

2014-11-17

Relaciones de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mirón, Walter

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/200>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

TITULO:

Relaciones de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN:

El objeto de estudio es establecer la existencia de relaciones entre estrategias de aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes de Psicología pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Partimos del supuesto de que las estrategias de aprendizaje - que incluye elementos cognitivos, meta cognitivos, motivacionales y conductuales – tienen una relación significativa con el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Por consiguiente, se trabajó con estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata a quienes se les aplicó el instrumento que evalúa las estrategias de aprendizaje en el ámbito académico: CEVEAPEU. De la variable desempeño académico consideramos los siguientes indicadores: a) Cursadas, b) Promedio con aplazo, c) Finales con aplazo, d) Promedio sin aplazo, e) Finales aprobados (sin aplazo), f) Aplazo, g) Años cursada, h) Cursadas por año, i) Finales con aplazo por año, j) Finales sin aplazo por año. Se asume que los resultados permitirán obtener evidencias empíricas de las relaciones mencionadas

PALABRAS CLAVES:

Estrategias de aprendizaje - rendimiento académico- elementos cognitivos- elementos motivacionales.

MOTIVOS Y ANTECEDENTES

El fin prioritario de la actividad educativa es el aprendizaje. Sin embargo, los índices de fracaso, deserción y abandono de los estudios, constituyen una de las problemáticas que comparten la mayoría de las instituciones de educación universitaria. Surge la necesidad de estudiar los procesos cognitivos, en especial las estrategias de aprendizaje que se relacionan con el desempeño académico.

Las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con otras capacidades y conceptos subyacentes, por eso no podemos referirnos a ellas de manera unívoca, y por consiguiente se generan dificultades a la hora de definirlo con precisión. Abordamos el concepto de estrategias de aprendizaje como es entendido generalmente, un proceso constructivo, autorregulado, dirigido a una meta (intencional), situado (relacionado con un contexto), cooperativo (social), con diferencias y matices individuales, en el que se elaboran conocimientos, se interpreta y se significa, y se desarrollan competencias, habilidades y actitudes, tomando, también, en consideración las variables motivacionales (Míguez, 2005).

Las teorías actuales aportan que el concepto mencionado es entendido como una totalidad compleja que incluye elementos cognitivos, meta cognitivos, motivacionales y conductuales. Se las puede entender como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Ello implica el diseño, valoración y ajuste de planes adaptados a las condiciones de las tareas que disponen las habilidades precisas para conseguir con éxito los mencionados objetivos. Las estrategias de aprendizaje deben tener incidencia en el rendimiento académico ya que proporcionan las herramientas

fundamentales para trabajar competentemente en el contexto del aprendizaje (Gargallo, 2006).

Hacia los años 70, las estrategias de aprendizaje comienza a construirse como un concepto en sí mismo”, generándose un notable impulso en su estudio. Tres factores contribuyeron:

a) El viraje hacia los estudios cognitivos y constructivistas, lo que produjo importantes cambios en la manera de entender a los estudiantes, ya que empezó a concebirse los como agentes activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a diferencia de la visión asociacionista que los consideraba pasivos en la adquisición del conocimiento.

b) Los desarrollos científicos y tecnológicos revolucionaron el mundo del conocimiento, aumentando la cantidad de datos disponibles en numerosas fuentes (sociedad del conocimiento). Todo esto llevó a un cambio de perspectiva respecto de la instrucción de los estudiantes. Pasó de la importancia de la acumulación de información al fomento de la capacidad para organizarla, interpretarla y transformarla en conocimientos útiles y aplicables a situaciones concretas. Los estudiantes se forman en la flexibilidad, la eficacia y la autonomía para insertarse en una sociedad de aprendizaje continuo.

c) Se destaca el cambio producido por la teorización de las inteligencias múltiples. La inteligencia pasó a definirse como un conjunto de conocimientos- a describirse de manera estratégica- como un repertorio de habilidades que permiten actuar inteligentemente.

En España los aportes referidos a las estrategias de aprendizaje comienzan a estudiarse en la década de los 80a partir de las aportaciones de Schmeck (1988), Weinstein (1987), Weinstein & Mayer (1986), Weinstein, Zimmerman & Palmer (1988), los cuales, impulsaron su estudio a través de

autores como Pozo y Postigo (1993), Monereo (1990), Beltrán (1993), Bernad (1991) con el objetivo de precisar las bases teóricas del mismo. También son destacables como referentes en este ámbito los trabajos sobre aprendizaje autorregulado, (también provenientes del contexto anglosajón), un constructo teórico que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de control del contexto. A principios de los años 90 Beltrán (1993) y Monereo (1990) establecen acuerdos fundamentales en torno a qué son las estrategias de aprendizaje, cuáles son las fundamentales y cómo enseñarlas, aunque no tanto en torno a cómo evaluarlas. La evaluación mediante cuestionarios para medir estas estrategias se convirtió en ese momento en una asignatura pendiente.

A pesar de la diversidad de estudios sobre el tema desarrollado, se detecta la peculiaridad de que pocos autores operacionalizaron sus modelos teóricos. En el caso de la autora Weinstein (1987) diseñó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI), que no las evalúa sino que describe diez dimensiones. Respecto de Pintrich, Smith, García & McKeachie (1991) desarrollaron el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), en el que medía las estrategias de aprendizaje pero además consideraron una dimensión con aspectos motivacionales. La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994), el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) de Gargallo, Suarez-Rodriguez y Perez-Perez (2009) y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje en el Nivel Medio (MSLS) de Liu (2009), , estos autores realizaron operacionalizaciones sin marco teórico definido.

Actualmente destacamos entre los mencionados el cuestionario CEVEAPEU de Gargallo, et al. (2009), ya que permite recoger información

suficiente de los diversos elementos que integran el constructo "estrategias de aprendizaje" de los estudiantes en el ámbito Universitario. Este último desestima el cuestionario CEAM II, (traducción y adaptación del MSLQ) destinado a la población universitaria española, debido a sus limitaciones. Si bien éste incluye una dimensión específicamente motivacional, no se evalúan estrategias importantes como atribuciones, interés y estado físico y anímico. Entre las estrategias cognitivas no se incluyen las relacionadas con la memorización ni con la transferencia. El CEVEAPEU aspira trascender dichas limitaciones.

El estudio permite obtener una descripción de las debilidades y fortalezas de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de la facultad de Psicología utilizan en el proceso de formación universitaria. Es una información importante orientada a facilitar intervenciones concretas desde la enseñanza para guiar y desarrollar esas estrategias de aprendizajes en la dirección de hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente significativo. Se vuelve una información valiosa para retroalimentar a los estudiantes con respecto a sus estrategias, métodos de aprendizaje y estudio, permitiendo generar una reflexión por parte de ellos y un empoderamiento para potenciar su aprendizaje y rendimiento.

La importancia de las estrategias de aprendizaje está dada porque la misma abarca todos aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje. Cuando se hace referencia a este concepto teórico, además de contemplar la vertiente cognitiva del aprendizaje es importante ir más allá, incorporando elementos vinculados tanto a la motivación y disposición del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando el sujeto se enfrenta al aprendizaje.

Las teorizaciones sobre estrategias de aprendizaje poseen un origen reciente. Es por esto que se podría hablar de diversidad de modelos e instrumentos pero que a su vez presentan solapamiento e insuficiente diferenciación entre los conceptos referidos a dichas estrategias. El constructo resulta de importancia ya que se encuentra estrechamente vinculado con el rendimiento académico.

Al revisar los trabajos más relevantes citados sobre el tema estrategias de aprendizajes nos encontramos con una amplia variedad de definiciones que reflejan la diversidad de concepciones que existe a la hora de delimitar conceptualmente este campo.

Para Weinstein & Mayer (1986) "las estrategias de aprendizajes pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" Para Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) se presenta como una secuencia integrada de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Otros las señalan como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, planteando dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. De acuerdo a Monereo, Monserrat, Mercé, Monserrat y Perez (1999) las estrategias son procesos de tomas de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación en que se produce la acción.

Genovard y Gotzens (1990) en su conceptualización van a delimitar los componentes fundamentales de las estrategias de aprendizajes, por un lado los

procedimientos que el estudiante despliega durante el proceso de aprendizaje con la intención de aprender, y por el otro se relaciona con una determinada forma de procesar la información a aprender para su óptima codificación. Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender.

Lo común de estas definiciones es que los autores coinciden en que las estrategias implican una serie de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizajes. También que tienen un carácter conciente e intencional en el que están implicados procesos de una toma de decisiones por parte del alumno ajustado al objetivo o meta que quiere conseguir. De acuerdo con Beltrán(1993) las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia: a) se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y b) las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Hay cuestiones muy importantes del proceso de enseñanza- aprendizaje que tienen un peso innegable en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza y son fundamentales de analizar como las diferencias individuales, la interacción entre el profesor y cada uno de sus alumnos o entre los diferentes grupos de trabajo, el conocimiento y las características de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en cada tarea concreta, o incluso los contenidos priorizados por un profesor, son absolutamente decisivas, no sólo en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza, sino también en la actitud y la motivación de este alumno hacia la actividad escolar.

El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio. Entendemos que ésta es una afirmación que puede hacerse extensiva a la mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje, cualesquiera sean los parámetros concretos que las definan. Utilizar una estrategia, pues, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. A menudo, sin embargo, hemos asistido a una cierta confusión sobre qué es lo que se enseña: técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas, estrategias, etc.; y, aún hoy, es infrecuente observar como estos términos son usados indistintamente, a pesar de responder a realidades y, sobre todo, a concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje muy distintas.

Partiendo del concepto más amplio y genérico que corresponde a las habilidades, es frecuente que el término se confunda con el de “capacidades” o con el de “estrategias”. En relación al primer binomio, capacidad-habilidad, los autores consideran que hablarán de capacidades al referirse a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido. Siguiendo en esta línea, respecto a la distinción entre “habilidad” y “estrategia”, los autores refieren a que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como

inconscientemente, de forma automática. En cambio, las estrategias, siempre se utilizan de forma consciente.

Por lo tanto, retomando lo recién dicho, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de ésta..

Los estudiantes metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Asimismo, reflexionan acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje.

En cuanto a la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel de estudio son diversos los autores que defienden que éstas se hacen más presentes y efectivas a medida que los sujetos aumentan su pericia; es decir se hacen meta-cognitivamente más hábiles a medida que avanzan en su conocimiento en ciertos dominios. (Martinez Fernandez , 2007).

Las técnicas utilizadas en el proceso de aprendizaje, pueden ser implementadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, lo que los autores plantean, es que la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para

actuar. Indudablemente, esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo, como plantea Ausubel (1963) el cual promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea.

También es de vital importancia la consideración de la necesidad de comprender esta actuación en el marco de una situación determinada de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, se considera que la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación. La afirmación de Nisbet y Shucksmith (1987) se orienta claramente en este sentido: “El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, y esta capacidad raras veces es enseñada o alentada en la escuela”.

Es importante darse cuenta, que esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica. Consecuentemente, un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada

por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.

Algunas de las características personales de los alumnos que podrían incidir en su motivación hacia el aprendizaje son: los tipos de metas que se busca conseguir, la adecuación de las estrategias de aprendizaje, la capacidad de autorregulación.

Otras características que inciden, pero que se refieren al contexto son: la relevancia de los contenidos, objetivos y actividades, las características de las exposiciones magistrales, las características de la interacción profesor-alumno, el grado de autonomía percibida, el efecto de la enseñanza centrada en el aprendizaje de estrategias, la organización de las tareas académicas, (condiciones para la eficacia del trabajo individual y grupal) y la organización de la evaluación (forma, contexto y uso de los resultados, la finalidad de la actividad, los recursos, la dinámica o el clima de clase y las relaciones que en ella se generan, especialmente la relación con el profesor y el conocimiento de sus preferencias, los factores ambientales y el tiempo disponible).

Dansereau (1985) y Justicia (1996) denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989, 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

Se podría pensar, y según lo que se puede leer en diferentes investigaciones, que la implicación activa del sujeto en su proceso de

aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos. (González–Pienda y Nuñez, 1997y; Núñez, González Pienda, García y Gonzalez ,1995).

Es importante que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar. Según los autores, para aprender es necesario:(a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas.

Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle, Cabanach, Barca y Nuñez 1996).La motivación parece influir en las actitudes hacia el aprendizaje, por lo tanto si esta es de carácter intrínseco, ya sea por el carisma del docente, por la forma de enseñar, o por lo desafiante de la materia, tiende a aplicar un esfuerzo en la realización de la materia, a comprometerse con el proceso de aprendizaje y a emplear estrategias más efectivas. En cambio si es de carácter extrínseco

esperable que se comprometa con ciertas actividades cuando estas ofrecen la posibilidad de obtener alguna recompensa externa (Alonzo Tapia, 1995).

Respecto a las Estrategias Afectivas, incluidas en las Estrategias de Aprendizaje consideramos los aportes de Pekrun (1992), quien analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas. Las primeras producirían un conjunto de efectos desencadenados por emociones positivas relacionadas a la tarea que conducirían a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar la realización de la tarea. Las emociones negativas, como el aburrimiento, influirán también en la ejecución de la tarea. Es relevante destacar que según dicho autor la ansiedad relacionada con el fracaso o con resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos, y probablemente el alumno generará un esfuerzo adicional. No obstante la influencia de las emociones puede estar mediatizada por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución de las tareas académicas.

Otro de los estudios relacionados con la temática expuesta considera que habría una asociación entre la ansiedad frente a los exámenes en los alumnos universitarios con el bajo rendimiento académico de los mismos, así como también escasa habilidad para el estudio y tendencia a afrontar de manera poco adaptativa las situaciones generadoras de estrés (Furlan et al. 2012).

En este estudio se trata de conocer cómo las estrategias de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en Psicología. Esta última también se configura como un constructo complejo y multidimensional que requiere considerarse, al menos en sus usos más habituales dentro de las investigaciones.

El Rendimiento Académico es definido por Nuñez (2009) como aquel que es alcanzado por un individuo y que estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos.

El Rendimiento Académico según Pizarro y Clark (1998), es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Estos autores, desde la perspectiva del alumno, definen el rendimiento como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos.

El desempeño académico de un alumno en su carrera universitaria es una variable sumamente compleja en la cual participan varios factores. Usualmente, al definirlo, se lo refiere a las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo cual indicaría la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos (Paba Barbosa,,Lara Gutiérrez. yPalmezano-Rondón, 2008).

También podemos citar la definición de Niebla y Guzmán (2007) quienes mencionan que el rendimiento académico sería el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Estos logros se encuentran en relación con los objetivos que las instituciones establecen como requisitos mínimos de aprobación, determinados por un cúmulo preestablecido de conocimientos y aptitudes.

Stover (2012) dice respecto a este concepto multidimensional, que se deben tener en cuenta tres aspectos básicos: a) la vigencia de varias acepciones, b) la diversidad de operacionalizaciones efectuadas para su medición y c) las características dispares de los sistemas educativos.

En cuanto a la vigencia de varias acepciones del constructo se puede agrupar en dos grandes bloques que son las que presentan mayor consenso: las que caracterizan el rendimiento académico en un sentido estricto y en un sentido amplio, y las definiciones que establecen diferencias en los resultados mediatos e inmediatos (Garbanzo Vargas, 2007; Tejedor-Tejedor, 2003). En las definiciones estrictas se toma en cuenta las calificaciones obtenidas como la evidencia de los conocimientos adquiridos, es el criterio social y legal que domina en la sociedad. En un sentido amplio se conceptualiza como el éxito – finalización de los estudios en los años estipulados por las instituciones - el retraso –culminación en mayor cantidad de tiempo- o el abandono de los estudios.

El segundo bloque está compuesto por las definiciones que se agrupan en los rendimientos académicos inmediatos, y que se oponen a los mediatos. Se entienden como las calificaciones y aprobación de cursos, así como el tiempo en que se realizan los estudios. El rendimiento académico mediato alude al impacto que la formación recibida tiene en la vida social, es decir, la inserción laboral, en el estatus alcanzado y en el nivel de ingresos (de Miguel, 2001).

La otra mirada está dada por la posibilidad de acceso a los datos académicos, que admite una pluralidad de operacionalizaciones. Hace referencia a los estudios sobre rendimiento académico como por ejemplo las investigaciones en alumnos utilizando como indicador el promedio de calificaciones en determinadas asignaturas, consideraciones de los datos sobre el abandono de los estudios o los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación. En el nivel universitario, algunos trabajos toman en cuenta el promedio; otros lo evaluaron mediante la cantidad de asignaturas aprobadas desde el ingreso (Stover, 2012).

Por último, la complejidad en la medición de este constructo, aumenta al considerar las particularidades de cada sistema educativo (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002). En la actualidad, en el nivel medio de nuestro sistema educativo se caracteriza por su obligatoriedad frente al carácter optativo del nivel universitario. Mientras que en el estamento universitario se observa una diversificación de normativas (Lamarra, 2002) en el nivel secundario se presenta una mayor unificación y reglamentación en los criterios de matriculación, aprobación y duración de cursadas.

Para las universidades no rige un dispositivo único de ingreso, sean éstas públicas o privadas. En este nivel, los planes de estudios tienen una duración determinada y cuentan con asignaturas reglamentadas a cursarse en cada año. La duración real de las carreras es mayor que lo estipulado formalmente debido a que los estudiantes tienen libertad para escoger la cantidad de materias a cursar, así como de elegir los llamados a las mesas de exámenes finales a las que presentarse. Dado estas características para evaluar el rendimiento académico, se sugiere utilizar diversos indicadores, no limitándose solamente a las calificaciones o al total de las asignaturas aprobadas, recomendándose incluir variables como la duración, la tasa de éxito, y el abandono.

Entonces, se considera que el rendimiento académico podría ser definido como los resultados de aprendizaje que el alumno ha obtenido (luego de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje), a juicio de la institución instructora o quienes la representan, según determinados estándares de cantidad y calidad. Estaríamos refiriéndonos a la capacidad del alumno de responder a estímulos educativos y de alcanzar objetivos fijados de antemano por la institución educativa que tiene el nivel universitario.

Otros elementos que son determinantes del rendimiento académico son la edad, el estado civil, la cantidad de hijos o personas a cargo, la situación laboral (trabajo, tipo, cantidad de horas), la situación de convivencia (con quién convive, en qué condiciones), etc.

La literatura científica registra antecedentes de investigaciones sobre las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, por ejemplo, Gargallo, Suarez Rodriguez y Ferreras Remesal(2007) diseñaron el Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios, con el objetivo prioritario de analizar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Arribaron a la conclusión de que las estrategias pertenecientes a cinco de las seis dimensiones del CEVEAPU presentan correlación significativa con rendimiento académico, la única que no presentó correlación fue la dimensión de “componentes afectivos”.

Pintrich, Smith, García y Mackeachie (1991) utilizando el MSLQ (Motivation Strategies for Learning Questionnaire) analizaron las relaciones que se presentaron entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y hallaron correlaciones entre este último y diversos factores motivacionales y estrategias cognitivas. El MSLQ fue desarrollado usando un punto de vista cognitivo-social de la motivación y las estrategias de aprendizaje desde el cual, el estudiante es asumido como un sujeto que procesa activamente la información y cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de la información instruccional y de las características de la tarea (Pintrich& García1991)

Roces et al. (1999). con una muestra de 2855 estudiantes de la Universidad de Oviedo encontraron coincidencias sustanciales con los estudios

de Pintrich, y algunas diferencias, ya que las correlaciones entre estrategias cognitivas y rendimiento fueron significativamente más altas que las halladas entre factores motivacionales y rendimiento. Utilizaron el CEAM II, que consiste en una adaptación del MSLQ llevado a cabo por Roces.

Cano y Justicia (1993), de la Universidad de Granada, realizaron diversos estudios con muestras de estudiantes de dicha Universidad. En un primer momento se centraron en el análisis de la relación que presentaban las estrategias de aprendizaje, las especialidades universitarias y el rendimiento académico. A través de un análisis discriminante observaron que los alumnos de alto rendimiento hacían más uso que los de bajo rendimiento de estrategias metacognitivas (aspirar a resultados, predecirlos y autoevaluarse) y que éstos últimos hacían más uso de las estrategias de apoyo al estar más centrados en reducir la ansiedad y en las reacciones emocionales frente a los contenidos. No obstante no encontraron diferencias significativas respecto al procesamiento de la información.

Valle, Rodríguez y Cabanach (2009) pretendieron comprobar si la utilización de las estrategias de aprendizaje cognitivas y de autorregulación conllevaría a niveles distintos de rendimiento académico según cuál de ellas se implemente. Luego de aplicar instrumentos de evolución de estrategias cognitivas y de autorregulación se observaron los logros académicos. Como resultado arribaron a la conclusión de que cuanto mayor es el uso de las estrategias mencionadas mayor es también el rendimiento académico en las áreas curriculares evaluadas.

Furlan et al. (2012) realizaron una investigación con una muestra de 816 estudiantes universitarios, con el objetivo de estudiar la asociación entre la elevada ansiedad frente a los exámenes y el bajo rendimiento académico, la escasa habilidad para el estudio y la tendencia a afrontar de manera poco

adaptativa las situaciones generadoras de estrés. Los resultados indican que los estudiantes de mayor ansiedad recurren con más frecuencia a la repetición y utilizan menos estrategias reflexivas que los de menos ansiosos. En función de las conclusiones aportadas por las mencionadas investigaciones, se desprende el interés por determinar las relaciones entre las Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico, en los estudiantes de Psicología en la Universidad de Mar del Plata debido a la ausencia de estudios al respecto en nuestro medio

Los resultados del presente estudio podrían aportar evidencias empíricas que permitirían analizar el diseño y los contenidos de las asignaturas o la metodología de la enseñanza. También permitiría implementar instancias de entrenamiento de aprendizaje de estrategias más efectivas para hacer frente a las demandas académicas. Podría orientar a los encargados de la formación profesional a la hora de hacer énfasis en los indicadores que integran las estrategias de aprendizaje (por ejemplo la motivación) para permitir un adecuado y favorable desempeño académico e incrementar, por consiguiente, la cantidad de alumnos graduados en la Facultad de Psicología. También podría ser un elemento a tomar en cuenta para la elaboración del diseño del curso de ingreso, ya que las herramientas allí adquiridas podrán ser utilizadas por los alumnos a lo largo de la cursada de todas las asignaturas de la carrera.

Los resultados podrían generar la posibilidad de nuevas investigaciones, contribuyendo al mejor conocimiento de las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

OBJETIVO GENERAL

Determinar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1) Describir y caracterizar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

2) Describir y caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

3) Establecer relaciones entre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

HIPOTESIS DE TRABAJO

Existiría una asociación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos, de forma tal que es esperable encontrar que los sujetos que actúen estratégicamente integrando adecuadamente los elementos afectivo motivacionales (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender); metacognitivos (lo que implica la autorregulación del alumno, “tomar decisiones y evaluarlas”); y cognitivos (“poder”, lo que se refiere al manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) aprenderán eficazmente, diseñarán y ejecutarán planes de acción ajustados a las metas previstas y al contexto. Por consiguiente, tenderán a presentar un desempeño académico más eficiente, representado por una mayor cantidad de materias cursadas y

aprobadas por año, una mayor cantidad de exámenes finales rendidos por año, un promedio superior y una bajacantidad de aplazos.

TIPO DE ESTUDIO

De acuerdo a Montero y León (2007) se trata un estudio ex post facto, retrospectivo, de un grupo, con múltiples medidas, basado en un diseño no-experimental, transversal de tipo correlacional.

UNIVERSO

Comprende a todos los estudiantes regulares de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Muestra no probabilística, de conveniencia compuesta por 250 alumnos (femeninos n=202, masculinos n=48) que ingresaron a la Unidad Académica a partir del año 2009.

MÉTODOLOGIA E INSTRUMENTOS

Para obtenerlos datos referidos a las estrategias de aprendizaje en el ámbito Universitario se administró el cuestionario CEVEAPEU diseñado por Gargallo et al.(2009). Éste se inscribe en el aprendizaje estratégico y emprende un recorrido exhaustivo por diversos autores para determinar las estrategias de aprendizaje como un constructo multidimensional y polisémico: Ayala, Martínez y Yuste (2004); Beltrán (1993, 2003); Bernad (1999); Danserau (1985); Kirby (1984); Monereo (1997); Monereo y Castelló (1997); Nisbet y Shucksmith (1987); Pozo (1990); Weinstein y Danserau, (1985). Recoge los elementos que hoy se consideran sustantivos en el concepto: conciencia, intencionalidad, manejo de recursos diversos, autorregulación y vinculación al contexto.

En este marco el concepto de estrategias de aprendizaje es entendido de un modo amplio y ecléctico, desde una perspectiva dinámica, integradora y

menos restrictiva, que pone énfasis en el uso estratégico de los diversos procedimientos que se movilizan para aprender. Gargallo, et al. (2009).

La visión que enmarca al instrumento mencionado abarca las tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir) (Beltrán, 2003; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Weinstein, Husman & Dierking, 2002).

El modelo que subyace este instrumento supone la existencia de tres tipos de estrategias cognitivas de aprendizaje/procesamiento de la información (adquisición, codificación y recuperación) y de un cuarto tipo, la de apoyo al procesamiento que incluye las metacognitivas y las socioafectivas; los cuales se visualizan en las cuatro escalas del instrumento.

El CEVEAPEU permite acceder a conocer tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía. La comprensión de todos esos procesos nos dará una visualización de las variables que participan de las estrategias de aprendizaje.

Los tres tipos de estrategias (afectivas-disposicionales, de apoyo, metacognitivas y cognitivas) se agruparon en dos escalas: una primera, de estrategias afectivas, de apoyo y control, que incluía las estrategias afectivas, motivacionales, apoyo, y metacognitivas; y una segunda, de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, que incluían las estrategias de búsqueda y selección de información, y las de procesamiento y uso.

Las dos escalas fueron desglosadas en 6 subescalas y en 23 estrategias que son las implicadas en el aprendizaje.

Los diseñadores de dicho instrumento crearon un banco inicial de 165 ítems, luego se sometió al análisis y evaluación de 10 jueces expertos, éstos

evaluaron la validez del constructo y del contenido de los ítems, su inteligibilidad, y la validez de constructo del cuestionario, con una escala de 1 a 5. Por consiguiente fueron desestimados los ítems con media menor de 4 puntos y aquellos en que los jueces presentaban discrepancias en la valoración (prueba de concordancia de Kendall).

Reducido el cuestionario a 147 ítems, realizaron un pase piloto sobre una primera muestra de estudiantes. El instrumento fue completado por los alumnos seleccionados en su aula y en horario de clase. Posteriormente se llevó a cabo el procesamiento de los datos y la fase de validación del cuestionario (el análisis de calidad técnica de los ítems incluye: inteligibilidad, coeficiente de homogeneidad y cociente de variación; análisis de fiabilidad-consistencia interna y de validez de constructo). También se efectuaron estudios de validez predictiva (correlaciones y análisis de regresión múltiple).

El producto final es un cuestionario de 88 ítems, organizados en dos escalas, seis subescalas y veinticinco estrategias. Los ítems fueron diseñados con el formato de las escalas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

Para obtener datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes y datos sociodemográficos: se utilizará la información disponible en los sistemas informáticos de la División Alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La información brindada aporta los siguientes indicadores: promedio con aplazos, promedio sin aplazos, cantidad de aplazo, cursadas aprobadas por año, cantidad de finales incluyendo aplazos por año, cantidad de finales sin aplazos por año.

PROCEDIMIENTO

Para la colecta de datos, entre los meses de marzo y noviembre de 2013, se trabajó conjuntamente con otros estudiantes avanzados, becarios e integrantes, del Proyecto de Investigación denominado “*Relaciones de la personalidad, la salud mental, el bienestar psicológico, los mecanismos de regulación y las estrategias de aprendizaje con las trayectorias académicas de estudiantes universitarios*”, dirigido por el Dr. Urquijo, en el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología, UNMP. Los administradores fueron previamente entrenados por el Dr. Urquijo. En ese marco, se contactó de manera informal a estudiantes de la carrera de Psicología en el Complejo Universitario Manuel Belgrano, de la UNMDP, se les informó de las características del estudio y se les solicitó su participación voluntaria, previa firma de un consentimiento informado. Se mantuvo el anonimato de la información codificando y encriptando los nombres y datos filiatorios de los sujetos. Los sujetos fueron conducidos a las oficinas del CIMEPB o a aulas desocupadas de la Facultad de Psicología, dónde se procedió a la administración individual del instrumento.

PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

Con el objeto de caracterizar el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la UNMDP, se presentan en la tabla 1 los estadísticos descriptivos de los indicadores respectivos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico

| Indicadores de RA | Mín. | Máx. | M | D. S. |
|--------------------------|------|------|------|-------|
| Promedio con aplazo | 2,00 | 9,56 | 7,09 | 1,47 |
| Promedio sin aplazo | 4,00 | 9,56 | 7,61 | 1,04 |
| Cantidad de Aplazos | 0 | 7 | ,63 | 1,05 |
| Cursadas por año | 1,00 | 7,25 | 4,30 | 1,35 |
| Finales con aplazo x año | 0 | 6,00 | 2,06 | 1,25 |
| Finales sin aplazo x año | 0 | 5,33 | 1,88 | 1,22 |

A continuación, presentamos los estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje, obtenidos mediante el cuestionario CEVEAPEU, discriminando sus escalas y subescalas, en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las Estrategias de Aprendizaje

| Escalas | Estrategias | Mín. | Máx. | M | D.S. |
|--|--|------|------|------|------|
| Escalas | Estrategias Afectivas de Apoyo y Control | 1,96 | 4,36 | 3,57 | 0,26 |
| | Estrategias de Procesamiento de la Información | 2,28 | 4,78 | 3,49 | 0,33 |
| Subescalas de Estrategias Afectivas de Apoyo y Control | Estrategias Motivacionales | 1,58 | 4,56 | 3,64 | 0,32 |
| | Componentes Afectivos | 1,88 | 8,63 | 3,36 | 0,53 |
| | Estrategias Metacognitivas | 2,19 | 4,67 | 3,49 | 0,40 |
| | Estrategias de control del contexto | 1,67 | 5,00 | 3,71 | 0,53 |
| Subescalas de Estrategias de Procesamiento de la Información | Estrategias de búsqueda y selección de información | 1,75 | 5,00 | 3,33 | 0,49 |
| | Estrategias de procesamiento y uso de la información | 2,26 | 4,97 | 3,53 | 0,34 |

Los valores presentados en la tabla 2, expresan valores medios de frecuencias de uso de las diferentes estrategias. Se destaque que las estrategias de procesamiento de la información se utilizan con una frecuencia menor que las estrategias afectivas de apoyo y control, aunque la diferencia es mínima. Cuando observamos las diferentes sub escalas, se observa que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia son las de control del contexto y las motivacionales y las que se utilizan con menor frecuencia, son las de componentes afectivos y las de búsqueda y selección de información.

A continuación, con el objeto de determinar si existe una asociación entre el uso de las dos escalas generales de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos se sometieron los datos a un análisis de correlación bivariada de Pearson, cuyos resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados del análisis de correlación entre Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico

| Rendimiento | Estrategias | Estrategias Afectivas de Apoyo y Control | Estrategias Procesamiento de la Información |
|--------------------------|-------------|--|---|
| Promedio con aplazos | | 0,07 | 0,04 |
| Promedio sin aplazos | | 0,02 | 0,03 |
| Aplazos | | 0,00 | 0,01 |
| Cursadas por año | | 0,17(**) | 0,07 |
| Finales con aplazo x año | | 0,16(**) | 0,06 |
| Finales sin aplazo x año | | 0,17(**) | 0,07 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados expuestos en la tabla 3 indican que no se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre los indicadores de rendimiento académico y las estrategias de procesamiento de la información.

Pero sí podemos observar asociaciones con las estrategias afectivas de apoyo y control. Se debe destacar que estas asociaciones, a pesar de resultar estadísticamente significativas, presentaron niveles de asociación muy bajos en todos los casos, las estrategias afectivas de apoyo y control se asociaron de forma positiva con la cantidad de cursadas por año y con el número de finales con y sin aplazo por año. El carácter positivo de las asociaciones se interpreta en el sentido de que existiría una tendencia a que se observen mejores resultados académicos en la medida en que se utilizan con mayor frecuencia las estrategias afectivas, de apoyo y control.

Con el objeto de determinar la asociación de los indicadores de rendimiento académico con las diferentes subescalas que se incluyen en el instrumento, se realizó un análisis de correlación bivariada de Pearson y los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Resultados del análisis de correlación entre las subescalas de Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico

| | Promedio con aplazos | Aplazos | Cursadas por año | Finales con aplazo x año | Finales sin aplazo x año | Promedio sin aplazo |
|--|----------------------|----------|------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Estrategias Motivacionales | 0,05 | -0,03 | 0,12(**) | 0,12(**) | 0,13(**) | 0,03 |
| Componentes Afectivos | -0,22(**) | 0,14(**) | -0,03 | -0,08(*) | -0,11(**) | -0,25(**) |
| Estrategias Metacognitivas | 0,22(**) | -0,09(*) | 0,13(**) | 0,13(**) | 0,16(**) | 0,18(**) |
| Estrategias de control del contexto | 0,04 | 0,06 | 0,22(**) | 0,22(**) | 0,22(**) | 0,01 |
| Estrategias de búsqueda y selección de información | 0,13(**) | -0,05 | 0,12(**) | 0,09(*) | 0,11(*) | 0,09(*) |
| Estrategias de procesamiento y uso de la información | 0,00 | 0,00 | 0,03 | 0,04 | 0,04 | 0,00 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Puede observarse que las estrategias motivacionales se asocian de forma estadísticamente significativa con los indicadores de rendimiento académico de cursadas por año, finales con aplazo por año y finales sin aplazo por año, destacando que los coeficientes de asociación continúan siendo muy bajos.

Los componentes afectivos se correlacionan significativamente con el promedio con aplazo; promedio sin aplazo; y con la cantidad de finales con y sin aplazo por año de forma negativa, es decir que indicaría que una mayor

frecuencia de uso de este tipo de estrategias se asociaría a menores promedios y menor cantidad de exámenes rendidos y/o aprobados. El promedio con y sin aplazo, son los indicadores de rendimiento académico, que presentan coeficientes de correlación más altos que el resto, a pesar de mantenerse bajos (-0,22 y -0,25). Los datos muestran una asociación positiva de estas estrategias con el número de aplazos, lo que resulta congruente con lo expresado anteriormente, en la medida en que la mayor frecuencia de uso de estrategias afectivas implicaría un número mayor de aplazo en exámenes finales.

El patrón de asociaciones de las estrategias metacognitivas con los indicadores de rendimiento académico es semejante al observado con los componentes afectivos, con la diferencia de que también se asocia con el indicador de número de cursadas por año. Las direcciones de las asociaciones son congruentes con las anteriores y los coeficientes se mantienen en niveles bajos, aunque estadísticamente significativos.

Las estrategias de control del contexto se asocian positivamente con el con el número de finales con y sin aplazo por año y el número de cursadas por año. Nuevamente la tendencia de las asociaciones es congruente con las observadas anteriormente.

Las estrategias de búsqueda y selección de información se asocian de forma estadísticamente significativa con la totalidad de los indicadores de rendimiento, exceptuando el número de aplazo y todas las asociaciones presentan coeficientes muy bajos.

Para concluir, destacamos que las estrategias de procesamiento de la Información se muestran independientes de todos los indicadores de rendimiento académico evaluados en este estudio.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Fue objetivo de esta investigación caracterizar y describir el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos/as que cursan la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se destaca que hay un uso de las estrategias de apoyo y control con una media de 3,57 que es levemente mayor que el uso de las estrategias de procesamiento de la información que presentan una media de 3,49. En la descripción de las subescalas, las frecuencias de uso muestran valores similares entre sí, siendo las estrategias de control y contextos la de mayor uso, con una media de 3,71, seguida por el uso de las estrategias motivacionales con un valor de 3,64. Las estrategias de procesamiento y uso de la información presentan la media de 3,53. Las estrategias metacognitivas muestran una frecuencia de uso con una media de 3,49. Los componentes afectivos evidencian una frecuencia de uso media de 3,36. Por último las estrategias utilizadas con menor frecuencia son las de búsqueda y selección de información, con una media de 3,33.

Las estrategias de control del contexto, son las implementadas con mayor frecuencia por los alumnos universitarios, ésta está conformada por el conjunto de estrategias referidas al control del contexto y habilidades de interacción social y con compañeros. Como afirman Nisbet y Shucksmith (1987) es fundamental considerar que en la situación de enseñanza la calidad del aprendizaje no depende tanto de la metodología de estudio implementada sino de la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia. Las estrategias de habilidad de interacción social y aprendizaje con compañeros, que integra la sub escala antes mencionada da cuenta de la importancia de fomentar la actividad grupal la cual permitiría transitar las exigencias del contexto académico.

Por el contrario, la sub escala implementada con menor frecuencia por los estudiantes universitarios es la de búsqueda y selección de información, ésta incluye los tipos de estrategias referidas al conocimiento de fuentes y búsqueda de información, así como también la selección de información. Se refiere a la posibilidad de arribar a fuentes de información confiable, lo cual permitiría una adecuada organización del material disponible en función de los intereses del alumno y de la tarea a realizar.

También fue objetivo de esta indagación describir y caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al respecto, los estudiantes presentan en los promedios con aplazos una media de 7,09 y en los promedios sin aplazos una media de 7,6. La media de finales con aplazo por año, es de 2,06 y el promedio de finales aprobados por año es de 1,88.

En función del tercer objetivo propuesto, que es determinar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de mar del Plata, los resultados han permitido establecer las siguientes conclusiones:

Las estrategias motivacionales presentan relación con la cantidad de cursadas por año y la cantidad de finales rendidos por año con y sin aplazo. En este sentido, podemos confirmar que las evidencias serían coherentes con lo mencionado por Alonzo-Tapia (2005) y en Tejedor-Tejedor (2003), quienes plantean que la motivación es uno de los aspectos más influyentes sobre el rendimiento académico, por encima incluso de las estrategias y técnicas de aprendizaje. Lo dicho es congruente, también, con los aportes de Tapia (1995), el cual pone énfasis en la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en relación a la actitud del estudiante al aprender, lo que repercutiría, según los datos interpretados, en el rendimiento académico. Núñez, et al. (1995) afirman

que el alumno está motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje para adquirirlo y así cumplir con las exigencias requeridas para un adecuado desempeño académico. Resultaría relevante para el éste ponga énfasis en el valor de la tarea, la persistencia de la misma, así como también las expectativas que el alumno tenga al respecto, lo cual puede ser facilitado por el docente en su tarea de transmitir los conocimientos académicos. La consideración de los mismos aportaría estrategias favorables para que los estudiantes puedan hacer frente a las vicisitudes académicas y adquirir un adecuado rendimiento académico.

Los resultados son coincidentes con lo expuesto por Gonzales-Pianda y Núñez (1997) que sostienen que para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas.

Los resultados muestran que varios indicadores del rendimiento académico se relacionan de forma negativa con la frecuencia de uso de las estrategias afectivas. Por lo tanto, es posible sostener que los alumnos de Psicología que las utilizan con mayor frecuencia, tienden a presentar un desempeño académico inferior. En el mismo sentido, congruentemente con lo anterior, se observa una correlación positiva con la cantidad de aplazos, lo que implica que una frecuencia mayor uso de las estrategias afectivas se asocia a una mayor cantidad de fracasos en las instancias de evaluación.

Las estrategias afectivas, son consideradas en este estudio desde los siguientes indicadores: estado físico y anímico y ansiedad. En relación a esto, Pintrich (1991) y Pintrich y García (1993) sugieren que la ansiedad se trata de un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que interfiere negativamente en su desempeño. De este modo,

sostienen que la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño pueden estar asociadas al deterioro del rendimiento. Asimismo, postulan que la ansiedad correlaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje. Podemos atribuir a lo que se observa en esta indagación, lo que aporta Pekrun (1992) el cual expone que los componentes afectivos están atravesados por múltiples mecanismos y es difícil de comprobar la incidencia en el proceso de aprendizaje.

Lo que respecta a las estrategias metacognitivas, es posible afirmar que se observa la tendencia de que a mayor uso de estas estrategias, habría una mejor performance en la mayoría de los indicadores de rendimiento académico. Según Martínez Fernández (2007) los estudiantes metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Asimismo, reflexionan acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje. Como es esperable, se observa una relación negativa del empleo de las estrategias metacognitivas con la cantidad de aplazos, lo que indicaría que una mayor frecuencia de uso de estas estrategias reduciría la cantidad de exámenes finales desaprobados.

Las estrategias de control del contexto (control de contexto y habilidades de interacción social y aprendizaje de compañeros), incluidas en la escala de estrategias afectivas de apoyo y control, se asocian con la cantidad de asignaturas cursadas y de finales con y sin aplazos, rendidos por año. Dansereau (1985); Justicia (1996) las denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente

sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989; 1990). Esto se confirma en los resultados del estudio, ya que su uso frecuente, está asociado a la cantidad de cursadas y de finales y no a la calidad del desempeño (promedio). El control del tiempo, la organización del ambiente, etc. son variables relacionadas a la organización general del sujeto para estudiar y resultan independientes del grado de inteligencia o de capacidad para obtener calificaciones elevadas. Estarían más vinculadas a la constancia, la disciplina y la tenacidad. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

Respecto a las estrategias de búsqueda y selección de información, los datos evidencian que se correlacionan con los siguientes indicadores del rendimiento académico: promedio con y sin aplazo, cursada por año y finales con y sin aplazo por año.

Por último, las estrategias de procesamiento y uso de la información se muestran independiente de todos los indicadores de Rendimiento Académico evaluados en este estudio, lo que implica que el uso de este tipo de estrategias, no estaría vinculado a la cantidad ni a la calidad del desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Los resultados indican la complejidad del rendimiento académico, en la cual participan numerosos factores. Núñez et al. (2009) consideran que estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de motivación. Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos.

Los resultados muestran evidencias de que, tal como nos planteamos en la hipótesis, existe una estrecha relación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y el desempeño académico de los alumnos de Psicología de la UNMDP. No obstante, si bien esperábamos que una actuación estratégica integre los aspectos afectivos motivacionales, metacognitivos y cognitivos para un eficaz rendimiento académico, resulta destacable que ese último aspecto (estrategias de procesamiento y uso de la Información) no presenta correlación estadísticamente significativa.

Lo expuesto hasta aquí coincide con la mayoría de los aportes de las investigaciones mencionadas. Coincidimos con Gargallo et al. (2007) en que las estrategias pertenecientes a cinco de las seis dimensiones del CEVEAPU presentan correlación significativa con el rendimiento académico, y disentimos con la ausencia de relación con los componentes afectivos (ya que la variable independiente que se desprende del presente estudio es la estrategia de procesamiento y uso de la información).

Los datos obtenidos con procedimientos diferentes a los de otros estudios, confirman que, en general, los estudiantes que utilizan con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje, obtienen un mejor rendimiento; que el uso frecuente de ciertas estrategias favorece la regularidad, consistente en mayor cantidad de cursadas y de exámenes; que el uso de otras estrategias favorece más el aumento de la calidad del desempeño, verificado en promedio más elevados y, que el uso frecuente de estrategias afectivas produce desempeños académicos inferiores. Esto resulta congruente con lo expuesto por Roces et al. (1999), y Pintrich et al. (1991) quienes, a través del MSLQ (Motivation Strategies for Learning Questionnaire) encontraron correlaciones entre el desempeño académico y diversos factores motivacionales y estrategias cognitivas.

No obstante, debemos recordar que Cano y Justicia (1993) no encontraron diferencias significativas con el uso de estrategias de Procesamiento de la Información, lo cual es congruente, también, con lo evidenciado por nuestros resultados.

Por último, el estudio coincide y se complementa, también, con los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Valle et al. (2006), en el sentido de que los estudiantes de la muestra que utilizan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas tienden a obtener un Rendimiento Académico mejor y a utilizar con mayor frecuencia estrategias vinculadas a la planificación, autoevaluación, conocimiento de los criterios de evaluación y de autorregulación, asegurando el logro académico.

A modo de cierre, es posible señalar, que los resultados del trabajo permitieron obtener evidencias empíricas de que existen relaciones significativas del rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje con excepción de las de procesamiento de la información, que se muestra totalmente independiente. No se debe dejar de considerar que las variables que influyen en el rendimiento académico son numerosas y no siempre se pueden identificar y/o evaluar fácilmente, Tejedor-Tejedor et al. (2003). Se asemeja a una red entretejida de factores difíciles de desenmarañar para acotar y explicar sus efectos. Es una variable multideterminada, siendo un concepto donde intervienen gran variedad de factores, tales como los individuales, pedagógicos, psicológicos, institucionales y sociodemográficos, entre otros.

Si bien las asociaciones entre las variables muestran la existencia de una tendencia estadísticamente significativa, también se confirma que no se asocian al rendimiento académico como único determinante. Por ello, consideramos importante destacar que deberían realizarse nuevos estudios que incluyan otras variables, teóricamente relacionada al desempeño académico, y que también

sería interesante incluir una muestra más numerosa. También podría considerarse la posibilidad de analizar las diferencias del uso de estrategias de aprendizaje, en función del tipo de carrera que se estudia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonzo Tapia, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonzo Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas, valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Arias Valle, A., Barca Lozano A., Gonzales Cabanach R. y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizajes, revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana en Psicología*, 31(3), 425-461.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ayala, C. L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Beltran Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizajes. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G., Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (2006). CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 16(2), 15-28.

- Bernad, J. A. (1991). *Estrategias de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Bases psicológicas de la enseñanza universitaria*. Colección Educación Abierta: Rectorado de la Universidad de Zaragoza-ICE.
- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112
- Cano Garcia, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- Danserau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En H.F. O'Neil (Ed.), *Learning Strategies*, 209-240. Nueva York: Academic Press.
- De Miguel, M. (2001). Evaluación del Rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de Pedagogía*, (224), 5-32.
- de Miguel, M. (2001). *Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior*. Oviedo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Di Gresia, Porto, A., y Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas*. La Plata: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de La Plata.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 221-238.
- Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en

- estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Revista UNC*, 1(1), 130-141.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gargallo, B. Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Relieve*, 15(2), 1-31.
- Genovard, C., y Gotzen, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Gargallo, B., Suarez Rodríguez, J. y Ferreros Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- González–Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En García, J. N. *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- Goñi Grandmontagne, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-69.

- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En Beltran, J. y Genovard, C. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 359-381.
- Kirby, J.R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- Lamarra, N. F. (2002). *La Educación Argentina en Debate*. Buenos Aires: Eudeba.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- Martínez Fernández R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 1(23), 7-16
- Miguez, A., Uzquiano, M. y Lozano, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en la enseñanza secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed*, 1(3). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/html/mmiguez.html>
- Monereo, C. (1993), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domenech.
- Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar sobre el pensar*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Monereo, C. (1997). La construcción del conocimiento estratégico en el aula. En M^a.L. Pérez Cabaní, *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Gerona: Horsori.
- Monereo, C., Montserrat, C., Mercè, C., Montserrat P. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España, Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. España. Barcelona: Edebé.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7; 847-862.
- Niebla, J. C. y Guzman, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501
- Nisbet, J. y Shucksmit, J. (1987). *Estrategias de aprendizajes*. Madrid: Santillana.
- Núñez Pérez, J., González-Pienda, J., Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Rocés Montero, C., Álvarez Pérez L., y González Torres, M. (1998). Estrategias de aprendizajes, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. En: Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García. M. S., González, S. J. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su

relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7(10/11), 219-242.

Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. & Palmezano Rondón, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad de Magdalena*, 5(2), 99-106. Recuperado de <http://investigacion.unimagdalena.edu.co/revistas/index.php/duazary/article/viewFile/661/621>.

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. García, T. & Mackeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan. Technical Report

Pintrich, P. & García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the class- room. En M.L. Mather, y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (7), Greenwich: CT, JAI Press.

Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.

Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Currículo Del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.

- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Pozo J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En Monereo (1993) *Las estrategias de Aprendizaje procesos, contenidos e intervención*. Barcelona. Ediciones Domenech.
- Ritchart & Perkins, D. N. (2005). Learning to think: The challenges of teaching thinking. En K. Holyoak & R.G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* 775-800. Cambridge University Press.
- Roces, C., González Pienda, J. A., Núñez, J. C., González Pumariega, S., García, M.S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación educativa. Revista Electrónica del Departamento de Psicología*, 1 (1), 41-50.
- Román J. M. y Gallego. S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*, ACRA. Madrid: TEA Ediciones.
- Rutger Kappe (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart?. *Eur J Psychol Educ*, 27,605–619 DOI10.1007/s10212-011-0099-9.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Styles and Learning Styles*. New York: Plenum Press. En B. Gargallo, J.M Suárez-Rodríguez, y C. Pérez-Perez, El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las

- estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Relieve*, 15(2), 1- 31.
- Schmeck, R. (1988) *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.
- Stover J.B. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes medios y universitarios*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Tapia J. (2009). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Tejedor-Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Urquijo, S. (2013). *Relaciones de la personalidad, la salud mental, el bienestar psicológico, los mecanismos de regulación y las estrategias de aprendizaje con las trayectorias académicas de estudiantes universitarios*.
- Valle, A., Rodríguez, S. y Cabanach, R. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Revista SUMMA Psicológica*, 6(2), 31-42.
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*. 14(1), 3-34.

- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI User's Manual*. Clearwater. FL: H&H and Publishing Company.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S.A.& Palmer, D. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of LASSI. En C.E. Weinstein, E. T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 25-40). San Diego: Academic Press Inc.
- Weinstein, C.E. & Danserau, D.F. (1985). Learning strategies: the how of learning. En J.W. Segal et al., *Thinking and learning strategies*, (pp.125-142). Hillsdale: Erlbaum.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock, (Ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Nueva York: MacMillan. En B. Gargallo, J.M Suárez-Rodríguez, y C. Pérez-Perez, El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Relieve*, 15(2), 1- 31.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeinder; *Handbook of Self-regulation*, 727-747. San Diego: Academic Press.