-year students of the University who gave their consent, and who were given the collective taking of a socio-demographic questionnaire, the Baires- Verbal Aptitude test. And the evaluation questionnaire for learning strategies of university students (CEVEAPEU, part B). In addition, teachers from that group of students who teach subjects in the first year participated, who, via mail or in person, answered a semi-structured questionnaire about strategies. We found that the older the age, the greater the use of learning strategies, and significant correlations between some strategies and sex, the fact that the student works, and verbal aptitude. It seeks to contribute to improving the curricular proposal and therefore the educational quality offered by the University by encouraging the self-regulation of students in their training activities.

**Keywords:** learning strategies/ affectivity/ motivation/ cognition/ metacognition/ self-regulation.

## 1. Introducción

En los informes de autoevaluación de las universidades, se evidencia que es necesario considerar la formación con que ingresan los estudiantes al primer año de las carreras. Se afirma que un estudiante estratégico se autorregula y puede llevar a cabo sus estudios de manera exitosa. En consecuencia, explorar las estrategias de aprendizaje que utilizan durante ese primer año podrá orientar a las autoridades y docentes en lo que se debería profundizar en la propuesta curricular para lograr un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

## 2. Antecedentes

Este trabajo se inscribe dentro del enfoque de la Psicología Cognitiva, en el aprendizaje del estudiante como elemento central del proceso y el protagonismo necesario del profesor (Attard, Di Ioio, Geven y Santa, 2010; Costa Román y García Gaitero, 2017). Se focaliza en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios al ingresar en el primer año. Define a la estrategia como procesos mentales conscientes e intencionales, que utilizan el pensamiento y procedimientos para organizar un plan dirigido a lograr una meta de manera exitosa (De Mola Garay, 2011; Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez, 1999; Weinstein y Meyer, 1998).

### 2.1 Estrategias de aprendizaje.

Por estrategias de aprendizaje se puede entender todo tipo de pensamientos, acciones y comportamientos, creencias e incluso emociones que permitan y apoyen la adquisición de información y su relación con el conocimiento previo, así como el recuperar la información ya existente (Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012). Aluden a un conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Cada estrategia utilizará diversos procesos en el transcurso de su operación (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Correa, Castro & Lira, 2004).

### 2.2 Tipos de estrategias.

Las estrategias de aprendizaje como un conjunto organizado, consciente e intencional se refieren a lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, al integrar elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos.

Para Weinstein y Meyer (1998, p.66) "las estrategias incluyen el diseño de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje". Reconocen en las estrategias de estudio y aprendizaje varias características comunes que las unifican, a saber: a) son autodirigidas ya que es el propio sujeto quien decide llevarlas a cabo para llegar a una meta determinada; b) se utilizan en forma intencional, significan una selección activa, algún nivel de pensamiento consciente; c) demandan del sujeto esfuerzo, en términos de tiempo y realización de determinados pasos y, d) no puede universalizarse en su aplicación, sino apenas generalizarse. Este último ítem es importante ya que implica la consideración de otros factores y variables en el aprendizaje y en especial en el uso adecuado de estrategias. Esto significa incluir lo que el alumno sabe, es decir su conocimiento previo; lo que piensa antes y durante el proceso de aprendizaje, el tipo de condiciones de la tarea y metas de ese aprendizaje; el contexto social y personal que se genere en esa situación que implican la motivación personal tanto para aprender como para enseñar.

Las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje relacionan cognición y motivación, ya que considera que el auto-concepto o autoeficacia percibida del alumno acerca de sus competencias, colabora en el logro de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, García Rodríguez, et.al., 1998). Es importante entonces incluir como estrategias de aprendizaje a las motivacionales y afectivas, además de las cognitivas, a partir de una concepción dinámica del aprendizaje (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009; Hernández Gaviria, 2008).

### **2.2.1 Estrategias Cognitivas.**

Los estudiantes pueden lograr el éxito en sus tareas mediante la utilización de distintos tipos de estrategias para que se ajusten a las demandas de la tarea. Las estrategias cognitivas permiten al estudiante aprender, recordar y comprender el material. Dentro de este grupo se incluyen a las estrategias de repetición, organización y elaboración. La utilización de la estrategia de repetición ayuda al estudiante a recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria de trabajo; se asocia por tanto a un tipo de aprendizaje más superficial. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información, para lo cual se analiza dicha información, se seleccionan las ideas más importantes o adecuadas para un determinado objetivo, se construyen conexiones y jerarquías entre sus partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo. La estrategia de elaboración permite la integración de la nueva información con aquella que el estudiante posea previamente. Para ello se relacionan los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en estructuras de significados más amplias. De esta forma se puede llevar a cabo un aprendizaje significativo, no mecánico y llegar a alcanzar una comprensión profunda del material objeto de estudio. (Bruning, Scharw & Norby, 2012; Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013; Weisntein y Mayer, 1986).

Las estrategias cognitivas pueden definirse como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema de aprendizaje, ya sean globales o específicas. Estas estrategias son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje del sujeto. Se posibilita facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, que implica gestionar y monitorear la entrada, realizar procesos de etiquetación y/o categorización, almacenamiento, recuperación y utilización de los datos (Bruning et al, 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012). Irene Muria Villa define las estrategias cognitivas como un conjunto de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (1994). Las estrategias cognitivas se encuentran en el plano de la acción, en el plano del hacer. Es un saber hacer, saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente. (Klimenko, 2009).

### **2.2.2. Estrategias Afectivas.**

Las estrategias afectivas incluyen las motivaciones, atribuciones y autoeficacia del aprendiz. La motivación puede ser intrínseca o extrínseca (Bruning, et al., 2012; Pintrich, P. & Schrauben, B. 1992). La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin y en consecuencia depende de incentivos externos. Los mismos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. En cambio, la motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos al sujeto, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. No obstante, ambas motivaciones no se consideran contrapuestas y están vinculadas a un momento y contexto (Boza Carreño, Toscano Cruz, 2012)

El estudio de las estrategias motivacionales se ha incorporado de forma más novedosa en la línea sobre el aprendizaje autorregulado. Se plantea que las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes para elicitación cogniciones y emociones con respecto a las actividades de aprendizaje, por lo que tienen efectos sobre el esfuerzo y la persistencia ya que inciden en la ejecución de las tareas y el rendimiento

académico. Además, los estudiantes pueden, de forma activa, adaptar o cambiar sus estrategias en función de factores tanto personales como contextuales y siempre pueden aprender nuevas destrezas. Sin embargo, las estrategias motivacionales han recibido mucha menor atención en los estudios empíricos. Las estrategias motivacionales se relacionan con los componentes de expectativas, valor y afectividad. Adhieren al modelo socio-cognitivo de la motivación. La utilización de la estrategia de control de la ansiedad es empleada por el estudiante para enfrentarse a situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes, o tareas que presentan cierta dificultad y así evitar ponerse nervioso. Para ello, el estudiante recurre a técnicas muy variadas que pueden enfatizar la vertiente más conductual, como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo, o la vertiente más cognitiva, como la generación de pensamientos positivos o relajantes y la evitación de los negativos (Bruning, et al, 2012; Hernández Gaviría, 2008; Monereo, 2001; Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013) Si los estudiantes pueden regular tanto su cognición como su motivación es importante examinar la interface entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Así, la regulación de la motivación puede moderar la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, más habitualmente abordadas en la discusión sobre el aprendizaje. La cuestión clave es comprender cómo la regulación de la motivación influye o puede influir en la cognición y en la metacognición. (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013).

Las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje relacionan cognición y motivación. En consecuencia se incluye la importancia del auto-concepto o autoeficacia percibida del alumno acerca de sus competencias ya que colabora en el logro de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, et.al., 1998).

En resumen, se considera necesario considerar como estrategias de aprendizaje a las motivacionales, cognitivas y afectivas, a partir de una concepción dinámica del proceso para la adquisición del conocimiento de manera exitosa (Hernández Gaviría, 2008; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009).

### 2.2.3. Estrategias Metacognitivas.

Flavell al estudiar el desarrollo cognitivo humano plantea la noción de *metacognición* (1993, p.157) como la propia conciencia de una persona acerca de sus procesos y estrategias cognitivas. Define la metacognición como el "conocimiento sobre el conocimiento" (1993, p.175). Destaca así, el papel que cumplen las destrezas metacognitivas en muchos tipos de actividades referidas a procesos cognitivos como ser: memoria, atención, comprensión lectora. Distingue entre *conocimientos metacognitivos* y *experiencias metacognitivas*, que interactúan entre sí. Los *conocimientos* pueden ser *declarativos* (saber qué) y *procedurales* (saber cómo). Jacobs y Paris (1987) incluyen además el conocimiento *condicional* (saber cuándo y para qué). A su vez, según Flavell (1993), los *conocimientos* pueden referirse a la categoría de *persona* (conocimientos y creencias), *tarea* (exigencias para el procesamiento de la información y demandas de la tarea) y *estrategias* (cognitivas y metacognitivas). Las *experiencias* están referidas a los afectos y cognición respecto de las realizaciones cognitivas (Flavell, 1993). La metacognición, para Flavell, es una tendencia producto del desarrollo cognitivo ontogenético o sea que se desarrolla progresivamente con la edad.

El término metacognición para otros investigadores refiere a dos formas, por un lado al *conocimiento* acerca de la cognición y por el otro, a la *regulación* de la cognición (Baker y Brown, 1984; Jacobs y París, 1987; Hacker, 1998). El *conocimiento* acerca de la cognición concierne al conocimiento que posee una persona acerca de sus propios recursos cognitivos para realizar la tarea de lectura. Este conocimiento es estable y está disponible para ser utilizado. Además, el sujeto es capaz de reflexionar acerca del proceso que realiza y discutir de ello con otros. Puede ser consciente de las actividades que realiza mientras lee, como por ejemplo al anticipar y solucionar problemas para lograr una lectura eficiente. El *control* se refiere a los mecanismos de autorregulación usados por un lector activo durante el tiempo de lectura para solucionar problemas. Incluye el proceso de considerar las metas, planificar las actividades necesarias para cumplir los propósitos, monitorear la efectividad de cada actividad y probar, revisar y evaluar los resultados de las estrategias de lectura. Estas estrategias dirigidas a la regulación no son estables debido a que el solo hecho de conocerlas no implica que el sujeto las use o sepa cómo y cuándo utilizarlas. El autocontrol de la cognición, incluye

entonces, tres tipos de procesos ejecutivos: planificación -coordinación de los significados con las metas-, evaluación - el lector puede monitorear su propia comprensión- y regulación - en base a cómo le está yendo modifica su plan y estrategias para lograr sus metas (Baker & Brown, 1984; Jacobs y París, 1987).

Pressley, Borkowski & Schneider (1987) proponen varios componentes que hacen al uso adecuado de una estrategia metacognitiva. Un pensador sofisticado posee muchas estrategias útiles para lograr sus metas, conoce cómo, cuándo y dónde utilizarlas, sabe que el buen desempeño está relacionado con el esfuerzo invertido en la realización de las estrategias adecuadas. No posee el conocimiento en todos los dominios, pero ante una dificultad puede mejorar rápidamente la estrategia. Además, el lector experto puede automatizar y coordinar todas esas operaciones para que estén disponibles cuando las necesite. Para estos investigadores, las estrategias son potencialmente conscientes y potencialmente controlables. Muchas estrategias son de dominio específico. Ellos incorporan aspectos motivacionales y afectivos de la cognición. Pintrich y sus colaboradores (2006) en esa misma línea, plantean que la autorregulación no se logra solamente a través de los aprendizajes cognitivos y metacognitivos, sino que también intervienen las creencias motivacionales que influyen en la realización exitosa o no de cualquier tarea.

El papel fundamental de la metacognición se realiza a través de las estrategias que adopta el sujeto para controlar y regular la comprensión. La estimulación metacognitiva colabora de manera directa en los procesos de comprensión textual (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Barreiro, Burín y Duarte, 2009; Abusamra, Ferreres, De Beni y Cornoldi, 2010). Además, cobran importancia los mecanismos de inhibición y actualización para lograr utilizar la información correcta y necesaria (Kintsch, 1996; Meneghetti, Carretti, De Beni, Cornoldi y Abusamra, 2009).

En resumen, la metacognición se define a partir de las investigaciones en la Psicología Cognitiva como *metamemoria* (Flavell, 1993). Está referida al conocimiento sobre el propio conocimiento que posee el sujeto y a las actividades mentales que se llevan a cabo durante cualquier procesamiento cognitivo. Dicho conocimiento considera las variables de persona, tarea y estrategias, además de las experiencias afectivas referidas al propio conocimiento. Al investigar las características de los procesos mentales de la metacognición se reconocen, además, los procesos de monitoreo y regulación. De esta forma, a través del monitoreo la persona puede dar cuenta de la forma en que realiza el procesamiento, reconocer fallas y a continuación, decidir y aplicar las estrategias necesarias para controlar el proceso cognitivo (Baker y Brown, 1984; Jacobs y París, 1987).

#### ***2.2.4. El rol de la Universidad en el logro de un aprendizaje estratégico en los estudiantes.***

Una de las finalidades planteadas por la Ley de Educación N° 26.206, en su artículo 8° es la de brindar “las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida...” El sistema universitario se encuentra regulado por la Ley 24.521, sancionada en 1995. Dentro de las funciones básicas enumeradas en la ley, se encuentra la de “Formar, capacitar a profesionales, científicos, docentes y técnicos...”; “Promover y desarrollar la investigación científica...”; “Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas”; “Preservar la cultura nacional” y “Extender sus servicios a la comunidad...” (Artículo 28). Respecto al funcionamiento de las instituciones universitarias, como principales requisitos, se enumeran los de “promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad...” (Artículo 33).

En cuanto a la necesidad de articulación entre niveles secundario y universitario, Moraga (2015) explicita que existen una serie de factores que impactan en la deserción de los estudiantes en los primeros años y en el deficiente desempeño académico. Ellos son, según la “segmentación del nivel medio en modalidades disciplinares”, “heterogeneidad de los estudiantes que provienen de instituciones con diferentes orientaciones y niveles” y “el contexto sociocultural” (2015, p.71).

En síntesis, se desprende de estos enunciados, la necesidad de profundizar en el estudiante de primer año que ingresa a la Universidad para conocer sus características sociodemográficas y sus estrategias de aprendizaje en vistas a mejorar el logro eficaz de los objetivos de cada carrera dentro de los diferentes Departamentos.

### **2.2.5 Síntesis de los antecedentes específicos.**

En función del marco teórico que se presenta se definen brevemente las estrategias de aprendizaje a evaluar a través del Cuestionario CEVEAPEU (2009). Por un lado, se proponen dos grandes grupos de estrategias que se relacionan con la propuesta de Weinstein y Meyer (1998) y Gargallo et al. (2009): Estrategias afectivas, de apoyo y control y, Estrategias cognitivas. Se considera, de esta manera, una visión integral de las dimensiones que permiten aprender a las personas (Gargallo et al., 2009, p. 2): voluntad (querer), capacidad para (poder) y autonomía (decidir). Las primeras, Estrategias afectivas, de apoyo y control, están referidas a lo motivacional y afectivo son las que posibilitan llevar a cabo las estrategias metacognitivas y de regulación afectiva y social. Las segundas son las Cognitivas que están relacionadas con el procesamiento de la información (búsqueda, recolección y selección de información, procesamiento y uso de la información).

En resumen, se afirma que conocer y utilizar estrategias de aprendizaje favorece la adquisición de conocimiento, la resolución de problemas y el logro de la autorregulación. Un alumno que se autorregula en los estudios utiliza estrategias para planificar la tarea en función de las metas de estudio, el monitoreo de lo que realiza y el control. Implica también el interés por adquirir y desarrollar las estrategias más convenientes ya que manifiesta una autoeficacia percibida (Gargallo, et al., 2012; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). En consecuencia, se considera significativo explorar la utilización de estrategias de aprendizaje en los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

## **3. Objetivos**

### **3.1 Objetivo General.**

Explorar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los alumnos de primer año y que estiman que utilizan, los profesores de esos primeros años en los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración en una Universidad privada.

### **3.2 Objetivos Específicos**

3.2.1. Identificar los rasgos socio-demográficos de los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

3.2.2. Determinar la aptitud verbal que demuestre haber adquirido el estudiante de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada, como predictor del rendimiento académico.

3.2.3. Identificar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.4. Identificar las estrategias de aprendizaje que estiman los profesores de primer año que utilizan los estudiantes de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.5. Correlacionar los rasgos socio-demográficos y la aptitud verbal con la utilización de estrategias de aprendizaje que se identifican en los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.6. Comparar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos que identifican los profesores de primer año con las que dicen utilizar los estudiantes del mismo año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración una Universidad privada

3.2.7. Comparar los resultados de las sub-escalas y las variables de estudiantes y profesores, con el rendimiento académico de los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

## 4. Método

### 4.1 Tipo de estudio - Diseño.

Se realizó un estudio no experimental, exploratorio ya que se buscó indagar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año de las carreras del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas. A su vez también las estrategias que dicen sus profesores de primer año que esos estudiantes utilizan. Se observó el fenómeno en su ambiente natural. Se consideró transversal ya que se realizó en un período específico de tiempo en la población de estudiantes y profesores de primer año. El método es cualitativo con aportes cuantitativos de estadística descriptiva y no paramétrica.

### 4.2 Participantes.

La muestra fue intencional y no probabilística ya que participaron los estudiantes de primer año, que prestaron su conformidad mediante consentimiento informado por escrito, en las carreras de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada. Estuvo integrada por 117 estudiantes (54 de sexo femenino y 63, masculino). Como criterios de inclusión se consideró que fueran estudiantes ingresantes al primer año de las carreras de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada. Además participaron hasta la fecha en que realizó este informe preliminar 7 profesores entre los docentes que dictan materias en el 1° año de esos Departamentos. Muchas de esas materias, son básicas para cada carrera y reúnen a la mayoría de los estudiantes de cada departamento.

### 4.3 Procedimiento e Instrumentos.

Se contó con la autorización de cada uno de los Directores de Departamentos: Sistemas, Psicología y Ciencias Pedagógicas y, Administración y Ciencias Sociales. Cada uno de los participantes, estudiantes y profesores de 1° año, firmaron un Consentimiento Informado para formar parte de la investigación.

Para Identificar los rasgos socio-demográficos de los estudiantes de primer año (Objetivo específico 3.2.1) de las carreras de los tres Departamentos de la Universidad, los mismos respondieron un breve cuestionario. Se registraron los datos por departamento en una base Excel.

Se tomó el Test *Baires-A* de Aptitud Verbal (Cortada de Kohan, 2004), para determinar la aptitud verbal que el estudiante de primer año pudo demostrar haber adquirido, como predictor del rendimiento académico. Se consideró el puntaje directo total para reconocer el nivel de Aptitud Verbal (Objetivo específico 3.2.2). Dicha prueba indaga la aptitud a través de la elección de 17 sinónimos y 17 definiciones (34 elecciones en total, cada una con cuatro posibilidades, una sola correcta).

Para identificar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año se administró a los alumnos de primer año el *Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios* (CEVEAPEU), parte B (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009) (Objetivo específico 3.2.3).

Se analizaron los datos a través estadística descriptiva de cada respuesta a la escala Likert y un análisis de la correlación entre las respuestas de cada sub-escala con las variables: edad, sexo, estudio del padre y de la madre, trabajo y puntaje total del *Baires-A*.

Para identificar las estrategias de aprendizaje que dicen los profesores de primer año que utilizan sus alumnos de primer año se aplicó a todos los docentes que dictan clases en primer año un cuestionario semi-estructurado. Una primera parte les solicita porcentajes de estimación por cada una de las estrategias en cada grupo de estrategias cognitivas, afectivas y metacognitivas (es una adaptación de la parte B del CEVEAPEU) y dos preguntas abiertas que se analizaron cualitativamente) (Objetivo específico 3.2.4). Se analizarán las respuestas de los profesores cuantitativamente en según porcentaje de estimación por cada grupo de estrategias y sub-escala. Se iniciará el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas de forma cualitativa. Se completará la indagación, con otros profesores en el segundo cuatrimestre del año.

Se registraron los datos de todas las variables de Estudiantes en una planilla Excel y luego se analizaron en el programa SPSS Statistics v. 20.0 de forma descriptiva, y las correlaciones entre las variables. Se registraron también los datos de los profesores y se realizó el cálculo de porcentaje de estimación de las estrategias de aprendizaje que para los profesores utilizan los estudiantes (Objetivo específico 3.2.5).

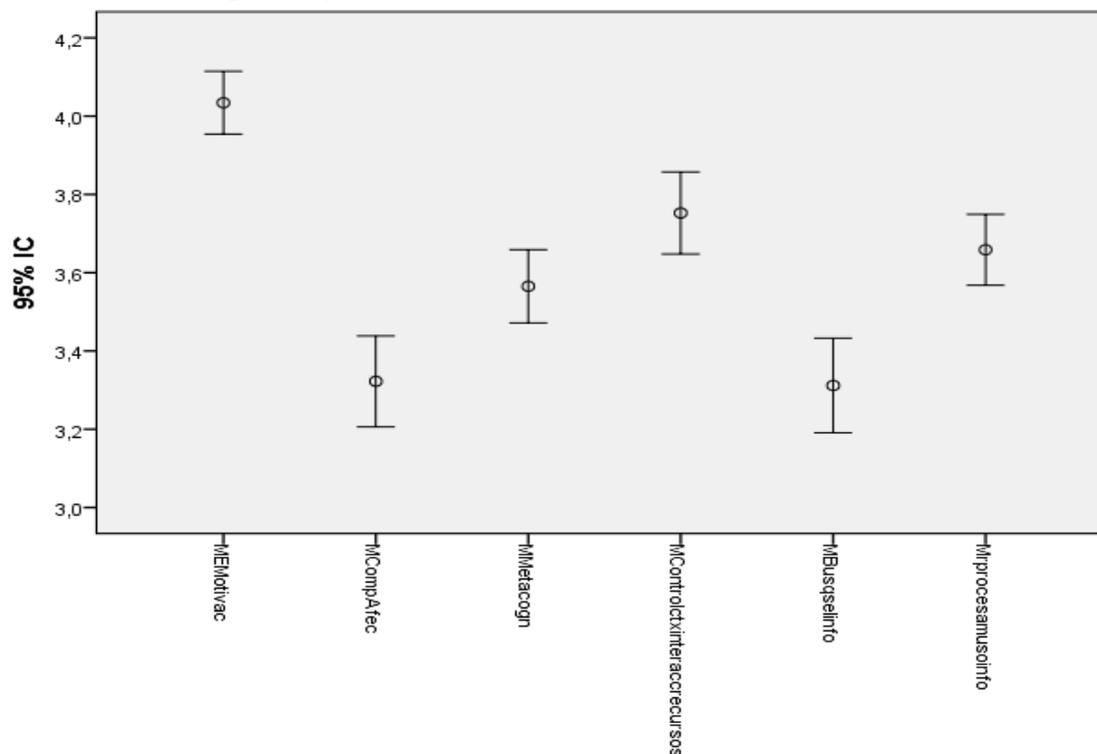
## 5. Resultados

Participaron en la investigación 117 estudiantes, 54 de sexo femenino y 63, masculino. Sus edades oscilan entre 18 y 38 años. Los estudiantes de mayor edad (mayores de 40 años) son muy pocos (8 en total): 1, de 43 (Psicopedagogía) años, 2 de 44 (Psicopedagogía y Matemática), 1 de 46 (Sistemas), 1 de 48 (Nanotecnología), 2 de 50 (Nanotecnología y Matemática) y 1 de 60 (Psicología).

La muestra se conformó de la siguiente manera: 46 estudiantes del Departamento de Sistemas, 46 estudiantes del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas (11 de Psicopedagogía, 13 de Psicología y 22 de Psicomotricidad) y 25 de Administración, que hacen un total de 117 alumnos de 1º año. Del grupo participante, 73 estudiantes trabajan y 44 no lo hacen, o sea que el 65% de los alumnos trabajan. El nivel de estudio de los padres (padre o madre) se encuentra en su mayoría en la franja de nivel secundario completo y el nivel terciario o universitario completo. Son minoría los extremos: nivel primario o post-universitario.

En la Fig. 1 se describen los puntajes de los cuestionarios en función de las 6 Sub-escalas: 1. Estrategias Motivacionales, 2. Componentes Afectivos, 3. Estrategias Metacognitivas, 4. Estrategias de control del contexto-interacción social y manejo de recursos, 5. Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y 6. Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se observa muy alta la Sub-escala de Estrategias Motivacionales (Media mayor a 4) cuyas respuestas significan cualitativamente acordar con la utilización de esas estrategias. Por el contrario, la Sub-escala 2: Componentes Afectivos y la 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos muestran los resultados más bajos (Media menor a 3,4) cuya respuesta en la escala Likert significa indecisión, no poder definir si aplican las estrategias.

**Figura 1. Medias y Desviaciones en los puntajes de las 6 Sub-escalas del Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU)**



Los puntajes del Baires-A Total arrojan una Media de 18,46 o sea 19 y una Desviación Típica de 4,98. Se analizó la relación entre los puntajes en las escalas del CEVEAPEU y las variables: edad, sexo, trabajo y aptitud verbal. Se empleó correlación no paramétrica (coeficiente Spearman). La Tabla 1 muestra las correlaciones significativas entre las variables.

**Tabla 1. Correlaciones entre las escalas del CEVEAPEU, edad, sexo, trabajo y aptitud verbal**

	E. Motivacionales	Comp. Afectivos	E. Meta-cognitivas	E. Control, Interacción y Recursos	E. Búsqueda y selección Información	E. Procesamiento y Uso Información	Edad	Sexo	Trabajo	Baires total
E. Motivacionales										
Comp. Afectivos	,400**									
E. Meta-cognitivas	,486**	,322**								
E. Control, Interacción y Recursos	,407**	,291**	,524**							
E. Búsqueda y selección Información	,418**	,296**	,626**	,311**						
E. Procesamiento y Uso Información	,590**	,296**	,636**	,445**	,524**					
Edad	,251**		,284**		,329**	,423**				
Sexo		,313**			,189*					
Si Trabaja						,293**	,599**			
Baires Punt. Total					,194*		,329**			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Según Tabla 1, se evidencia una correlación significativa entre la Edad y las Sub-escalas 1 (Estrategias Motivacionales), 3 (Estrategias Metacognitivas), 5 (Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información) y 6 (Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información). A mayor edad, mayor puntaje en estas escalas. El sexo se correlaciona con la Sub-escala 2 (Componentes Afectivos): el control de la ansiedad y la autopercepción del estado físico y/o anímico se relacionan con esa variable. El hecho que el estudiante trabaje se correlaciona significativamente con la Sub-escala 6 (Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información). El puntaje del Baires-A se correlaciona con la Sub-escala 5 (Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información): a mayor aptitud verbal, mayor puntaje en estas escalas.

Entre los profesores de primer año consultados hasta la fecha (7 en total, en su gran mayoría del Departamento de Sistemas y de Administración y Ciencias Sociales) todos poseen titulación universitaria y casi todos pos título universitario. La mayoría son profesores que poseen antigüedad en la enseñanza universitaria y más específicamente en la Universidad (entre 19 y 35 años).

Todos los profesores poseen una alta concepción acerca de las estrategias de aprendizaje como fundamento en el aprendizaje de un estudiante universitario, especialmente de primer año. Las identifican como el deseo de aprender en profundidad, el valor asignado a la tarea y el rendimiento exitoso como consecuencia del esfuerzo, habilidad y/o capacidad.

En cuanto a las estrategias motivacionales (sub-escala 1), referidas a la motivación tanto interna como externa, la valoración de la tarea, así como también la atribución del éxito al esfuerzo personal así como la consideración del mismo por parte del profesor, los docentes estiman que sus estudiantes las utilizan entre un 50 y 60 %. No obstante, ese porcentaje desciende a un 30 % al referirse a la autoeficacia y expectativas en rendimiento, ya que no observan en sus alumnos demasiada seguridad en la posibilidad de aprender los contenidos difíciles o en el hecho de poder dominar todas las habilidades que se les soliciten.

En la sub-escala 2, referida a Componentes Afectivos, se observa que la estimación respecto del control de la ansiedad frente a las exigencias de la cursada es elevada en sentido negativo, siendo de casi un 89 %, mientras que el estado físico frente a la tarea académica es positivo en un 40%.

Respecto de las estrategias metacognitivas, los profesores estiman en un alto porcentaje, un 77 %, que los alumnos conocen los objetivos y criterios de evaluación de los programas. Sin embargo, no pueden utilizar eficazmente el resto de esas estrategias. En cuanto a las estrategias de planificación de tareas y estudio, un 30% las utilizan en forma inadecuada mientras que otro 30% de manera adecuada. Además, solamente alrededor de un tercio de los estudiantes utiliza eficazmente las estrategias de control y las de autorregulación en sus trabajos.

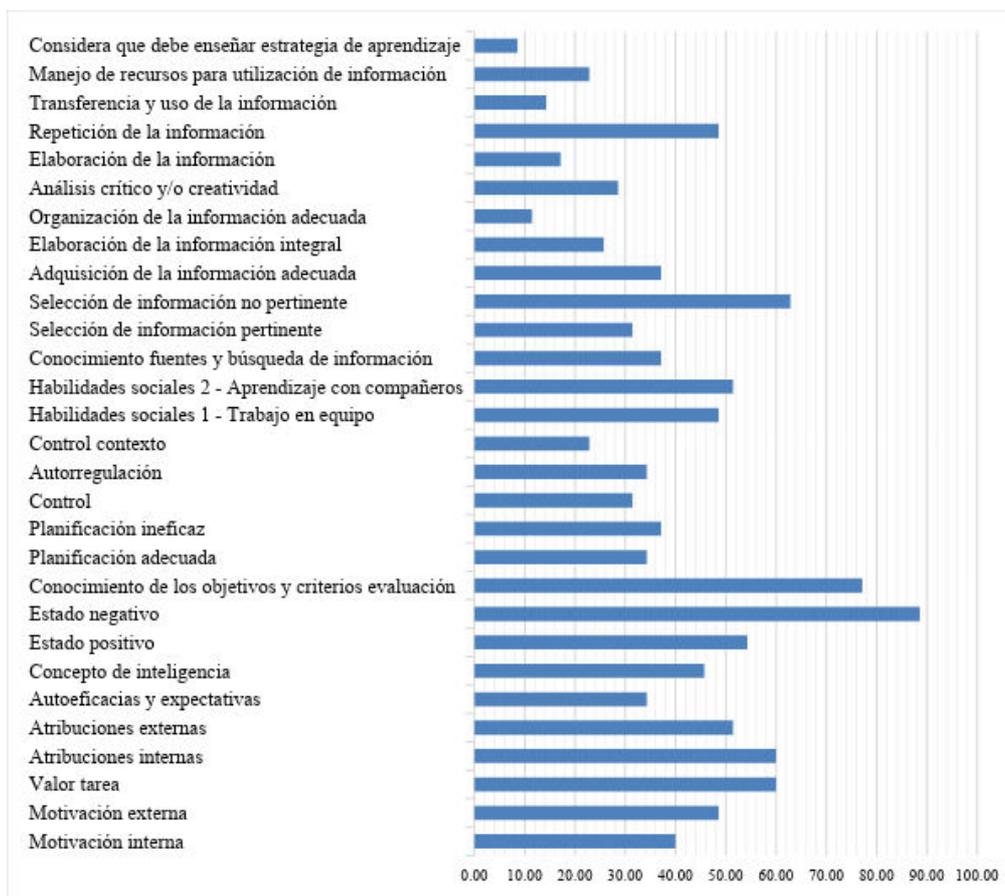
En cuanto a las habilidades sociales referidas al trabajo en equipo, así como también a la posibilidad de aprender junto con sus compañeros los profesores estiman que alrededor del 50 % de sus estudiantes consideran la posibilidad de aprender a través de la interacción social con sus pares.

Los Docentes estiman la utilización en general de las dos escalas Cognitivas en porcentajes bajos que oscilan entre un 11% y un 30 % en su utilización. Consideran que los alumnos tienen poca efectividad para adquirir información, integrar o ampliar la información, organizarla mediante cuadros y gráficos, analizarla críticamente, aportar ideas y justificarlas, argumentar sobre ellas y encontrar alternativas frente a una afirmación. Lo mismo sucede frente a los recursos de almacenamiento significativo de información como utilizar palabras clave, manejar recursos mnemotécnicos para memorizar en lugar de hacerlo mediante la repetición sin comprensión. Se valoran en un bajo porcentaje el modo en que los alumnos realizan transferencia y utilización de la información que han logrado procesar y en el reconocimiento como significativa a la nueva información. Se puede observar estos resultados en la Tabla 2 y en el Gráfico 1 en los datos que se registran.

**Tabla 2. Porcentaje de utilización de las estrategias de aprendizaje basado en la estimación de los Profesores de 1º año de la Universidad.**

<b>Estrategias de aprendizaje estimadas por Profesores</b>	
Motivación interna	40.00
Motivación externa	48.57
Valor tarea	60.00
Atribuciones internas	60.00
Atribuciones externas	51.43
Autoeficacias y expectativas	34.29
Concepto de inteligencia	45.71
Estado positivo	54.29
Estado negativo	88.57
Conocimiento de los objetivos y criterios evaluación	77.14
Planificación adecuada	34.29
Planificación ineficaz	37.14
Control	31.43
Autorregulación	34.29
Control contexto	22.86
Habilidades sociales 1 - Trabajo en equipo	48.57
Habilidades sociales 2 - Aprendizaje con compañeros	51.43
Conocimiento fuentes y búsqueda de información	37.14
Selección de información pertinente	31.43
Selección de información no pertinente	62.86
Adquisición de la información adecuada	37.14
Elaboración de la información integral	25.71
Organización de la información adecuada	11.43
Análisis crítico y/o creatividad	28.57
Elaboración de la información	17.14
Repetición de la información	48.57
Transferencia y uso de la información	14.29
Manejo de recursos para utilización de información	22.86
Considera que debe enseñar estrategia de aprendizaje	8.57

**Gráfico 1. Porcentaje de utilización de las estrategias de aprendizaje basado en la estimación de los Profesores de 1º año de la Universidad.**



## 6. Discusión de los resultados preliminares. Futuros estudios

Se puede observar que existen correlaciones positivas y significativas entre la edad y las Estrategias Motivacionales, las Metacognitivas, las de Búsqueda y Selección de la Información como también las de Procesamiento y Uso de la Información. A mayor edad el estudiante manifiesta mayor motivación intrínseca para el aprendizaje, valoración de la tarea a realizar, atribución interna y autoeficacia. Es coincidente con los antecedentes, una de las dimensiones fundamentales para el desarrollo de la persona está referida al aspecto motivacional: querer hacer (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, García Rodríguez, et.al., 1998). Al mismo tiempo se plantea que a mayor edad, el alumno supone que puede utilizar mejor las estrategias metacognitivas para planificar, evaluar, controlar y regular sus aprendizajes (Gargallo, et al., 2012; Hernández Gaviría, 2008; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). La correlación es significativa también respecto de las estrategias cognitivas o sea que a mayor edad mejor utilización de las estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y uso de la información, todas estrategias fundamentales en un estudiante universitario (Bruning et al, 2012; Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013; Weisntein y Mayer, 1986).

Los Componentes Afectivos (Sub-escala 2) que refieren al control de la ansiedad y la autopercepción del estado físico y/o anímico de los estudiantes se correlacionan significativamente con la variable Sexo (Gargallo, et al., 2012).

La variable trabajo que representa el 65% del alumnado de primer año correlaciona significativamente con las estrategias de procesamiento y uso de la información. Podría decirse entonces que el estudiante que trabaja utiliza mejor las estrategias de adquisición, elaboración organización, almacenamiento, recuperación y transferencia en el uso de la información. Todas estrategias cognitivas fundamentales en el aprendizaje universitario (Bruning et al., 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012).

El test Baires-A es un valioso predictor en las estrategias cognitivas (Cortada de Kohan, 2004; Perfetti & Stafura, 2014). La correlación significativa con la Sub-escala 5, confirma que a mayor Aptitud verbal se logra realizar una mejor búsqueda y selección de la información, importantes procesos en la resolución de problemas y comprensión de textos.

Al respecto los profesores plantean la importancia de todas las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas que se consideran en las Sub-escalas del CEVEAPEU (Gargallo et al, 2009). No obstante, la estimación de los porcentajes plantea un bajo porcentaje de alumnos, especialmente en el grupo de estudiantes recién recibidos de la escuela media. Al preguntarles si creen necesario enseñar a sus alumnos estrategias de aprendizaje la mayoría responde que sí. Entre las estrategias de aprendizaje a enseñar, priorizan estrategias cognitivas como: interpretar textos simples y consignas, trabajar lectura comprensiva e interpretación de textos difíciles. Entre los recursos para utilizar la información mencionan: la categorización, el uso de mapas mentales para comprender y relacionar conceptos, realización de resúmenes. Citan como muy importante el trabajo con estudio de casos, resolución de problemas y el trabajo en grupo (Bruning et al., 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005).

Se confirma que los resultados que aquí se detallan son preliminares. El estudio continuará en el segundo cuatrimestre el año 2018, a través de entrevistas en profundidad con estudiantes y profesores, en función de los rasgos socio-demográficos, el nivel de aptitud verbal, las estrategias de aprendizaje que identifican tanto docentes como alumnos. Se hará un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, que incluirán los porcentajes de las estrategias de aprendizaje. Además, se realizará la comparación de los resultados de las sub-escalas y las variables de estudiantes con el rendimiento académico (promedio de cada estudiante en las materias básicas en cada departamento) de los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración y Ciencias Sociales de una Universidad privada (Objetivo específico 3.2.7).

Se considera que se podrán derivar otros proyectos en función de los resultados e implicancias del presente estudio. Entre ellos, se compartirán los resultados con el Dr. Bernardo Gargallo de la Universidad de Valencia, para continuar esa línea de investigación con los colegas españoles.

## 6. Comentarios finales

Se confirma por un lado la importancia de explorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, específicamente en los ingresantes a primer año. La Universidad como institución social debería cumplir con su función educadora y formadora. De esta forma lo expresan la Ley de Educación y la Ley Universitaria (N° 24521/95): la Universidad entre sus funciones se destacan: brindar oportunidades a todos los alumnos de estudiar y adquirir competencias para el mundo laboral y para desempeñar su profesión, que se corresponde con la idea de prestar un servicio a la comunidad. Se requiere articular de manera más específica y articulada con el nivel secundario en el desarrollo de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y afectivas.

La presente investigación, que aún se encuentra en proceso, plantea estos resultados preliminares en los que se vislumbra por un lado que la autopercepción de los estudiantes respecto de sus estrategias es optimista respecto de sus aprendizajes especialmente entre los más jóvenes.

Es necesario continuar enseñando estrategias cognitivas y metacognitivas a través de todas las materias de primer año para colaborar con el logro de aprendizajes exitosos y evitar el abandono y/o frustración en el alumnado. En función de lo explorado hasta la fecha podría decirse que la Universidad tiene una importante

función en la enseñanza de esas estrategias que se han analizado en esta investigación. Se reconoce que la mayor incidencia podría darse en las estrategias cognitivas tanto de búsqueda y selección de la información como de organización y utilización de esa información. No obstante, el papel protagónico del profesor en el posicionamiento del estudiante en sus aspectos motivacionales y afectivos de manera positiva contribuiría a lograr una atribución mayor y logro de eficacia en los aprendizajes, si se combinara con un trabajo exhaustivo en la práctica cotidiana de las estrategias metacognitivas que hacen a la planificación, control, evaluación y autorregulación de sus aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Ferreres, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC*. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós
- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucarest: Partos Timisoara. Recuperado de [https://media.ehea.info/.../2010-T4SCL\\_An\\_Insight\\_Into\\_Theory](https://media.ehea.info/.../2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory)
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research*. (353-394). New York: Longman. Recuperado de [digital.library.unt.edu](http://digital.library.unt.edu)
- Barreiro, J., Burín, D. y Duarte, A. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. *Interdisciplinaria* (26),2, 207- 228. Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/.../18011827003\\_5.html](http://redalyc.uaemex.mx/.../18011827003_5.html)
- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. D. L. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142. ISSN 1138-414. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008)
- Bruning, R., Schraw, G. & Norby, M. (2012). Teoría del Procesamiento de la información. Estímulo del desarrollo cognitivo. En R.Bruning, G.Schraw & M.Norby (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. 5º ed., pp. 17-109, 173-250. Madrid: Pearson.
- Burin, D., Kahan, E., Irrazabal, N. y Saux, G. (2014). Comprensión de contenidos científicos en formato hipertextual: La estructura de navegación tiene efectos distintos según el conocimiento previo y la capacidad de memoria de trabajo. En: V. Jaichenco (Comp.). *Psicolingüística en español. Homenaje a Juan Seguí*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Directiva. Universidad Caece. (2014). *Informe de autoevaluación de la Universidad Caece* (2014). Tomo 4. Buenos Aires: Universidad CAECE (documentación interna de la Universidad Caece)
- Correa, M. E., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13(1). Recuperado de [www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/9.pdf](http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/9.pdf)
- Cortada de Kohan, N. (2004). *Baires. Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires"*. Madrid: Tea
- Costa Román, O. y García Gaitero, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. 30, 117-130. ISSN 1133-2654. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164822.pdf>
- De Mola Garay, J.E.L. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- Flavell, J. (1993). Tendencias evolutivas durante la tercera infancia y adolescencia. Memoria. En Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. 2ª ed., pp. 156-175 y 301-346. Madrid: Visor.

- García, T. & Pintrich, P. (1994). Regulation motivation and cognitions in the classroom: The rol of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H.Schunk & B.J.Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- García Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M. & García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantatos universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-22. DOI: 10.7203/relieve,18.2.200.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Hernández Gaviría, F. (2008). Fundamentos para el aprendizaje estratégico. En F. Hernández Gaviría (2008). *Aprendizaje estratégico*, pp. 47-71. Colombia: Universidad del Valle, programa editorial.
- Hacker, D. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. En D. Hacker; J. Dunlosky y A. Graesser (eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Londo/Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/Hacker>
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognitions About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 225-278. Recuperado de <http://www.ebscohost.com>
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En *Los procesos de lectura y escritura 2. Textos en contexto* (pp-69-138). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura - Lectura y Vida
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27).
- Meneghetti, Ch., Carretti,B., De Beni, R., Cornoldi, C. y Abusamra, V. (2009). El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Ciencias Psicológicas. (III)2*, 185-192. Prensa médica Latinoamericana. Recuperado de: [cienciaspsicologicas.ucu.edu](http://cienciaspsicologicas.ucu.edu)
- Monereo, C. (2001). Las estrategias de aprendizaje: ¿qué son? ¿cómo se enmarcan en el currículum? En C. Monero (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, pp.11-44. 9º edición. Barcelona: Graò.
- Monereo, C., Castelló, M., Calariana, M., Palma, M. y Pérez Cabani, M. (1999). La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. En C.Monereo (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, pp. 94-124, 6º ed. Barcelona: Graò.
- Moraga N; Copa B.; Musso G.; Giliverti, J; Macoritto, A., (2015). Estrategias de articulación entre el nivel medio y la Universidad. Curso “Me preparo para estudiar ingeniería”. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10).
- Núñez-Pérez, J., González-Pienda, J., García-Rodríguez, M., González-Pumariiega, S., Rocés-Montero, C., Álvarez-Pérez, L. y Gonzáles-Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-100. ISSN 0214-9915. Recuperado de: [www.psicothema.es/pdf/146.pdf](http://www.psicothema.es/pdf/146.pdf)
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.

- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (comps) *Cambio conceptual y educación*, pp.53-86. Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En Schunk, D. & Meece, J. (eds.). *Student Perceptions in the classroom*. (pp. 149-183). N.York-London: Lawrence Erlbaum Associates
- Pool-Cibrian, W.J. y Martínez-Guerrero, J.I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Pozo, I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 211-233. 3° ed. Madrid: Alianza
- Pressley, M., Borkowski, J. & Schneider, W. (1987). Cognitive Strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, (4)89-129. JAI Press Inc. ISBN: 0-89232-634-4 Recuperado de <http://www.ebscohost.com>
- Suárez Riveiro, J. M., & Fernández Suárez, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XX1*, 16(2). Recuperado de [www.redalyc.org/html/706/70626451012/](http://www.redalyc.org/html/706/70626451012/)
- Weinstein, C y Meyer, D. (1998). Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En M. Wittrock & E. Baker (1998). *Test y Cognición*, pp. 45-69. Barcelona: Paidós.
- Yip, M.V.W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-24. Recuperado de [srhe.tandfonline.com](http://srhe.tandfonline.com)

**Fecha de recepción: 21/9/2018**

**Fecha de aceptación: 12/11/2018**