Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Vicerrector: Lic. Christian Kreber - Dr. Adalberto Luege

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Lic. en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora: Lic. Gabriela Valdez

Asesora metodológica: Dra. Carolina Rivela

Autora: Denise Pagano

N° de Legajo: 26297

Estrategias de aprendizaje y obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Noviembre 2020

Índice

Resumen ……4
Introducción ……6
Marco Teórico ……..8
Definición de estrategias de aprendizaje…….8
Clasificaciones de estrategias de aprendizaje……10
Obstáculos en la apropiación del saber de los estudiantes ……11
Factores que obstaculizan la utilización de estrategias adecuadas ……..……12
Antecedentes ……15
Planteo del Problema ……...20
Objetivos ……22
Hipótesis ……22
Método ……23
Diseño……...23
Participantes ……...23
Técnicas de recolección de datos ……...24
Procedimiento ……25
Resultados……..27
Discusión……41
Conclusión ……44
Referencias ……47
Anexos…….....50

Índice de tablas

Tabla 1 Porcentaje de Obstáculos Identificados, Considerando las Categorías C, D y E…….....28
Tabla 2 Encuentros de la Propuesta del Taller……46

Índice de figuras

Figura 1 Porcentaje de Obstáculos Presentes Según Categorías A, B, C, D y E…..28
Figura 2 Número de Respuestas Obtenidas de la Escala I Estrategias de Adquisición de Información……29
Figura 3 Estrategias Más Utilizadas de la Escala I, Considerando las Categorías B, C y D……30
Figura 4 Número de Respuestas Obtenidas de la Escala II Estrategias de Codificación de Información……31
Figura 5 Estrategias Más Utilizadas de la Escala II, Considerando las Categorías B, C y D……32
Figura 6 Número de Respuestas Obtenidas de la Escala III Estrategias de Recuperación de Información……..33
Figura 7 Estrategias Más Utilizadas de la Escala III, Considerando las Categorías B, C y D……34

Figura 8 Número de Respuestas Obtenidas de la Escala IV Estrategias de Apoyo al Procesamiento……35

Figura 9 Estrategias Más Utilizadas de la Escala IV, Considerando las Categorías B, C y D……36

Figura 10 Porcentaje de Estrategias Utilizadas por Escala, Considerando las Categorías B, C y D……..37

Figura 11 Estrategias más Utilizadas del Inventario de Estudio y Aprendizaje, Considerando las Categorías C, D y E……..38

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo demostrar la relación entre las estrategias de aprendizaje y los obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior. Para ello, se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, con un alcance transversal y correlacional, donde se seleccionó una muestra no probabilística de 30 alumnos de Psicopedagogía, Ingeniería Industrial, Contador Público, Profesorado de Educación Primaria, Psicología, Ciencias de la Educación, Informática y Despacho Aduanero, de instituciones de formación universitaria y terciaria tanto de gestión estatal como de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires. La muestra estuvo conformada por mujeres y hombres de entre 18 y 45 años, quienes fueron convocados a través de grupos creados por estudiantes pertenecientes a cada establecimiento. Para la recolección de datos, se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA, con el fin de identificar los procedimientos a la hora de estudiar más frecuentemente utilizados por los voluntarios y se administró el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje – LASSI adaptado para ser empleado en el nivel superior, con el fin de obtener información acerca de las prácticas de estudio, las actitudes y las dificultades que pueden presentar a la hora de aprender. Los resultados mostraron que los participantes se auxilian de la combinación de estrategias que conllevan a la memorización y las que implican una adquisición significativa de los contenidos, utilizando con frecuencia las estrategias de recuperación de la información (92,59%), las estrategias de apoyo al procesamiento (88,28%), las estrategias de adquisición de la información (85,83%) y las estrategias de codificación de la información (80,07%). Se encontró que los colaboradores presentaban ciertos conflictos como llevar a cabo las tareas académicas, sostener un horario para trabajar los contenidos curriculares, prepararse para exámenes que no generen presión y tomar la decisión de comenzar a asimilar la información, aunque en un porcentaje relativamente bajo.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, obstáculos en el aprendizaje, formación académica, prácticas de estudio

Abstract

The general purpose of this research aims to demonstrate the relationship between learning strategies and obstacles in the appropriation of knowledge in higher level students. For this, a quantitative approach research was carried out, using a non-experimental design, with a cross-sectional and correlational scope, where a non-probabilistic sample of 30 students of Psychopedagogy, Industrial Engineering, Public Accountant, Primary Education Teachers, was selected. Psychology, Education Sciences, Informatics and Customs Clearance, of university and tertiary training institutions both state management and private management of the Autonomous City of Buenos Aires and the province of Buenos Aires. The sample was made up of women and men between 18 and 45 years old, who were summoned through groups created by students from each establishment. For data collection, the Learning Strategies Scale - ACRA was applied, in order to identify the procedures when studying most frequently used by the volunteers and the Inventory of Study and Learning Strategies - LASSI adapted to be employed at the higher level, in order to obtain information about study practices, attitudes and difficulties that they may present when learning. The results showed that the participants use the combination of strategies that lead to memorization and those that involve a significant acquisition of content, frequently using information retrieval strategies (92.59%), support strategies processing (88.28%), information acquisition strategies (85.83%) and information coding strategies (80.07%). It was found that the collaborators presented certain conflicts such as carrying out academic tasks, maintaining a schedule to work on the curricular contents, preparing for exams that do not generate pressure and making the decision to begin to assimilate the information, although in a relatively low percentage.

Keywords: learning strategies, learning obstacles, academic training, study practices

Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas pertenecientes al nivel superior están llamadas a formar profesionales competentes, con amplios conocimientos, con actitudes y aptitudes para una educación continua, y calificados para responder a las demandas laborales. Deben converger una serie de variables para que los alumnos completen con éxito el proceso de aprendizaje y para que logren desarrollar todas las competencias requeridas para la profesión.

A pesar de que en Argentina la tasa de escolarización superior es una de las más altas de América Latina, es preocupante cómo ha aumentado en los últimos años la tasa de abandono de los estudios superiores. La trayectoria de los estudiantes puede verse afectada por distintos motivos como el factor socioeconómico familiar que provoca que muchas veces el alumnado se vea obligado a abandonar su instrucción por la necesidad de trabajar o porque la institución donde asiste se encuentra situada muy lejos del lugar donde reside, así como también el nivel de los aranceles de las instituciones de gestión privada, la imposibilidad de cumplir con las demandas académicas, los factores motivacionales, entre otros tantos que influyen en la deserción académica.

En esta investigación se analizarán los factores que impiden la apropiación de los contenidos curriculares en los estudiantes universitarios y que influyen, por lo tanto, en su desempeño. En muchas ocasiones, factores como la motivación, las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio inciden en el proceso de aprendizaje (Raya, 2010) e influyen negativamente a la hora de asimilar la información. Esto ocurre porque, en muchas ocasiones, carecen de un sistema de planeación y organización de sus actividades (González, Castañeda y Maytorena, 2009) que no les permite responder a las demandas de los docentes y de las organizaciones educativas.

Algunas de las causas por las cuales el rendimiento de los alumnos puede verse afectado están relacionadas con la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. Existen situaciones que dificultan el proceso de integración efectiva de los contenidos que deben incorporar tales como el desconocimiento de decisiones adecuadas para conseguir la instrucción deseada, la ausencia de aplicación de operaciones primitivas que permitan llevar a cabo una tarea demandada por los docentes, la incapacidad de emplear un determinado plan que ya se posee porque no se sabe identificar cuándo se dan las condiciones adecuadas para su aplicación o la persecución de metas personales que no favorecen el uso de conductas apropiadas debido a que no hay implicación y compromiso con el aprendizaje (Garner, 1990).

Por este motivo, también se investigará el rol que cumplen las estrategias de aprendizaje y cómo son utilizadas por estudiantes residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que asisten a instituciones de formación terciara y universitaria, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

Finalmente, se determinará si la elección de determinadas operaciones cognitivas está vinculada a la presencia o no de obstáculos que impidan una significativa apropiación del saber académico, lo cual impacta en el desempeño académico.

Marco Teórico

Definición de estrategias de aprendizaje

Unos de los primeros autores que establecieron una definición fueron Weinstein y Mayer (1986), conceptualizando a las estrategias de aprendizaje como aquellas conductas y pensamientos que un estudiante utiliza al momento de aprender con el fin de influir en su proceso de codificación.

Según Selmes (1988), pueden ser conceptualizadas como procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias de habilidades. Siguiendo la misma línea, Pozo y Postigo (1993) añaden tres rasgos característicos mencionando que, en primer lugar, su aplicación no es automática sino controlada porque los estudiantes precisan de cierta planificación y control de la ejecución; en segundo lugar, que implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles en función de lo que los alumnos consideran más adecuado para cumplir con las demandas de la tarea; y, en tercer lugar, que están constituidas por elementos más simples, las técnicas de aprendizaje y las habilidades disponibles, a partir de las cuales hacen uso reflexivo.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Monereo (1994) las define como procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumnado elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Esas conductas se corresponden con una serie de desarrollos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades y habilidades intelectuales, pero también técnicas y métodos para el estudio.

Siguiendo las conceptualizaciones expresadas por los autores mencionados anteriormente, se pueden comprender a las estrategias como una serie de actividades, operaciones o planes orientados al logro de las metas de aprendizaje, las cuales son conscientes e intencionales en tanto los estudiantes hacen uso de ellas de acuerdo a los objetivos que desean alcanzar. Entonces, se destacan dos consideraciones importantes que manifiesta Beltrán (1993), por un lado, la relación con las actividades u operaciones mentales que los alumnos realizan para mejorar su nivel de instrucción y, por otro lado, la correspondencia a un determinado propósito que implica un plan de acción.

Las características básicas que contienen dichas definiciones refieren a que son conductas que parten de la iniciativa de los alumnos (Palmer y Goetz, 1988) y que se forman a través de una serie de ejercicios que son determinados, controlados y, generalmente, deliberados y planificados por el sujeto que aprende (Garner, 1988). Entonces, tanto Palmer y Goetz (1988) como Garner (1988) las caracterizan como operaciones conscientes y con propósito que orientan las acciones que se deben tomar para lograr el cumplimiento de ciertos objetivos académicos.

Beltrán (1993) sostiene que existen diferentes técnicas o tácticas de aprendizaje específicas que asisten a las estrategias para lograr los objetivos que implican la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades por parte de los estudiantes. Este autor explica que, en ciertas ocasiones, no se necesita de mucha planificación y reflexión al colocar estas técnicas en funcionamiento ya que algunas se pueden automatizar debido a la práctica y al aprendizaje previo. Asimismo, Beltrán (1993) diferencia las técnicas de las estrategias en tanto las primeras son actividades específicas que utiliza el alumnado durante su aprendizaje, como repetir, subrayar, realizar esquemas, deducir, etc., las cuales pueden ser utilizadas de forma mecánica; mientras que las segundas consisten en una guía de acciones a seguir, siempre conscientes e intencionales dirigidas a lograr un objetivo educativo. Por este motivo, no se puede desarrollar una estrategia si no hay un dominio de la técnica.

Clasificaciones de estrategias de aprendizaje

Una de las primeras clasificaciones es la desarrollada por Dansereau (1985) donde distingue las estrategias primarias y las estrategias de apoyo. Las primeras, menciona el autor, son aquellas que operan directamente en el aprendizaje, que incluyen habilidades para la adquisición y almacenamiento de la información (estrategias de comprensión/retención), y operaciones para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada (estrategias de recuperación/utilización). Por otro lado, las segundas se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su instrucción y Dansereau (1985) las divide en tres categorías: planificación y programación -de las metas que se quieren conseguir, del tiempo disponible, etc.-, manejo de la concentración, y control -del progreso y de las posibles acciones correctivas que se pueden llevar a cabo en algún momento-.

Otra de las clasificaciones que es utilizada comúnmente es la que proponen Weinstein y Mayer (1986), la cual también es retomada por otros autores, donde diferencian estrategias de repetición, estrategias de elaboración, estrategias de organización, estrategias de control de la comprensión, y estrategias afectivo-motivacionales. Para estos autores, el procedimiento de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Retomando este planteo, Beltrán (1993) añade que se trataría de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo.

El proceso de elaboración, siguiendo a Weinstein y Mayer (1986) trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Respecto a la acción de organización, Beltrán (1993) sostiene que intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo.

Cabe destacar que, como plantea Pozo (1989), las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque profundo del aprendizaje, en tanto que las conductas de repetición se encuentran relacionadas a un enfoque superficial del mismo. Mientras que las operaciones profundas implican el establecimiento de conexiones entre nuevos aprendizajes y aprendizajes previos, las superficiales se limitan a la reproducción y enfatizan la adquisición de conocimientos como una memorización mecánica de lo asimilado originalmente.

Por otro lado, las acciones denominadas por Weinstein y Mayer (1986) como estrategias de control de la comprensión son categorizadas por otros autores como estrategias metacognitivas. Según Monereo y Clariana (1993), estas conductas están formadas por procedimientos de autorregulación, es decir que permiten que un estudiante sea capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Por último, las estrategias denominadas afectivo-motivacionales (Weinstein y Mayer, 1986) coinciden con la conceptualización de las operaciones designadas por Dansereau (1985) y Beltrán (1996) como estrategias de apoyo, en tanto los autores afirman que incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo del esfuerzo, entre otros, implicando la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

Obstáculos en la apropiación del saber de los estudiantes

Las concepciones actuales sobre el aprendizaje académico consideran al estudiante como el auténtico responsable de la construcción de conocimientos; por lo tanto, para que esto se produzca, debe estar motivado y disponer de las habilidades y capacidades necesarias para implicarse y comprometerse activamente en la utilización adecuada de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas-motivacionales (McCombs, 1988).

Para que exista un verdadero aprendizaje significativo, Mayer (1992) considera que el sujeto que aprende debe implicarse en seleccionar la información relevante,

organizarla de manera coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos que ya posee.

Sin embargo, Quiroz (1993) menciona que existen ciertos obstáculos que no permiten la apropiación del saber, es decir, procesos cotidianos escolares que dificultan la integración efectiva de esos contenidos en el saber de los estudiantes. Del saber cotidiano, es decir, de la experiencia acumulada, el sujeto sólo se apropia de lo que es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida (Heller, 1977).

Por lo tanto, Quiroz (1993) sostiene la existencia de cuatro obstáculos que pueden intervenir en el proceso de adquisición del conocimiento. El primero de ellos está relacionado con el nivel de significación de los contenidos y se produce cuando el contenido académico está muy distante del contenido cotidiano de los alumnos generando en ellos, por ejemplo, la dispersión. El factor definido como predominio de la lógica de la actividad se produce cuando los alumnos, ante la urgencia práctica de apropiarse de los "usos prácticos" de cada docente, no logran adquirir contenidos teóricos de los mismos, donde se reduce a "aprender a hacer" y la significatividad se ve desplazada. Una tercera dificultad está relacionada con los esfuerzos de los alumnos por adaptarse a cada profesor, cada materia y cada lógica de actividad que se plantea en ella, donde la urgencia por cumplir formalmente con cada profesor obstaculiza la apropiación de contenidos significativos. El cuarto obstáculo planteado por el autor, el énfasis por la evaluación formal, se produce cuando la evaluación es vivida por los alumnos como una actividad aislada y controladora, que no les permite la apropiación de contenidos, sino más bien la exigencia de cumplir para aprobar.

Factores que obstaculizan la utilización de estrategias adecuadas

Uno de los autores que mencionan la existencia de factores que influyen en el rendimiento académico de manera directa o indirecta es Raya (2010), quien sostiene que la motivación, las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio son algunos de estos elementos que inciden en el aprendizaje.

Bajwa, Gujjar, Shahee y Ramzan (2011) consideran que en muchas ocasiones el desempeño de los alumnos está determinado por los hábitos a la hora de estudiar ya que un estudiante no puede usar habilidades de estudio eficaces si no presenta buenas costumbres, las cuales también influyen en que el aprendizaje sea más rápido y profundo. Además, mencionan que el estudiar de manera eficiente resulta más que aplicar la memorización sino el saber cómo y dónde obtener la información importante para poder hacer uso de ella de manera pertinente. Siguiendo esta línea, González, Castañeda y Maytorena (2009) plantean que muchos estudiantes presentan dificultades cuando estudian debido a que carecen de un sistema de planeación y organización de sus actividades con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos que pudieran satisfacer las demandas académicas.

En relación con los procesos que dificultan la integración efectiva de los contenidos, Garner (1990) manifiesta algunos factores que obstaculizan la utilización de estrategias adecuadas cuando un estudiante se enfrenta al aprendizaje. Estos pueden ser: un propósito inmediato inadecuado, en tanto no se tiene una idea de lo que debe aprender y de lo que ha de hacer para conseguirlo; la no supervisión de la comprensión y el aprendizaje, donde no se comprueba si se ha aprendido algo y no se conduce a la búsqueda y utilización de estrategias de aprendizaje alternativas; la carencia de una base de conocimientos apropiada debido a la ausencia de conocimientos previos necesarios que no permiten la utilización de una determinada operación en forma eficaz; el desconocimiento de las conductas adecuadas para conseguir el aprendizaje deseado; la no utilización de habilidades primitivas que permiten realizar el trabajo, como parafrasear ideas que aparecen en un texto; el desconocimiento de las condiciones para emplear un planeamiento que ya se posee porque no se sabe identificar cuándo se dan dichas condiciones acordes para su aplicación; y la persecución de metas personales que no favorecen el uso de procedimientos convenientes porque el sujeto no se implica y compromete con el contenido que debe aprender.

Asimismo, el autor clasifica esos factores diferenciando, en primer lugar, el factor cognitivo que implica las operaciones de pensamiento que son determinantes para el aprendizaje, tales como percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, clasificar, comparar, retener, deducir, generalizar y evaluar. Garner (1990) manifiesta que estos procedimientos resultan de un proceso de comprensión que transmitimos a través del lenguaje y nos permiten darle significado a las experiencias y al material de estudio con el que se está trabajando. Este proceso implica una constante reorganización del contenido de las experiencias acumuladas en la memoria y las nuevas que se perciben, lo cual es necesario a la hora de estudiar para poder establecer relaciones y comprender mejor la información que se quiere adquirir. Por otro lado, el autor menciona los factores afectivos-sociales que también pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje ya que están vinculados con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro de los objetivos académicos. Es por este motivo que la actitud, la motivación, la voluntad y las habilidades sociales son importantes para presentar un buen rendimiento e implicarse con el material que se quiere aprender. Por último, los factores ambientales y de organización del material a asimilar que menciona Garner (1990) pueden convertirse en obstáculos que no posibiliten la apropiación efectiva del saber ya que los elementos externos del entorno tienen un impacto positivo o negativo en la calidad de la conducta llevada a cabo por los estudiantes y la disposición ordenada de los elementos que conforman el acto de aprender.

Antecedentes

En la última década se han realizado estudios empíricos que han intentado dar cuenta de los procesos psicológicos que hay detrás de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, así como también los factores que obstaculizan la apropiación del saber (Quiroz, 1993) y la utilización de operaciones cognitivas para cumplimentar un determinado objetivo académico (Monereo, 1994).

Una investigación llevada a cabo por Urquijo, Risco del Valle y Alarcón (2014), denominada *"Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias"*, tuvo como fin analizar las conductas de los alumnos clasificando las estrategias de ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Recolectaron información entre noviembre del 2011 y julio del 2012, tomando como población a 732 estudiantes que cursaban diferentes carreras de la Universidad de Los Lagos, en Chile. Es una investigación cuantitativa de diseño no experimental transversal descriptivo donde expertos en educación superior analizaron un cuestionario de 44 ítems para luego administrar dicho instrumento. En este estudio se encontró que utilizan varias estrategias de aprendizaje las cuales son producto de las experiencias de su formación preuniversitaria y de algunas nuevas que les permiten aproximarse a la autonomía, la independencia y la autorregulación. Además, se halló que la mitad de los participantes se auxilian de tácticas como el ensayo, la elaboración, las metacognitivas, la autorreguladora, la autoevaluación y el apoyo afectivo; mientras que la otra parte de la muestra combina estrategias que implican la memorización con las del aprendizaje significativo.

Por otra parte, se consideran relevantes los hallazgos obtenidos por Vázquez (2017) en su artículo *"Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes"* donde se seleccionó una muestra de 18 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en Argentina

con el objetivo de identificar las dificultades en el aprendizaje que manifestaron las alumnas para dar cumplimiento a una consigna que requería elaborar una síntesis discursiva. El estudio empleó procedimientos de la investigación cualitativa, con un diseño basado en la teoría fundamentada. Como procedimiento de recolección de datos se utilizaron dos entrevistas semiestructuradas, una antes de la realización de la tarea y otra inmediatamente después de finalizada. Todas las entrevistas fueron transcritas, luego se examinaron las dificultades que las estudiantes pensaban que la tarea les implicaría, obtenidas en la primera entrevista, y las que efectivamente encontraron, recogidas a partir de la segunda entrevista. Posteriormente se realizó un análisis comparativo de las respuestas para dar cuenta de los cambios en la percepción de las dificultades. A partir de estas técnicas utilizadas, se evidencia una mayor toma de conciencia de los problemas a medida que se involucraron en la lectura de los materiales y en la escritura del texto.

Es sabido que son múltiples las dificultades que puede presentar el alumnado al momento de estudiar. Roldán y Zabaleta (2017), en su trabajo denominado *"Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios",* indagaron la relación entre desempeño y autopercepción en lectura comprensiva en 90 estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata ubicada en Argentina. Utilizaron un diseño de investigación no experimental transversal descriptivo en el cual aplicaron a la muestra un cuestionario de autopercepción en lectura y una prueba para examinar la comprensión lectora. Pudieron observar diferencias tanto en el desempeño como en la autopercepción de dificultades en comprensión entre aquellos que inician la carrera y los más avanzados, y entre los buenos y malos comprendedores. Los resultados demostraron que estos últimos tienen conocimientos metacognitivos en torno a la tarea de lectura pero que no son funcionales para hacer efectiva una lectura comprensiva exitosa.

Otro estudio que cabe destacar se denomina "*Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior"* (Cardona, González, Herrera y Osorio, 2018). Se trabajó con una muestra compuesta por 262 estudiantes

colombianos que ingresaban a la Fundación Universitaria Colombo Internacional-Unicolombo a partir de un enfoque mixto, en tanto se recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio sobre hábitos, actitudes y estrategias. Una vez validado el instrumento, se aplicó un test para la recolección de datos y, adicionalmente, se utilizó la técnica de grupos focales, con el fin de complementar la información recabada anteriormente. Se pudo determinar que, al momento de ingresar a la universidad, reconocen la importancia de la lectura en la formación personal y académica, pero pocos desarrollan un hábito lector y aplican estrategias de lectura adecuadas.

Una publicación vinculada también con las operaciones utilizadas cuando se quieren incorporar conocimientos se titula *"Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud"* (Navea y Varela, 2019) y tuvo como propósito identificar qué variables motivacionales y cognitivas predicen el rendimiento académico y cómo lo hacen. Para ello, utilizaron una adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) que mide variables motivacionales y estrategias de aprendizaje. Es una investigación cuantitativa de diseño no experimental transversal descriptivo donde se tomó una muestra de 508 estudiantes de Ciencias de la Salud pertenecientes a dos universidades privadas españolas, para evaluar la utilización de procedimientos cognitivos, metacognitivos, de gestión de recursos y motivacionales. Después de tomar el cuestionario, se realizó un modelo de regresión para saber qué variables motivacionales y estratégicas utilizadas por los participantes predicen el rendimiento académico y en qué medida lo hacen. A partir de los resultados obtenidos, se supo que la autoeficacia fue la variable que mejor predijo el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Otras variables que también se relacionaron fueron la gestión del tiempo y el lugar, la búsqueda de ayuda y la meta de autoensalzamiento. Se pudo concluir que los resultados académicos dependen de los métodos de evaluación, del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, y motivacionales

adecuadas al contexto instruccional, y de una mejor gestión de los recursos de aprendizaje.

Resulta interesante destacar el estudio realizado por Vera, Poblete y Días (2019) donde investigaron la *"Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año"* con el fin de identificar los métodos y las operaciones más utilizadas por los estudiantes de primer año de universidad y analizar su relación con respecto al sexo, la edad y procedencia de los alumnos, además de determinar si se relacionan con las distintas acciones intencionadas realizadas por el alumnado para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo aplicando el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios y el Test de los Estilos de Aprendizaje a una muestra de 147 colaboradores pertenecientes a carreras de ciencias y pedagogías de universidad chilena. Los resultados mostraron que los estilos de aprendizaje más utilizados son el divergente, seguido por el acomodador, continuando con el divergente y finalmente el asimilador. Se observó que las acciones más utilizadas están relacionadas con las metacognitivas de control y autorregulación, y que las mujeres se destacan por utilizar planes relacionados con la elaboración de esquemas y resúmenes que les permiten desarrollar su trabajo académico.

Siguiendo la misma línea, los recientes hallazgos de la investigación *"Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones"* (Hendrie y Bastacini, 2020), tuvo como objetivo analizar el proceso de autorregulación académica, según los procedimientos cognitivos, las emociones y las creencias motivacionales percibidas por la muestra. A partir de una investigación empírica de diseño cuantitativo, aplicaron tres instrumentos de medición –Test de Aptitudes Diferenciales, Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio y Cuestionario de Motivación en línea– a 83 participantes de la Universidad de la Cuenca del Plata en Argentina para evaluar sus actitudes antes de efectuar una tarea determinada y, luego, las conductas relacionadas con el aprendizaje percibidas. Al analizar los resultados, encontraron no sólo diferencias significativas en la ansiedad de

los estudiantes de acuerdo al sexo y la edad, y en la concentración para cumplir con una actividad según el sexo; sino que también observaron diferencias significativas en la tarea elaborada según el procesamiento de información del alumno, la competencia subjetiva percibida y la emoción centrada en el resultado presentado.

Respecto a los obstáculos que influyen en el rendimiento de los estudiantes de nivel superior, un trabajo reciente de Fernández (2020) denominado *"Problemáticas actuales del sistema educativo superior: análisis desde los estilos de aprendizaje"* intentó abordar y comprender los distintos conflictos que presentan los universitarios en el sistema académico, como el bajo rendimiento, la demora en la finalización de los estudios y el cambio de carrera, desde la teoría de los estilos de aprendizaje. Utilizando un diseño cuantitativo no experimental descriptivo correlacional, se aplicó a una muestra de 215 colaboradores pertenecientes a la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, de entre 18 y 36 años de edad, el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y una encuesta sociodemográfica y académica. Los resultados arrojaron diferencias en la mayoría de los estilos dependiendo de la problemática evaluada y los análisis correlacionales permitieron conocer la interrelación entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje pragmático. Considerando la edad de los sujetos, los resultados muestran que los alumnos jóvenes prefieren utilizar el estilo de aprendizaje pragmático. Respecto a la cantidad de años cursados, aquellos que presentan demoras en la finalización de la carrera presentan mayor preferencia por el estilo asimilador, mientras que los que se encuentran dentro del lapso estimado por la universidad para finalizar sus estudios prefieren los estilos adaptador y pragmático.

Planteo del problema

Tal como plantea Fernández (2020), algunos estudiantes suelen presentar dificultades en el aprendizaje que no les permiten avanzar en sus estudios, motivo por el cual presentan un bajo rendimiento académico, deben recursar el espacio curricular o, incluso, deciden abandonar la cursada y dejar de asistir a la institución. A partir de la existencia de esta problemática, se indagaron, así como también se produjo en los hallazgos de Vázquez (2017), los conflictos u obstáculos en la apropiación del saber que declaran alumnos de nivel superior pertenecientes a distintas carreras. Una vez que se hicieron manifiestos, se analizó su relación con ciertas estrategias de aprendizaje utilizadas por los sujetos que se ofrecieron a colaborar con dicha investigación.

Estos obstáculos en la incorporación del conocimiento, menciona Quiroz (1993), son procesos que cuestionan la integración efectiva de los contenidos en el saber cotidiano de los individuos que aprenden. Se puede plantear que esas barreras son producto de la elección y utilización de determinadas conductas o procedimientos que impiden una incorporación efectiva del contenido Garner (1990), estrechamente vinculados con las operaciones de pensamiento, la reorganización del contenido en las experiencias acumuladas, la actitud, la motivación, la voluntad y la disposición ambiental, entre otros factores.

Siguiendo este planteo, el emplear determinadas estrategias de aprendizaje, las cuales son concebidas por Monereo (1994) como procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales en los cuales el alumno elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplir con las demandas académicas, afectará en el rendimiento de los estudiantes universitarios de manera directa o indirecta. Por lo tanto, se consideraron los resultados obtenidos en las investigaciones anteriormente mencionadas llevadas a cabo en los últimos seis años donde se han evaluado el impacto de las estrategias de aprendizaje, para analizar cómo afectan en el rendimiento académico las decisiones sobre cómo estudiar.

De esta manera, el interrogante de esta investigación es: ¿existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y los obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior?

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y los obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

Detectar las estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Identificar los obstáculos en la apropiación del saber declarados por los estudiantes.

Demostrar el impacto de la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico.

Hipótesis

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y los obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior.

Método

Diseño

Se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, cuyo alcance es transversal y correlacional. Resultó ser no experimental, como sostiene Kerlinger (1983), en tanto no se manipularon intencionalmente las variables ni se estableció de manera aleatoria la muestra y las condiciones en las que se produjo el estudio, sino más bien se registraron en su contexto natural. Por lo tanto, los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y la investigadora solo tuvo que limitarse al registro de situaciones ya existentes, dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Por otro lado, su característica transversal se debe a que se recolectaron los datos en un solo momento, es decir, se realizó un corte en el tiempo con el propósito de indagar las variables y analizar su interrelación en dicho momento. Finalmente, el rasgo correlacional está vinculado al fin de demostrar las relaciones entre las dos variables en aquel tiempo determinado.

Entonces, en este estudio no experimental las causas y efectos fueron previos al momento de la evaluación de las técnicas administradas, por lo que la investigadora solo las observó y reportó, sin manipular las variables.

Por otro lado, se seleccionó una muestra no probabilística (Johnson, 2014 citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) en tanto no intervino el azar sino un criterio que se corresponde con el problema de esta investigación y el propósito de la investigadora. Esto significa que todos los individuos pertenecientes a la población, es decir, los estudiantes de nivel superior presentaron diferente probabilidad de ser seleccionados para contribuir en el presente trabajo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 30 alumnos, de los cuales 5 realizaban la carrera de Psicopedagogía en el Instituto de Educación Superior N°1 Dra. Alicia

Moreau de Justo, 3 cursaban Ingeniería Industrial en la Universidad Tecnológica Nacional, 4 pertenecían a la carrera de Contador Público de la Universidad Argentina de la Empresa, 4 estudiaban el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N°4 Estanislao Severo Zeballos, 3 se encontraban cursando Psicología en la Universidad Nacional de la Plata, 5 estudiaban Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, 4 seguían la carrera de Informática en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, y 2 eran alumnos de Despacho Aduanero del Instituto Privado de la Cámara Argentina de Comercio. Los voluntarios resultaron ser hombres y mujeres de entre 18 y 42 años de edad, que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y estudian en instituciones de gestión privada y de gestión estatal, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires.

Técnicas de Recolección de datos

Para la recolección de datos de la investigación, se utilizó el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje - LASSI (Weinstein, C, Schulte, A. y Palmer, D., 1987), el cual presentó una leve adaptación para estudiantes del nivel superior. El fin de esta técnica es recabar información sobre las conductas y las operaciones que utilizan los alumnos a la hora de estudiar. Para ello, los participantes debieron leer 77 enunciados, evaluarlos y marcar la letra “A” si no era una característica suya, “B” si consideraba que no era un rasgo muy común suyo, “C” si era algo o un poco que realizaba de manera habitual, “D” si con frecuencia ese enunciado lo representaba, o “D” si era algo muy característico de su persona.

En base a dichas prácticas y actitudes frente al aprendizaje se pudieron detectar, además, las dificultades o los obstáculos en la apropiación significativa del saber que manifestaron los estudiantes.

Además, se tomó la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA, con el objetivo de identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un

artículo o en unos apuntes. La sigla ACRA corresponde con los procesos Adquisición, Recuperación y Codificación, además de la Escala Apoyo que se relaciona, según Dansereau (1985) con aquellos procesos que inciden en el rendimiento de los otros tres y que son de carácter metacognitivo o socioafectivo. Los voluntarios debieron leer las afirmaciones correspondientes a cada una de las cuatro escalas que componen la técnica y marcar los grados “A”, “B”, “C” o “D”, los cuales representan que nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre o casi siempre utilizan esas operaciones y procedimiento cognitivos.

Procedimiento

Para comenzar la investigación, se convocó para participar, de manera voluntaria, a estudiantes de la carrera de Psicopedagogía del Instituto de Educación Superior N°1 Dra. Alicia Moreau de Justo, Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Nacional, Contador Público de la Universidad Argentina de la Empresa, Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N°4 Estanislao Severo Zeballos, Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Informática de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, y Despacho Aduanero del Instituto Privado de la Cámara Argentina de Comercio, a partir de grupos creados en la red social Facebook por estudiantes de cada institución nombrada. Allí, pudieron observar la invitación para colaborar con la investigación al recibir la notificación en la plataforma y, luego, se pusieron en contacto con la investigadora.

Una vez que se reunió a los 30 voluntarios, se les brindó un consentimiento informado donde contaron con toda la información adecuada respecto a la investigación, lo que les permitió tomar una decisión razonable sobre su participación.

Por otro lado, se les mencionó a los participantes que la información que proporcionen sería mantenida en la más estricta confidencialidad mediante el anonimato.

Entonces, la evaluación de los estudiantes cumplió con tres derechos sustentados por principios éticos primordiales del Informe de Belmont: el derecho a la

autodeterminación en tanto tuvieron derecho a decidir voluntariamente su participación; el derecho al conocimiento irrestricto de la información al ofrecerles datos sobre el presente estudio; y el derecho a la privacía dado que no se invadiría su intimidad.

Se tomó la decisión metodológica de modificar algunos enunciados en el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje donde se reemplazó el término “escuela” por “universidad” puesto que esta técnica fue diseñada para ser aplicada en alumnos que asisten al nivel medio y los participantes del presente estudio pertenecen al nivel superior.

Luego de administrar el Inventario y la Escala, se procedió a la evaluación de los datos recogidos. En primer lugar, se volcaron los resultados obtenidos por cada uno de los voluntarios en la hoja cálculo de Excel[1]. Luego, se discriminaron las categorías que correspondían, por un lado, a una menor utilización de estrategias de aprendizaje y, por el otro, las que manifestaban una mayor frecuencia en el uso de las conductas y operaciones expresadas en cada afirmación. Se prosiguió a realizar las fórmulas necesarias para detectar los procedimientos y las acciones llevadas a cabo a la hora de estudiar que declararon los voluntarios para, posteriormente, comparar la información recabada en ambas técnicas y determinar su correspondencia.
Finalmente, se diferenciaron los enunciados del Inventario que estaban vinculados a la presencia de conflictos que se manifiestan cuando los sujetos se instruyen y se calculó su porcentaje para identificar los que con mayor frecuencia aparecieron en las técnicas aplicadas.

[1] Disponible en https://drive.google.com/drive/folders/1Dpa6JOVqurhuk6uSq-yfnznrx1M64rlx?usp=sharing

Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir de la administración de las dos técnicas a la muestra de 30 estudiantes, de entre 18 y 45 años de edad, pertenecientes a instituciones de formación superior y universidades de gestión privada y de gestión estatal.

Obstáculos en la apropiación del saber

Para conocer aquellas dificultades que mayormente presentaban los estudiantes, se tomó los resultados arrojados en el Inventario LASSI, separando los enunciados que estaban relacionados a la utilización de estrategias de aprendizaje de los vinculados a los obstáculos en la apropiación del saber.

Así, se consideraron 42 enunciados que mencionan factores que intervienen en las prácticas de estudio y determinadas actitudes frente al aprendizaje que influyen negativamente en el rendimiento académico. Se prosiguió a realizar un conteo de las respuestas brindadas por los 30 estudiantes y se analizaron, luego, las categorías C, D y E que representan *"Algo o un poco característico mío",* "Con *frecuencia es una característica mía"* y *"Algo muy característico mío".*

De esta manera, se pudo identificar, tal como se indica en la Tabla 1, la presencia de ocho obstáculos que obtuvieron mayor porcentaje respecto a las cinco categorías de los 42 enunciados, es decir, del muestreo de 1.260 respuestas obtenidas.

Dentro de las dificultades más presentadas, se destacan con un: 2,22% las excusas para no hacer las tareas, 1,83% la problemática para apegarse a un horario de estudio, 1,75% prepararse para un examen aunque no se sientan presionados, 1,59% tomar la decisión de comenzar a estudiar, 1,59% sentirse tranquilos al realizar un examen importarte, 1,51% trabajar los materiales solicitados por los docentes antes de tener una clase, 1,51% atender al estudio en el momento adecuado y no postergarlo, y 1,43% concentrarse a pesar del cansancio o estado anímico.

Tabla 1

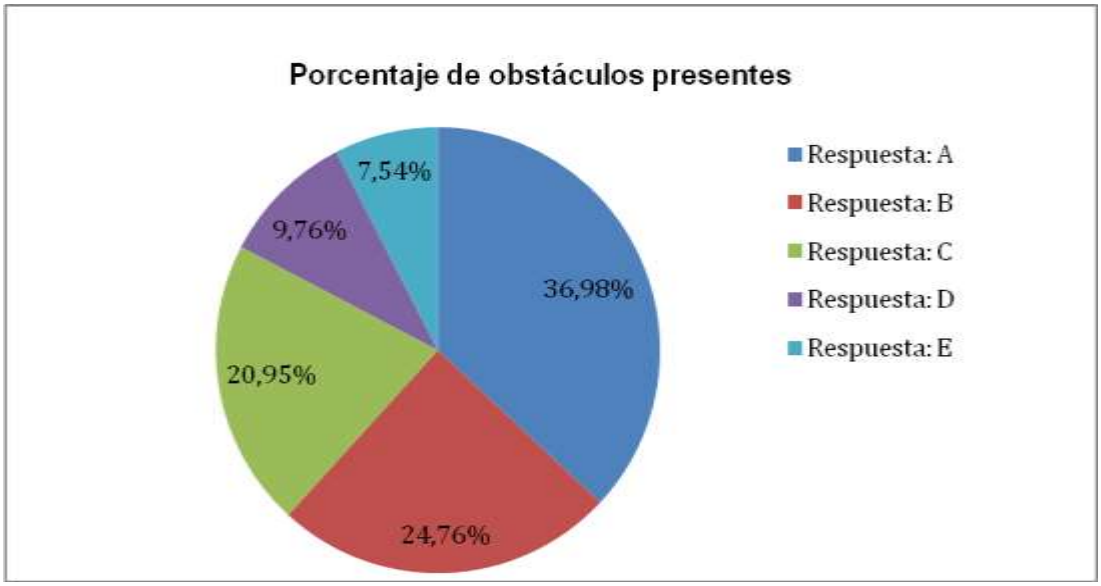
Porcentaje de Obstáculos Identificados, Considerando las Categorías C, D y E.

Porcentaje %	Obstáculos identificados
2,22%	Con frecuencia me digo alguna excusa para no hacer las tareas.
1,83%	Encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.
1,75%	Solo estudio cuando me siento presionado por un examen.
1,59%	Es un problema comenzar a estudiar porque frecuentemente aplazo la decisión de hacerlo, le doy demasiadas vueltas al asunto.
1,59%	Me siento lleno de pánico cuando hago un examen importante.
1,51%	Asisto a clases sin prepararme.
1,51%	Dejo para después el estudio más de lo que debería.
1,43%	Soy incapaz de concentrarme debido al cansancio o mal humor.

Por otro lado, se analizó la totalidad de las formulaciones considerando las cinco categorías de respuesta para observar el impacto de los factores que obstaculizan una significativa apropiación del saber. La Figura 1 muestra que el 36,98% de la muestra no consideraba lo mencionado en el enunciado como característica suya; el 24,76% indicó que lo expresado no era un rasgo muy común suyo; el 20,95% sostuvo que esa expresión era algo o un poco característico suya; el 9,76% mencionó que con frecuencia resultaba algo considerado propio; y el 7,54% refirió que esa dificultad o actitud era muy característica suya.

Figura 1

Porcentaje de Obstáculos Presentes Según Categorías A, B, C, D y E.



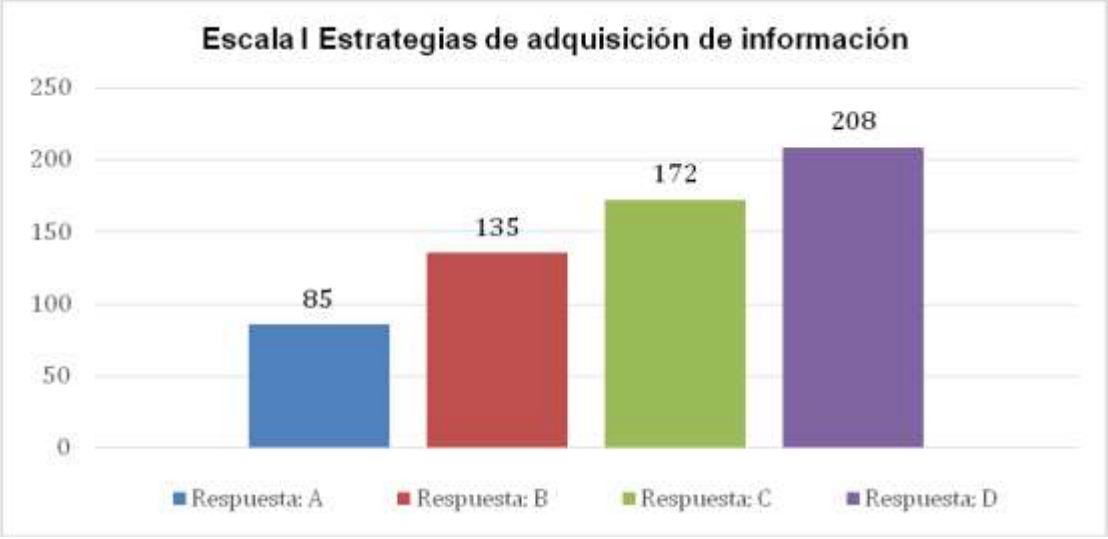
Entonces, realizando la sumatoria de los porcentajes de las categorías C, D y E se pudo comprender que el 38,25% de la totalidad de los enunciados determinó la presencia de obstáculos en el aprendizaje, ya sea respecto a las actitudes que presentan a la hora de estudiar como a las prácticas que utilizan para estudiar; mientras que el 61,74% correspondiente a las categorías A y B mostró que no presentan dificultades que influyan en su rendimiento académico.

Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes

Respecto a la selección y utilización de determinadas operaciones o planes para estudiar, se analizaron los datos obtenidos a partir de la administración de la Escala ACRA a los 30 estudiantes. Como se evidencia en la Figura 2, de las 600 respuestas correspondientes a la primera escala, 85 enunciados referían a que nunca o casi nunca utilizan estrategias de adquisición de información, 135 enunciados representaban que algunas veces las utilizan, 172 enunciados mostraban que con bastante frecuencia los alumnos hacen uso de ellas, y 208 enunciados evidenciaron que los voluntarios recurren a ellas siempre o casi siempre.

Figura 2

Número de Respuestas Obtenidas de la Escala I Estrategias de Adquisición de Información.

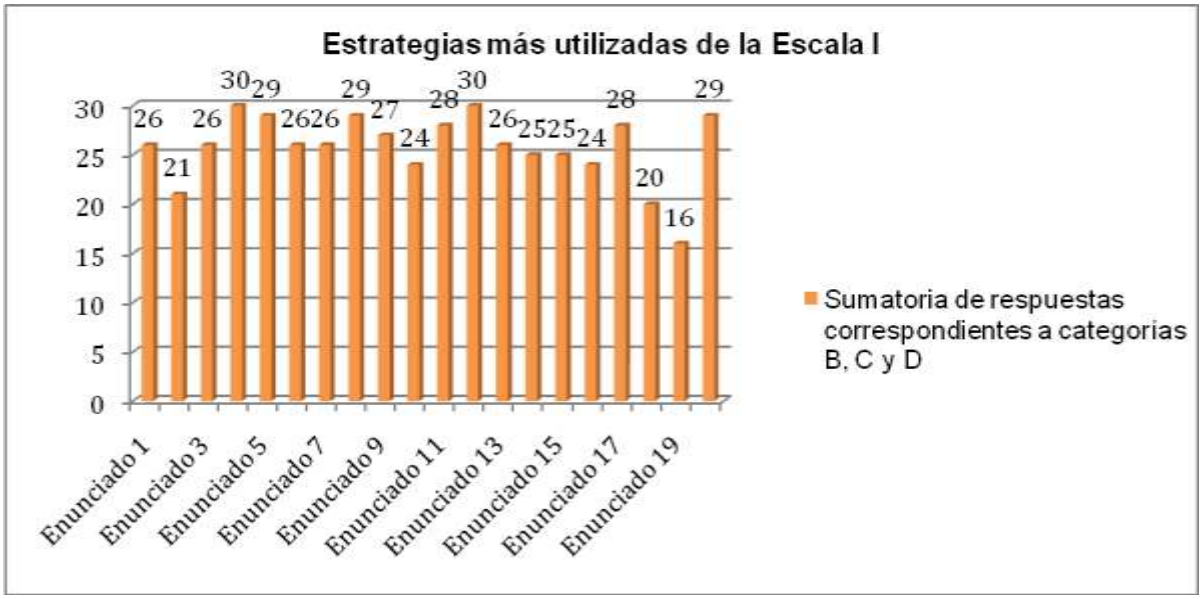


Para conocer qué estrategias resultaban más utilizadas en esta escala, se realizó una sumatoria de las categorías B, C y D como muestra la Figura 3 ya que

estas categorías refieren a que algunas veces, con bastante frecuencia o siempre hacían uso de ellas. Dichas estrategias resultaron ser: *"A medida que voy estudiando busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado"*, *"En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o fases que me parecen más importantes"*, *"Empleo los subrayados para facilitar la memorización"*, "*Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o más difíciles de recordar"* y *"Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor".*

Figura 3

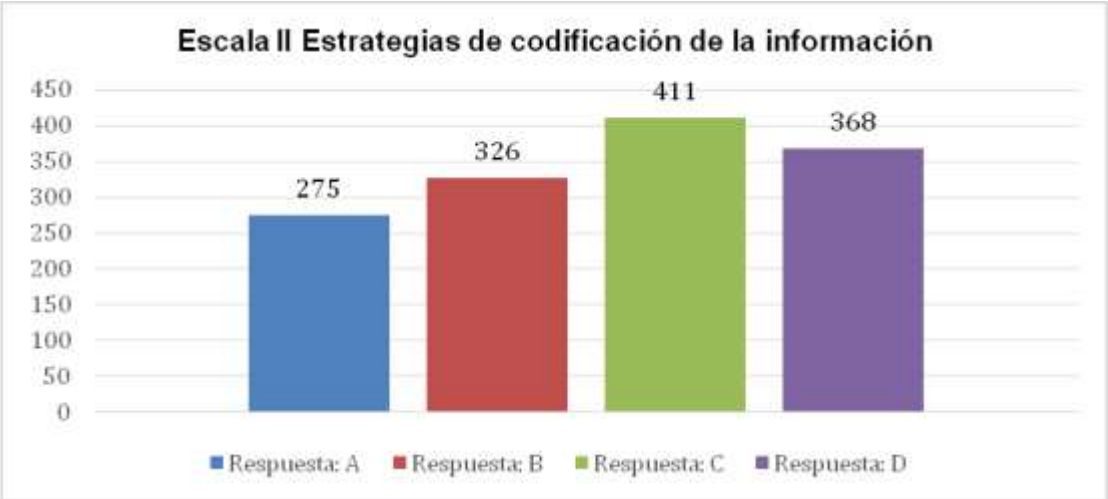
Estrategias Más Utilizadas de la Escala I, Considerando las Categorías B, C y D.



En cuanto a las estrategias de codificación de la información, a partir de la Figura 4 se supo que de los 1.380 enunciados pertenecientes a esta segunda escala, 275 referían a que los participantes nunca o casi nunca utilizan dichas estrategias, 326 mostraban que las utilizan a veces, 411 reflejaron que con bastante frecuencia hacen uso de ellas y 368 enunciados manifestaron que los alumnos las ponen en práctica para estudiar siempre o casi siempre.

Figura 4

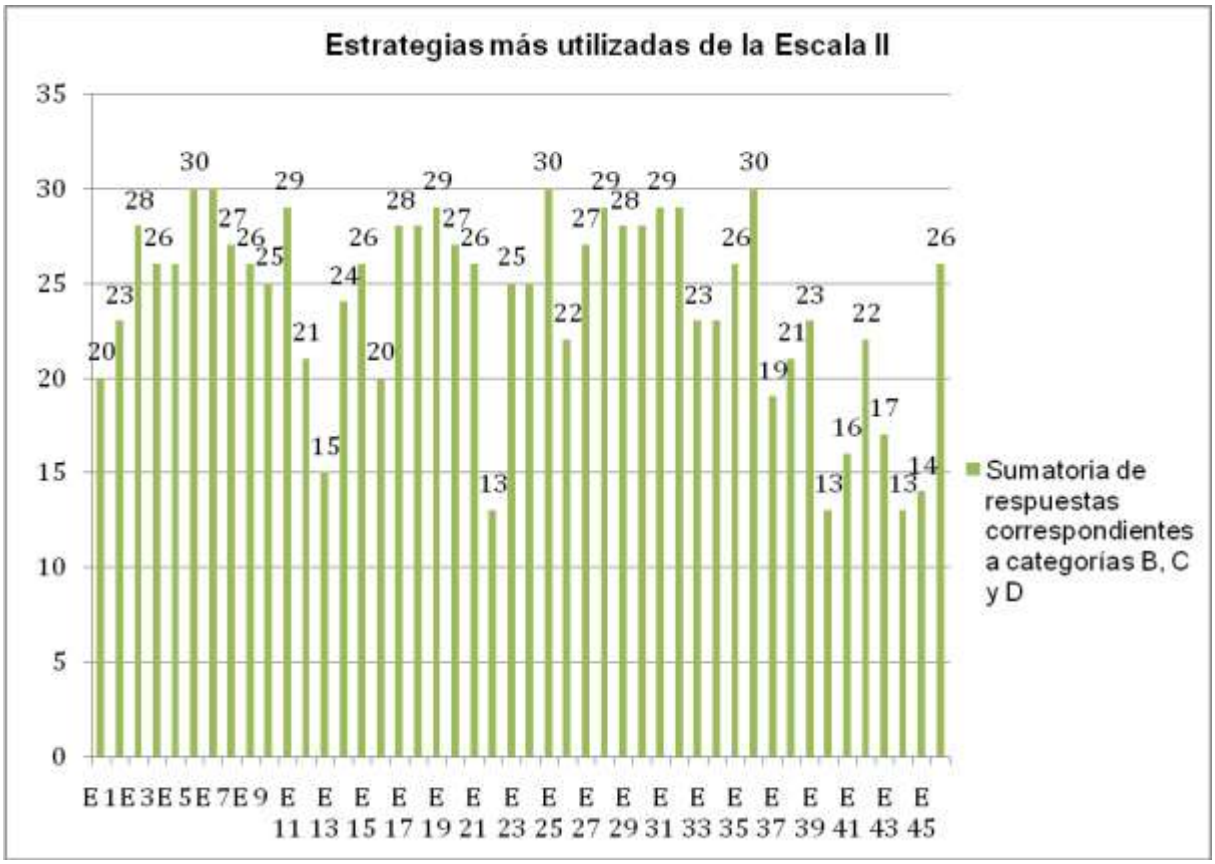
Número de Respuestas Obtenidas de la Escala II Estrategias de Codificación de Información.



Asimismo, se quiso conocer qué estrategias correspondientes a la Escala II resultaron ser las más recurridas por el alumnado. Entonces, se prosiguió a realizar la sumatoria de las respuestas correspondientes a las categorías B, C y D y se conoció, como se evidencia en la Figura 5, que los procedimientos más experimentados resultaron ser: *"Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos"*; *"Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras"*; *"Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social"*; *"Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco"; "Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras"; "Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema"; "Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas*"; y *"Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal".*

Figura 5

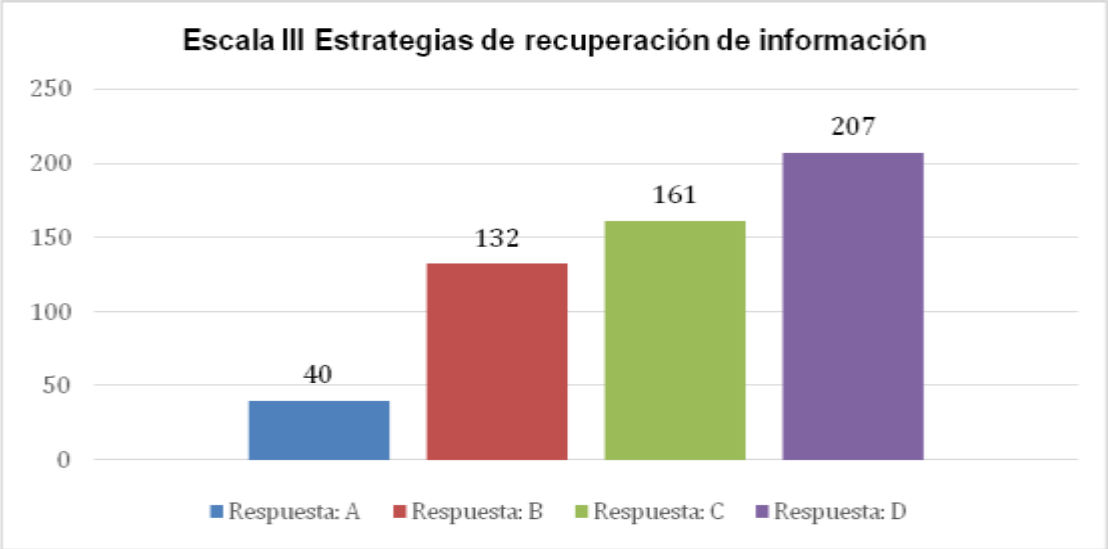
Estrategias Más Utilizadas de la Escala II, Considerando las Categorías B, C y D.



La tercera escala, con 540 respuestas, muestra en la Figura 6 que 40 enunciados referían a que los colaboradores de la investigación nunca o casi nunca utilizan las estrategias de recuperación de información, 132 enunciados mostraban que las manipulan algunas veces, 161 enunciados reflejaban que hacen uso de ellas con frecuencia y 207 enunciados manifestaban que los estudiantes recurren a estas operaciones casi siempre o siempre.

Figura 6

Número de Respuestas Obtenidas de la Escala III Estrategias de Recuperación de Información.



En la escala III, se tomaron las respuestas arrojadas por los sujetos que correspondían a las categorías B, C y D, y se conoció que las conductas más presentes son: *"Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos hechos a la hora de estudiar";* "*Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante"*; *"Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje"; "A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos"*; *"Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder"*; *"Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir"*; *"Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto"*; *"Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes"*; *"Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva"*; y *"Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que pienso o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas".* En la Figura 7 se pueden ver estos datos reflejados.

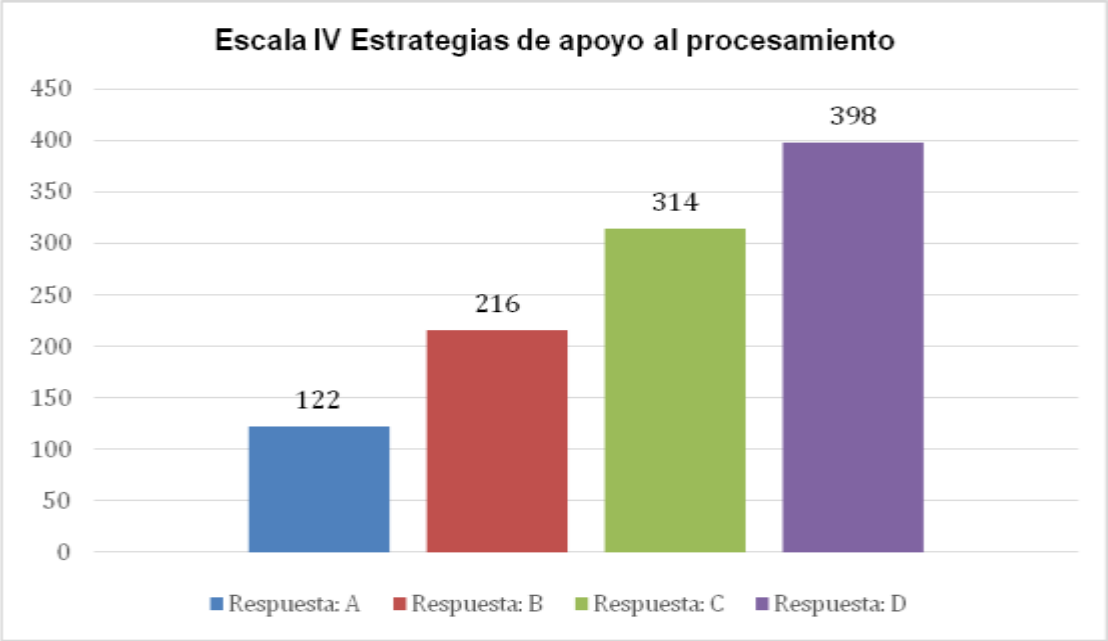
Figura 7

Estrategias Más Utilizadas de la Escala III, Considerando las Categorías B, C y D.

Por último, en la Figura 8 se puede observar que la cuarta escala presentó 1.050 respuestas de las cuales 122 enunciados referían a que los estudiantes nunca o casi nunca utilizan las estrategias de apoyo al procesamiento, 216 enunciados mostraron que las ponen en práctica algunas veces, 314 enunciados evidenciaron que hacen uso de ellas con bastante frecuencia y 398 enunciados manifestaron que las consideran siempre o casi siempre.

Figura 8

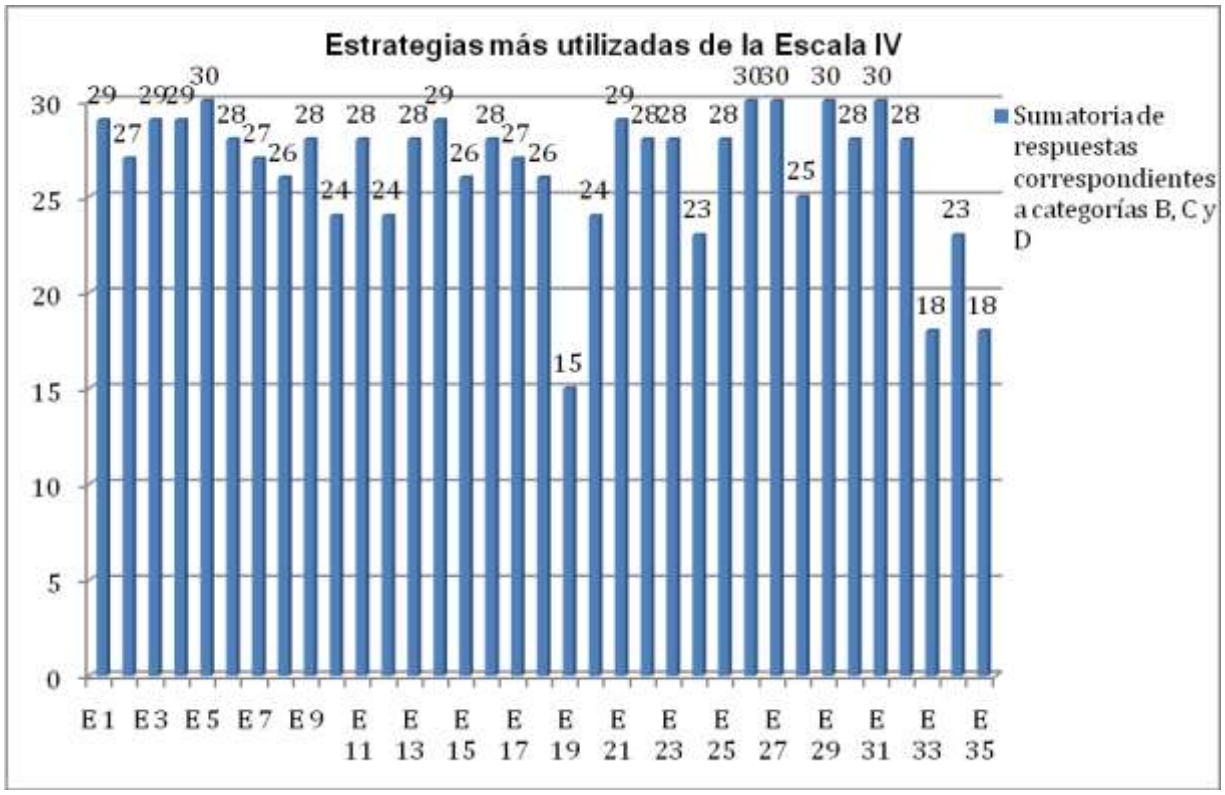
Número de Respuestas Obtenidas de la Escala IV Estrategias de Apoyo al Procesamiento.



Con el fin de conocer qué procedimientos han declarado que utilizan de la Escala IV, se ha realizado la sumatoria de las respuestas de los enunciados correspondientes a las categorías B, C y D. En la Figura 9 se puede visualizar que las estrategias de apoyo al procesamiento más recurridas por la muestra son: *"He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante"*; *"Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio"*; *"He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices"*; *"He caído en la cuenta que es beneficioso buscar en mi memoria las memotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar"*; *"A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces"*; *"Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas"*; *"Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo"*; *"Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares"*; *"Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares"*; y *"Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto"*.

Figura 9

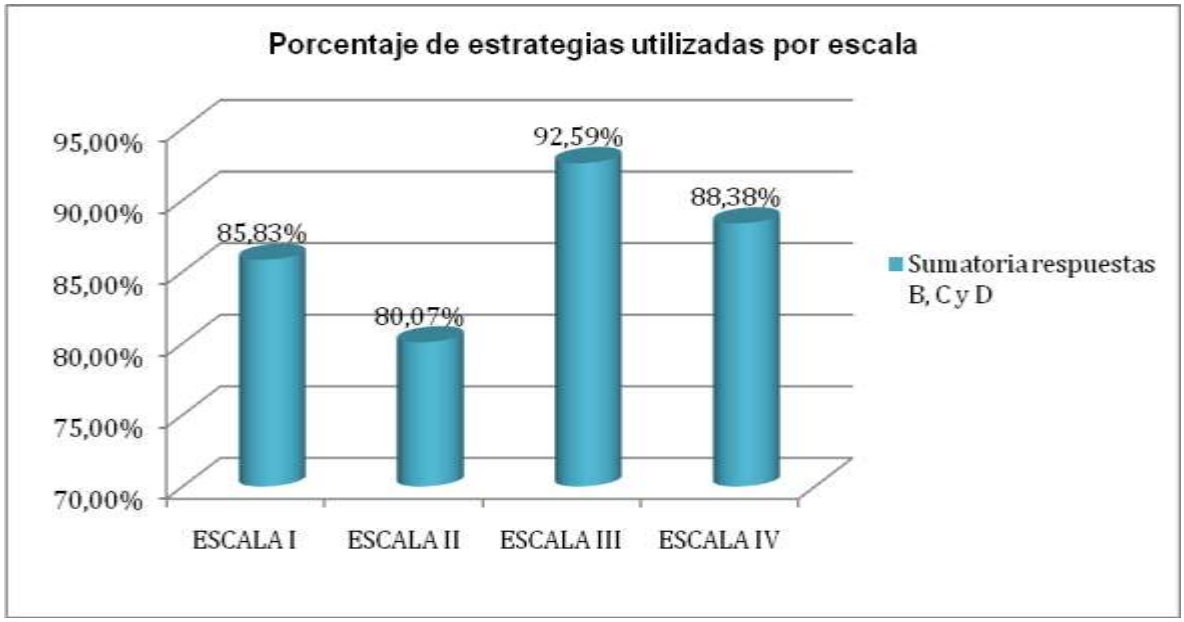
Estrategias Más Utilizadas de la Escala IV, Considerando las Categorías B, C y D.



En la Figura 10 se observa que la totalidad de la muestra manifestó utilizar, con mayor o menor frecuencia, con un 85,83% las estrategias de adquisición de información, un 80,07% las estrategias de codificación de la información, un 92,59% las estrategias de recuperación de información y un 88,38% las estrategias de apoyo al procesamiento.

Figura 10

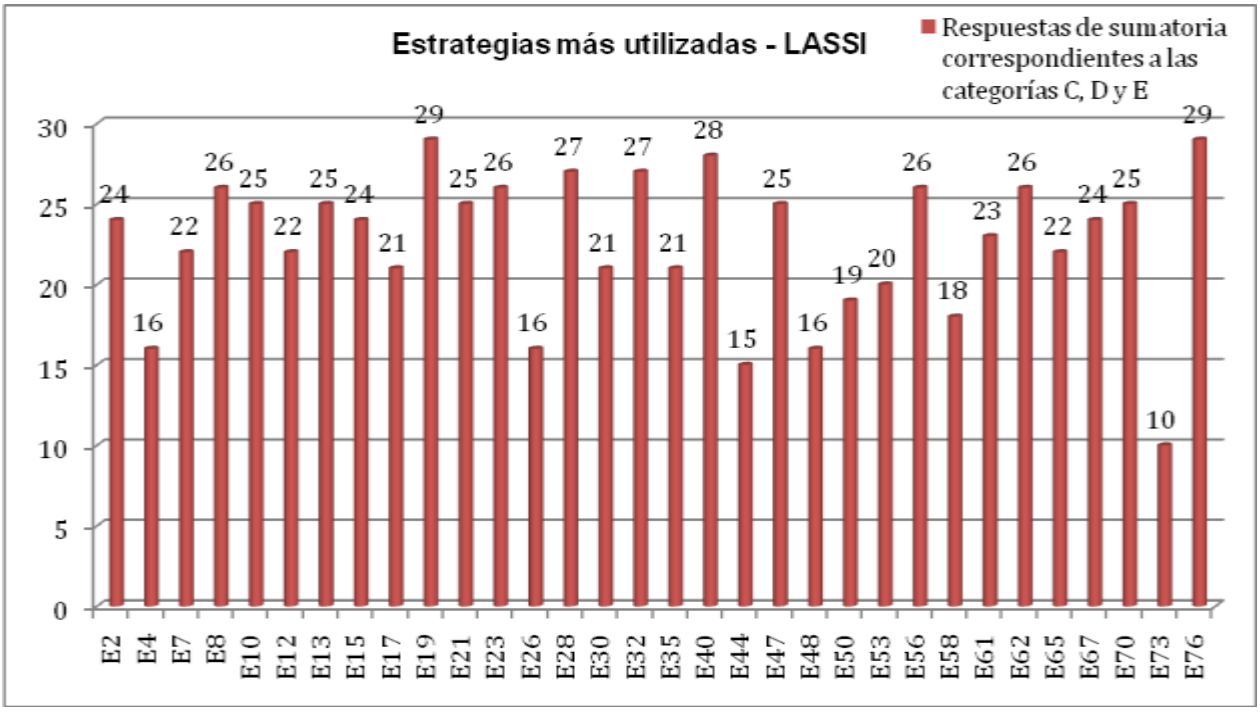
Porcentaje de Estrategias Utilizadas por Escala, Considerando las Categorías B, C y D.



Una vez identificados los obstáculos y las dificultades que han declarado los colaboradores a través del Inventario LASSI, se analizaron los enunciados que correspondían a la utilización de estrategias de aprendizaje dentro de la misma técnica de recolección de datos. En la Figura 11 se observa que los enunciados que obtuvieron mayor cantidad de respuestas C, D y E, es decir, los que representan con menor y mayor frecuencia la utilización de los alumnos de dichas operaciones y acciones, se relacionaban con los datos obtenidos en la Escala ACRA.

Figura 11

Estrategias más Utilizadas del Inventario de Estudio y Aprendizaje, Considerando las Categorías C, D y E.



Se clasificaron esos enunciados de acuerdo a las escalas del ACRA y se obtuvo, en primer lugar, que las estrategias de adquisición más utilizadas por los estudiantes son: *"Utilizo ayudas especiales para estudiar, tales como letras sobresaltadas y encabezados, que se encuentran en los libros de textos"*; *"Aprendo nuevas palabras o ideas visualizando la situación en que ocurre la idea o la palabra"* y *"Utilizo los encabezados de los textos como guías para identificar los puntos importantes en mis lecturas"* .

Por otro lado, las estrategias de codificación que más tienen presentes los alumnos son: *"Soy capaz de distinguir entre la información más importante y la información de menor importancia durante una conferencia o clase"*; *"Cuando me preparo para un examen, me hago preguntas que creo puedan ser incluidas en dicho examen"; "Mis subrayados de los textos me son útiles cuando reviso dicho material"*; *"Trato de encontrar relación a lo que estoy estudiando con lo que ya conozco"*; *"Coloco una clave en la primera o en la última frase de algunos párrafos cuando leo un texto"*; *"Hago dibujos o esquemas de lo que estoy estudiando para ayudarme a entender el material de estudio"*; *"Hago esquemas, diagramas, cuadros sinópticos o tablas para resumir el material de mis cursos"* y *"Trato de interrelacionar temas cuando estoy estudiando".*

En cuanto a las estrategias de recuperación, se observó que la muestra declaró utilizar con mayor frecuencia las siguientes: *"Traslado lo que estoy leyendo a mis propias palabras"* y *"Paro con frecuencia de leer y mentalmente lo reviso o repaso".*

Respecto a la escala IV, vinculada a las estrategias de apoyo, se identificó que las más puestas en práctica son: *"Aún cuando los materiales de estudio son aburridos y sin interés, trato de continuar estudiando hasta el final"* y *"Cuando decido ponerme a estudiar, aparto un poco de tiempo para ello y me apego al horario".*

Relación entre variables

Se ha podido conocer que los obstáculos declarados por los colaboradores obtuvieron un porcentaje muy bajo respecto a la totalidad de los enunciados: 2,22% *"Con frecuencia me digo alguna excusa para no hacer las tareas"*; 1,83% *"Encuentro difícil apegarme a un horario de estudio"*; 1,75% *"Solo estudio cuando me siento presionado por un examen"*; 1,59% *"Es un problema comenzar a estudiar porque frecuentemente aplazo la decisión de hacerlo, le doy demasiadas vueltas al asunto"*; 1,59% *"Me siento lleno de pánico cuando hago un examen importante"*; 1,51% *"Asisto a clases sin prepararme"*; 1,51% *"Dejo para después el estudio más de lo que debería"* y 1,43% *"Soy incapaz de concentrarme debido al cansancio o mal humor"*, mientras que el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas presentó un porcentaje elevado: 85,83% las estrategias de adquisición de información; 80,07% las estrategias de codificación de la información; 92,59% las estrategias de recuperación de información y 88,38% las estrategias de apoyo al procesamiento.

Se pudo evidenciar, por lo tanto, que la muestra presenta un buen rendimiento académico debido a que utilizan estrategias de aprendizaje –de adquisición, codificación, recuperación, de apoyo/afectivo-motivacionales y metacognitivas– pertinentes a la hora de estudiar, posibilitando que la presencia de determinados obstáculos o dificultades no comprometan su desempeño. Por este motivo, un porcentaje elevado de participantes manifestó: *"Cuando comienzo un examen, me siento muy seguro de mí mismo, de que lo estoy haciendo bien"*, *"Estudio duro para*

obtener buenas calificaciones, aún cuando no me agrade la materia" y *"Me pongo metas muy altas en mis estudios".*

Discusión

Como se desarrolló previamente, entre los factores que inciden en el aprendizaje tiene lugar la aplicación de técnicas de estudio (Raya, 2010), los hábitos a la hora de estudiar y la organización de las actividades con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de los contenidos (González, Castañeda y Maytorena, 2009) que son solicitados en el ámbito académico.

Tal como se halló en la investigación de Urquijo, Risco del Valle y Alarcón (2014), se conoció que muchos de los colaboradores manifestaron auxiliarse tanto de operaciones que conllevan a la memorización, como el parar con frecuencia de leer y repasarlo mentalmente, y las que implican un aprendizaje significativo, como trasladar lo que se está leyendo a las propias palabras de cada uno.

A partir de la administración de la Escala ACRA se pudo conocer que la muestra utiliza con mayor frecuencia las estrategias de recuperación de la información (92,59%) y las estrategias de apoyo al procesamiento (88,28%), luego las estrategias de adquisición de la información (85,83%) y, en cuarto lugar, las estrategias de codificación de la información (80,07%).

Considerando los aportes de la administración del Inventario LASSI, se pudo observar un elevado porcentaje de utilización de las estrategias afectivo-emocionales denominadas por Weinstein y Mayer (1986) que coinciden con las de apoyo conceptualizadas por Dansereau (1985), mostrando una correspondencia con los datos obtenidos en aplicación de la anterior técnica. Entre estas operaciones se destacaron los siguientes enunciados: *"Aun cuando los materiales de estudio son aburridos y sin interés, trato de continuar estudiando hasta el final"* y *"Estudio duro para obtener buenas calificaciones, aún cuando no me agrade la materia".*

Otras conductas que también resultaron ser puestas en práctica con bastante frecuencia por los participantes son las denominadas por Weinstein y Mayer (1986) como estrategias de control de la comprensión o categorizadas por otros autores como metacognitivas, entre las cuales se destacan: *"Cuando estoy estudiando un tema, trato*

de que todo tenga coherencia y lógica" y *"Me autoexamino para estar seguro de que conozco el material que he estudiado".* Esto coincide con los hallazgos en el estudio realizado por Vera, Poblete y Días (2019) donde encontraron que dentro de las estrategias más utilizadas por los estudiantes se hallaban las metacognitivas de control y autorregulación. Por otro lado, los últimos autores mencionados encontraron en el trabajo de campo que dentro de las acciones más utilizadas se encontraban aquellas que implicaban la elaboración de esquemas y resúmenes. Si bien en el estudio realizado por Vera, Poblete y Días (2019) se han analizado los datos considerando la variable sexo y haciendo una distinción entre los planeamientos utilizados por mujeres y hombres, resulta necesario destacar que tanto en la Escala como en el Inventario se obtuvo también un elevado porcentaje en los enunciados que implicaban la elaboración de esquemas, diagramas, cuadros sinópticos, dibujos, etc. y la realización de resúmenes para una mejor comprensión del material de estudio, coincidiendo con los hallazgos obtenidos por dichos autores.

En concordancia con los factores expresados por Garner (1990) que dificultan, de manera directa o indirecta, la integración efectiva de los contenidos se encontró que los estudiantes podían presentar dificultades para realizar tareas académicas, apegarse a un horario de estudio, estudiar para un examen donde no se encuentran presionados, tomar la decisión de comenzar a estudiar, sentirse tranquilos al realizar un examen importarte, trabajar los materiales solicitados por los docentes antes de tener una clase, atender al estudio en el momento adecuado y no postergarlo, y concentrarse a pesar del cansancio o estado anímico.

Sin embargo, es necesario destacar que el porcentaje de enunciados que referían a la presencia de obstáculos en la apropiación del saber resultó ser muy baja, motivo por el cual los colaboradores manifestaron sentirse muy seguros al realizar un examen y creer que lo están resolviendo bien, estudiar muy duro para obtener buenas calificaciones, y ponerse metas muy altas en sus estudios. Es por ello que se obtuvo, al igual que en el estudio realizado por Navea y Varela (2019), que los resultados

académicos dependen, en buena parte, del uso de procedimientos adecuados y de una buena gestión re los recursos de aprendizaje.

Conclusión

Al revisar la literatura, se puede observar la existencia de diversas conceptualizaciones sobre las estrategias de aprendizaje, sin embargo los autores que se destacan en este campo coinciden en ciertos elementos en común a partir de los cuales se ha podido caracterizarlas en el trabajo precedente. En las últimas décadas, se han realizado avances importantes en el estudio de los procedimientos que se ponen en práctica a la hora de instruirse, aunque no se ha establecido una única clasificación sobre ellos.

En la presente investigación se pudo indagar la relación existente entre la elección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y la presencia o no de obstáculos que impiden una apropiación significativa del saber. Los participantes de la muestra manifestaron poner en práctica conductas adecuadas al momento de estudiar y presentar actitudes positivas frente a las tareas que demandan los estudios superiores. Por este motivo, el bajo porcentaje de factores declarados por los colaboradores que obstaculizan el proceso de aprendizaje no influye negativamente en su rendimiento académico.

Una de las limitaciones del estudio estuvo vinculada al tamaño de la muestra ya que no se pudo comprobar qué ocurre en aquellos estudiantes que presentan un elevado porcentaje de factores que obstaculizan el aprendizaje, tales como los que plantea Garner (1990) y que se han mencionado anteriormente. Por lo tanto, se recomienda ampliar la selección de estudiantes para un futuro trabajo de investigación que persiga el mismo objetivo, para evidenciar no sólo el impacto de la utilización de estrategias apropiadas para estudiar, sino también las consecuencias que provoca una fuerte presencia de situaciones y prácticas de estudio inadecuadas, las cuales tienen un impacto en el rendimiento académico. Asimismo, se propone extender la propuesta a alumnos de otras provincias del país para no sólo analizar lo que ocurre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto a las fortalezas del trabajo realizado se puede destacar la implementación de los instrumentos que permitieron analizar los datos y corroborar la relación entre las variables a partir de los datos estadísticos. Además, resulta necesario destacar la correspondencia que se estableció, una vez administradas las técnicas, entre los datos obtenidos en la Escala y en el Inventario. La información recogida se pudo enlazar con las bases sólidas teóricas desarrolladas en el marco teórico así como también con los estudios empíricos hallados en los últimos años.

Respecto a las intervenciones que puede realizar el psicopedagogo frente a los distintos obstáculos que se presentan a la hora de apropiarse de un saber, resulta necesario crear condiciones para leer, escribir, estudiar y aprender donde se conciban como contenidos de enseñanza los usos de la lectura y de la escritura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos. Escribir, leer y pensar aparecen entrelazados, determinando la comprensión que los alumnos puedan lograr sobre lo que estudian. Los resultados obtenidos contribuyen a la psicopedagogía para pensar en los usos de la lectura y la escritura en las diversas áreas del conocimiento y ofrecer a todos los estudiantes mayores oportunidades para apropiarse de ellos.

Es indispensable que las instituciones educativas que se encargan de la formación de futuros profesionales se comprometan con las, denominadas por Carlino (2005), alfabetizaciones académicas apoyando las operaciones y conductas necesarias para que los estudiantes participen en la cultura discursiva de las disciplinas. A partir del trabajo realizado, se propone un taller para llevar a cabo en los establecimientos donde, en primera instancia, se puedan identificar las dificultades y los obstáculos que presenta el alumnado de nivel superior por medio de instrumentos tales como las entrevistas individuales y los grupos focales o mediante escalas y cuestionarios para determinar en qué acciones se hará énfasis en cada encuentro. Una vez detectados los factores que inciden negativamente en el aprendizaje, el psicopedagogo junto con docentes y directivos programarán los encuentros del taller donde se trabajen los hábitos de estudio, las técnicas y estrategias de aprendizaje, y la lectura y escritura académica, tal como se visibiliza en la Tabla 2.

Tabla 2

Encuentros de la Propuesta del Taller.

Propuesta de Taller	
Primer encuentro	Hábitos de estudio
Segundo encuentro	Técnicas y estrategias de aprendizaje
Tercer encuentro	Lectura y escritura académica

Se sugiere destinar un momento en cada encuentro para el trabajo a través de los textos donde los estudiantes puedan reflexionar sobre lo expuesto y aplicar los procedimientos y las planificaciones de acciones recomendadas al momento de estudiar, las cuales conllevan a un buen rendimiento académico.

Referencias

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bajwa, N., Gujjar, A., Shasheen, G. y Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of education in Pakistan. International Journal of Business & Social Science, 2(14). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5159708&pid=S0185-27602012000300030000300004&lng=es

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En Segal, J., Chipman, S. y Glaser, R. *Thinking and learning skills (209-239).* Hillaslade: Eribaum.

Fernández, R. (2020). *Problemáticas actuales del sistema educativo superior: análisis desde los estilos de aprendizaje*, 18*(1).* http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100004&lang=es

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation.* New York: Academic Press.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research, 60*(4), 517–529.

González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2009). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación.* Ciudad de México: Pearson Educación.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Madrid: Península.

Hendrie, K. y Bastacini, M. (2020). *Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones,* 44*(1).*

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2215-26442020000100327ylang=es

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento.* México: Mc. Graw Hill.

McCombs, B. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En Weinstein, C., Goetz, E. y Alexander, P. (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (141-169).New York: Academic Press.

Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar.* Madrid: Pascal.

Navea, A. y Varela, I. (2019). *Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de salud, 33*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0864-21412019000100007ylang=es

Palmer, J. D. y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation.* New York: Academic Press.

Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (199-221). Madrid: Alianza.

Pozo, J. (1989). *Adquisición de estrategias de aprendizaje.* Madrid: Wolters Kluwer España.

Pozo, J. y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo.* Barcelona: Ediciones Domènech.

Quiroz, R. (1993). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Raya. E. (2010). *Factores que intervienen en el aprendizaje*, (7), 1-5. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf

Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017). *Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios*, 8*(1).* http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042017000100077&lang=es

Román, J. y Gallego, S. (2008). Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones.

Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio.* Barcelona: Paidós/MEC.

Urquijo, A., Risco, E. y Alarcón, C. (2014). *Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias*, *43*(172). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-27602014000400007

Vázquez, A. (2017). *Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes, 22*(74). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662017000300863ylang=pt

Vera, A., Poblete, S. y Días, C. (2019). *Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año,* 38*(1).* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100006&lang=es

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies*.* En Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching (315-325).* New York: McMillan.

Weinstein, C., Schulte, A. y Palmer, D. (1987). Learning and Study Strategies Inventary (LASSI). Clearwater, FL: H y H Publishing.

Anexos

1. Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA

A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA I

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.

FIN DE LA ESCALA I

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES

A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los riñones funcionan como un filtro").
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA II (cont.)

25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes ,bien en hojas aparte.
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.
39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.
41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones-clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas).
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).
45. A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.
46. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

FIN DE LA ESCALA II

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES

A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA III

ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

FIN DE LA ESCALA III

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES

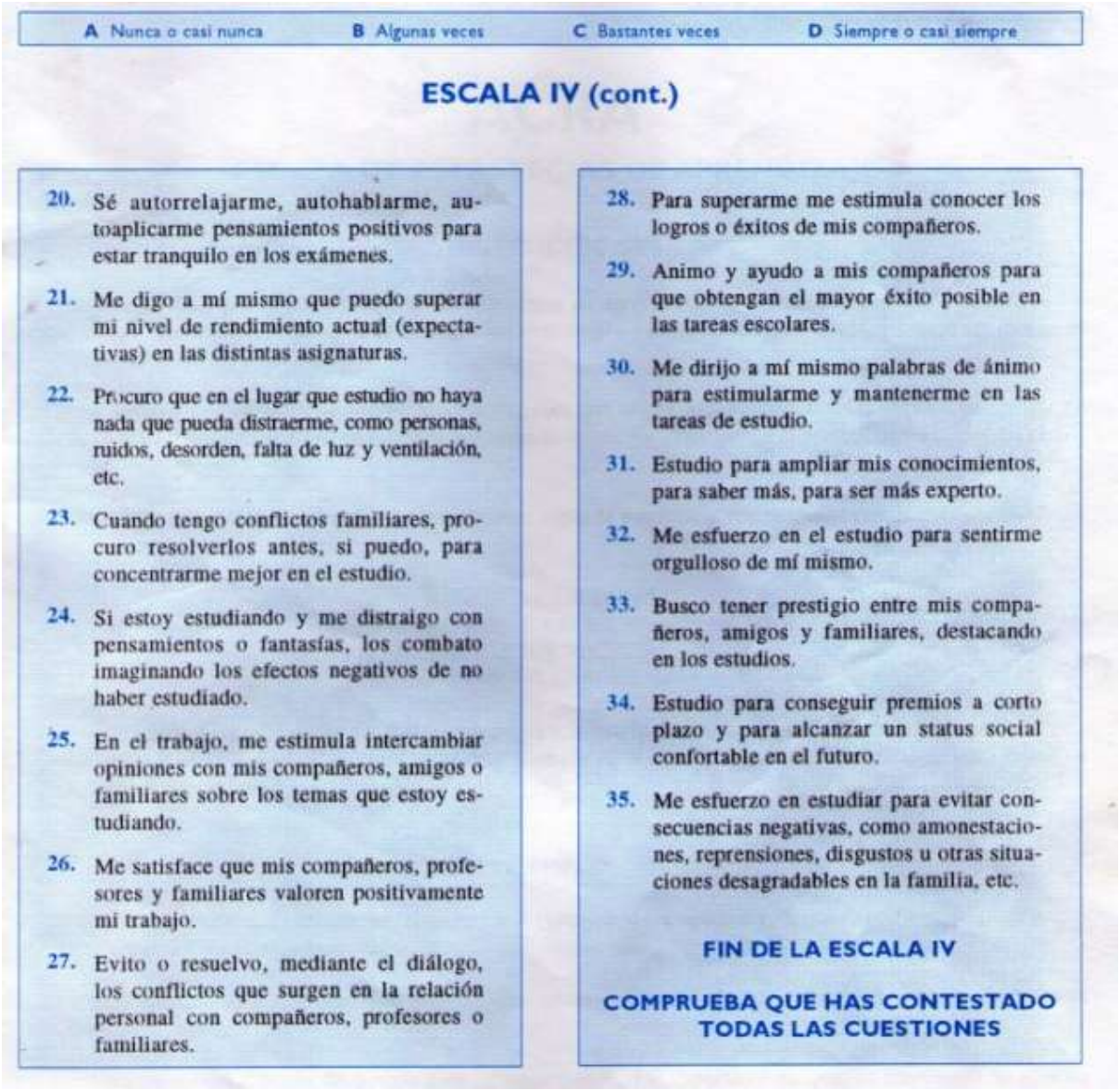
A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA IV

ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...).
2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.
3. *Soy consciente de la importancia que tie*nen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...).
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE



A Nunca o casi nunca | B Algunas veces | C Bastantes veces | D Siempre o casi siempre

ESCALA IV (cont.)

20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

FIN DE LA ESCALA IV

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES

ACRA
ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
HOJA DE RESPUESTAS

Para contestar, marca en esta Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con la que usas cada estrategia de aprendizaje. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas. Responde según tu opinión o tu conocimiento. La siguiente es la clave para marcar tus respuestas:

A	NUNCA o CASI NUNCA	C	BASTANTES VECES
B	ALGUNAS VECES	D	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA I

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				

ESCALA II (cont.)

	A	B	C	D
11.				
12.				
13.				
14.				

ESCALA II (cont.)

	A	B	C	D
44.				
45.				
46.				

ESCALA IV (cont.)

	A	B	C	D
7.				
8.				
9.				
10.				

5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
Total				

ESCALA II

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				
33.				
34.				
35.				
36.				
37.				
38.				
39.				
40.				
41.				
42.				
43.				

Total				

ESCALA III

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				

Total				

ESCALA IV

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				
33.				
34.				
35.				
Total				

2. Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje - LASSI

LASSI
INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE (1993)

Instrucciones:
Este inventario fue diseñado para recolectar información acerca de las prácticas de estudio y aprendizaje, así como las actitudes.
En las siguientes páginas encontrará 77 enunciados relacionados al estudio y al aprendizaje.
Deberá leer cada enunciado y después marcar su respuesta de acuerdo a la siguiente clave:
A No es una característica mía.
B No es una característica muy común en mí.
C Algo o un poco característico mío.
D Con frecuencia es una característica mía.
E Algo muy característico mío.
Para ayudarlo a decidir cuál respuesta marcar, explicaremos qué significa cada punto:
A No es una característica mía, no necesariamente significa que el enunciado no te describa nunca a ti, sino que esto es muy raro en ti. Aquí se marcaría la letra a.
B No es una característica muy común en mí, lo cual significa que el enunciado generalmente no es algo típico en mí, aunque ocurra con poca frecuencia.
C Algo o un poco característico en mí, lo cual significa que más o menos la mitad de las veces esto es cierto en mí.
D Con frecuencia es una característica mía, lo cual significa que este enunciado es algo que se da con cierta frecuencia, aunque no en demasiado, aun cuando no siempre.
E Algo muy característico mío, lo cual viene a significar que esto es algo que se da con mucha frecuencia en mí.

Recuerde:

A	No es una característica mía
B	No es una característica muy común en mí
C	Algo o un poco característico mío
D	Con frecuencia es una característica mía

1. Me preocupa que pudiera abandonar la universidad.
2. Soy capaz de distinguir entre la información más importante y la información de menor importancia durante una conferencia o clase.
3. Encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.
4. Después de clases, reviso mis notas para ayudarme a entender la información.
5. No me preocupa si termino la universidad cuando encuentre esposo/esposa.
6. Me descubro pensando en otras cosas durante las clases y en verdad no escucho lo que dice el profesor.
7. Utilizo ayudas especiales para estudiar, tales como letras sobresaltadas y encabezados, que se encuentran en los libros de textos.

8. Intento identificar los puntos principales cuando asisto a clases.
9. Voy a abandonar la universidad debido a mis bajas calificaciones.
10. Estoy al día con las tareas.
11. Los problemas fuera de la escuela, ejemplo: estar enamorado, problemas económicos, conflictos con mis padres, etc., me ocasionan que no haga mis tareas.
12. Trato de pensar en un tópico o tema y decidir qué debo aprender de él, mientras leo cuando estoy estudiando.
13. Aún cuando los materiales de estudio son aburridos y sin interés, trato de continuar estudiando hasta el final.
14. Me siento confundido e indeciso de cuáles son o deberían ser mis metas educativas.
15. Aprendo nuevas palabras o ideas visualizando la situación en que ocurre la idea o la palabra.
16. Asisto a clases sin prepararme.
17. Cuando me preparo para un examen, me hago preguntas que creo puedan ser incluidas en dicho examen.
18. Preferiría no ir a la universidad.
19. Mis subrayados de los textos me son útiles cuando reviso dicho material.
20. Salgo mal en los exámenes debido a que encuentro difícil planear mi trabajo dentro de un período corto de tiempo.
21. Trato de identificar las probables preguntas de examen cuando reviso mi material de estudio.
22. Solo estudio cuando me siento presionado por un examen.
23. Traslado lo que estoy leyendo a mis propias palabras.
24. Comparo mis notas de clases con las de mis compañeros, para asegurarme que mis notas estén completas.
25. Estoy muy tenso cuando estudio.
26. Reviso mis notas antes de la próxima clase.
27. Soy incapaz de resumir lo que he leído o escuchado en clase.
28. Estudio duro para obtener buenas calificaciones, aún cuando no me agrada la materia.
29. A menudo siento que no tengo control de lo que me pasa en la universidad.
30. Paro con frecuencia de leer y mentalmente lo reviso o repaso.
31. Aún cuando me siento preparado para un examen, me pongo muy ansioso.
32. Cuando estoy estudiando un tema, trato de que todo tenga coherencia y lógica.
33. Con frecuencia me digo alguna excusa para no hacer las tareas.
34. Cuando estoy estudiando, tengo dificultades para explicarme de qué manera puedo aprendérmelo.
35. Cuando comienzo un examen, me siento muy seguro de mí mismo, de que lo estoy haciendo muy bien.
36. Es un problema comenzar a estudiar porque frecuentemente aplazo la decisión de hacerlo, le doy demasiadas vueltas al asunto.
37. A veces le pregunto al profesor en clase para saber si lo que está diciendo lo estoy entendiendo.
38. No me importa tener una buena educación, lo que me interesa es tener un buen trabajo.
39. Soy incapaz de concentrarme debido al cansancio o mal humor.
40. Trato de encontrar relación a lo que estoy estudiando con lo que ya conozco.
41. Me pongo metas muy altas en mis estudios.

42. Termino de estudiar a última hora para la mayoría de los exámenes.
43. Encuentro difícil poner atención en mis clases.
44. Coloco una clave en la primera o en la última frase de algunos párrafos cuando leo un texto.
45. Solamente estudio las materias que me gustan.
46. Me distraigo en mis estudios muy fácilmente.
47. Trato de relacionar lo que estudio con mis propias experiencias.
48. Aprovecho a estudiar en las horas libres que tengo entre clases.
49. Cuando el estudio es difícil, dejo de hacerlo o estudio sólo las partes fáciles.
50. Hago dibujos o esquemas de lo que estoy estudiando para ayudarme a entender el material de estudio.
51. Me disgusta mucho el trabajo que conlleva estudiar en la facultad.
52. Tengo dificultades para entender lo que una pregunta de estudio significa o está preguntando.
53. Hago esquemas, diagramas, cuadros sinópticos o tablas para resumir el material de mis cursos.
54. La preocupación de que estoy haciendo mal las cosas interfiere en mi concentración durante los exámenes.
55. No entiendo algunos materiales de estudio debido a que no presto atención en lo que estoy leyendo.
56. Leo los libros de texto señalados por el profesor.
57. Me siento lleno de pánico cuando hago un examen importante.
58. Cuando decido ponerme a estudiar, aparto un poco de tiempo para ello y me apego al horario.
59. Cuando hago un examen, pienso que me han faltado cosas por estudiar.
60. Es difícil para mí decidir qué es lo importante para subrayarlo en un texto.
61. Me concentro totalmente cuando estudio.
62. Utilizo los encabezados de los textos como guías para identificar los puntos importantes en mis lecturas.
63. Me pongo muy nervioso y me confundo cuando hago un examen, tanto que no contesto algunas preguntas.
64. Memorizo las reglas gramaticales, los términos técnicos, las fórmulas, etc., sin entenderlas.
65. Me autoexamino para estar seguro de que conozco el material que he estado estudiando.
66. Dejo para después el estudio más de lo que debería.
67. Trato de ver cuánto de lo estudiado se aplica a mi vida diaria.
68. Mi mente vaga cuando estudio.
69. En mi opinión, lo que se trabaja en clases no es un aprendizaje valioso.
70. Doy un vistazo a las tareas hechas cuando reviso mis materiales de clase.
71. Tengo dificultades para adaptar mi estudio a las diferentes materias o cursos.
72. A menudo cuando estudio parece que me pierdo en detalles.
73. Cuando es posible asisto a asesorías y clases de repaso.
74. Tiendo a pasar mucho tiempo con mis amigos y descuido mis estudios.
75. Al hacer exámenes, escribir ensayos, etc., me encuentro con que no entendí qué es lo que piden los profesores y por ello pierdo puntos.
76. Trato de interrelacionar temas cuando estoy estudiando.
77. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en mis lecturas.

3. Formulario de Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre ***"Estrategias de aprendizaje y obstáculos en la apropiación del saber en alumnos de nivel superior".*** Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para la investigadora responsable **Denise Pagano**, resguardando mi privacidad.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la **Universidad de Flores** y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la investigadora del presente trabajo mediante el correo electrónico denise.e.pagano@gmail.com

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Nombre:

Apellido:

DNI:

Lugar y fecha: