

2015-06-02

Estudio comparativo de la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Cabretón Tapia, José María

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/268>

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



TESIS DE PREGRADO

Estudio comparativo de la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Alumnos:
Cabretón Tapia, José María
Matricula: 08674/09

Gambetta, Lautaro Rodrigo
Matricula: 08909/09

Rebullida, María Emilia
Matricula: 09402/10

Director de Tesis: Urquijo, Sebastián

INDICE:

Introducción.....	2
Agradecimientos.....	3
Marco teórico.....	5
Delimitación conceptual.....	5
Diferenciación con estilos de aprendizaje.....	7
Diferenciación con técnicas y procesos.....	8
Modelos clasificatorios de estrategias de aprendizaje.....	9
Motivos.....	14
Antecedentes respecto al uso diferencial de estrategias de aprendizaje según área de estudio y género.....	14
Objetivos.....	16
Hipótesis de trabajo.....	17
Metodología.....	17
Tipo de estudio.....	17
Participantes.....	17
Instrumentos.....	18
Procedimiento.....	21
Análisis de datos.....	21
Resultados.....	22
Discusión.....	28
Referencias bibliográficas.....	34

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89 553/09**

NOMBRE Y APELLIDO:

Cabretón Tapia, José María 08674/09

Gambetta, Lautaro Rodrigo 08909/09

Rebullida, María Emilia 09402/10

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (C.I.M.E.P.B.)

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: Sí

TITULO DEL PROYECTO: Estudio comparativo de la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN

El objeto del estudio es realizar una comparación de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se parte del supuesto de que las estrategias utilizadas por los estudiantes de ambas facultades diferirán significativamente al tratarse de

diferentes carreras y contenidos.

Para ello, se propone un estudio retrospectivo, de dos grupos, basado en un diseño no-experimental, transversal, de tipo comparativo y se trabajará con una muestra de aproximadamente 200 estudiantes, 100 alumnos regulares de la Facultad de Psicología y 100 de la facultad de la Facultad de Ciencias Económicas (independientemente de la carrera específica) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a quienes se le aplicará el Cuestionario de Evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU), un test auto administrado. Las estrategias de aprendizaje serán evaluadas en base a dos escalas: estrategias afectivas, de apoyo y control y estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información).

PALABRAS CLAVES: estrategias de aprendizaje- estudiantes universitarios – Universidad Nacional de Mar del Plata - Licenciatura en Psicología - Facultad de Ciencias Económicas

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a todos los estudiantes que participaron de nuestra investigación.

A nuestro director de Tesis, el Dr. Sebastián Urquijo, por sus orientaciones y correcciones, así como también por su ánimo y predisposición.

A la Lic. Macarena del Valle por su asesoramiento continuo, su colaboración constante y por su optimismo hacia nosotros.

DESCRIPCION DETALLADA:

Delimitación conceptual

El término *estrategia* no tuvo su origen en la psicología, sino que inicialmente fue un término militar que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala (Genovard y Gotzens, 1990). En toda estrategia se suponía una secuencia de pasos o etapas, lo cual requería que los individuos tuviesen a disposición herramientas cognitivas que se denominaron *destrezas*, es decir, aquellas capacidades que pueden concretarse en un comportamiento. Así, el término *estrategia* refiere desde un primer momento a una actividad conciente, orientada a un fin.

Dicha referencia permite un primer acercamiento a la definición de las estrategias de aprendizaje, como aquellas actividades concientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Según los investigadores Gargallo, Rodríguez, y Pérez (2009) son actividades potencialmente concientes y controlables. Asimismo, siguiendo a Beltrán (1993), debe reconocerse que un rasgo particularmente importante de cualquier estrategia es que este bajo el control del estudiante, más allá de que en ocasiones existen rutinas que pueden ser aprendidas y llegar a automatizarse. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son generalmente procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea, son planificadas y no pueden reducirse a rutinas automatizadas.

Según Gargallo, Rodríguez y Pérez (2009) las estrategias de aprendizaje son un constructo multidimensional, polisémico y confuso en ocasiones, del que se han dado múltiples definiciones a lo largo de los años. Román y Diez (2000), definen las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes. Por otro lado, Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma 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 educativa en que se produce la acción. Dansereau (1985), por su parte define a las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Del Mastro Vicchione (2003), considera que el uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos; es decir, datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son conscientes o meta-cognitivas, ya que permiten comprender, reflexionar, tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo, facilitando su control y regulación. Beltrán (1993) las define como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añade dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. Weinstein y Mayer (1986) se refieren a las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Para Schmeck (1988), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje.

Es importante destacar que a medida que se realiza una revisión teórica del concepto de estrategias de aprendizaje emergen diferencias entre los autores respecto a si un determinado procedimiento es una estrategia, o una técnica o un estilo de aprendizaje. Esto presenta una dificultad a la hora de delimitar el concepto. Por tal motivo, se ha optado por la definición brindada por Gargallo, Rodríguez y Pérez (2009) debido a que la misma resulta la más apropiada para esta investigación. Los autores anteriormente mencionados, puntualizan que las estrategias de aprendizaje pueden entenderse 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. Actuar estratégicamente supone querer aprender eficazmente y diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del

contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender (Pintrich & García, 1993) cuya efectividad ha de evaluarse para modificar lo que se precise. Las estrategias de aprendizaje integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (*querer*, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), meta cognitivos (*tomar decisiones y evaluarlas*, lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos (*poder*, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información).

Pese a la diversidad de las definiciones que han sido mencionadas, se observa una serie de elementos en común entre las propuestas de los distintos autores. Por una parte, las estrategias se tratarían de una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a mejorar su aprendizaje; y por otra, son de carácter consciente e intencional, por lo que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno, los cuales están ajustados al objetivo que se pretende conseguir.

Diferenciación con estilos de aprendizaje

Cabe diferenciar el concepto previamente definido de lo que se conoce como *Estilos de aprendizaje*. Schmeck (1988) entiende los mismos como la predisposición hacia determinadas estrategias. Por su parte, Camarero Suárez, del Buey y Herrero Diez (2000) conceptualizan los estilos de aprendizaje como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Para Alonso (1997) los estilos de aprendizaje son rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Diferenciación con técnicas y procesos

Desde la mirada de Beltrán (1993), conviene distinguir entre procesos, estrategias y técnicas. El término proceso de aprendizaje se utiliza para significar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o *transfer*, o cualquiera de ellas por separado. Estas actividades son inferidas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Por el contrario, las técnicas (por ejemplo, hacer un resumen o un esquema) son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables.

Entre los procesos y las técnicas están las estrategias. Éstas no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Así, por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que estos esconden, no es tan visible como la técnica del resumen ni tan encubierta como el proceso de la comprensión (Beltrán, 1993).

Por otra parte, las estrategias no se pueden reducir a meras técnicas de estudio, como algunos, con poca fortuna, han intentado. Las estrategias tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias. Si el estudiante desea comprender un mensaje a partir de unos datos informativos puede utilizar una estrategia de selección que le ayude a separar lo relevante de lo irrelevante -y para ello puede servirse de una técnica como el subrayado-, puede utilizar una estrategia de organización que ponga orden en los datos -y para ello puede servirse de una técnica como el mapa conceptual-, o puede utilizar una estrategia de elaboración que le permita comparar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo -y para ello puede servirse de una técnica tan eficaz como la interrogación. El proceso de aprendizaje es el mismo en los tres casos, ya que en los tres se recurre a la comprensión significativa, que puede alcanzarse por medio de diferentes estrategias: la selección, la organización o la elaboración. Y cada una de estas estrategias puede utilizar también, a su vez, diferentes técnicas (el subrayado, el mapa conceptual, la interrogación). Las estrategias están, pues, al servicio de los procesos, y las técnicas al

servicio de las estrategias (Beltrán, 1993).

Modelos clasificatorios de estrategias de aprendizaje

Existen distintos sistemas de clasificación sobre las estrategias de aprendizaje, se ha optado por elegir algunos que consideramos más representativos de los modelos más frecuentemente utilizados en la bibliografía.

El Sistema de Estrategias de Aprendizaje de D.F. Danserrau

En 1985, Dansereau distinguió dos grandes categorías que agrupan, cada una de ellas, distintos tipos de estrategias. Por un lado, las estrategias primarias, que son aquellas que operan directamente en el aprendizaje. En esta categoría, se incluyen estrategias para la adquisición y almacenamiento de la información (estrategias de comprensión/retención); y estrategias para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada (estrategias de recuperación/utilización).

Por el otro lado, las estrategias de apoyo se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje, ya que son aquellas que intentan favorecer las condiciones para que se produzca un aprendizaje eficaz. Dansereau las divide en tres categorías: Planificación y programación (de las metas que se quieren conseguir, del tiempo disponible, etc); manejo de concentración; y control (del progreso y de las posibles acciones correctivas que se pueden llevar a cabo en algún momento).

De este modo, el autor se propone considerar la interrelación de estrategias cognitivas y motivacionales como un complejo sistema que el estudiante debe aprender en su conjunto.

Tipos de Estrategias según C.E. Weinstein y R.E. Mayer

Estos autores parten de una serie de consideraciones importantes en cuanto al papel de profesores y alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según ellos, una buena enseñanza debe incluir el enseñar a los estudiantes

cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivarse. Por lo tanto los profesores no sólo deben tener metas referidas al producto del aprendizaje (centradas en el qué aprender), sino que deben dirigirse también al proceso de aprendizaje (centradas en el cómo aprender), es decir, a las técnicas y estrategias que los estudiantes pueden utilizar para favorecer el aprendizaje.

Partiendo del hecho de que el resultado del aprendizaje depende del qué y el cómo la información es presentada por el docente y procesada por el estudiante, Weinstein y Mayer (1986) diferencian dos tipos de actividades que influyen en el proceso de codificación: estrategias de enseñanza (cómo el profesor presenta cierto material en un cierto tiempo y de una determinada manera); y estrategias de aprendizaje (cómo el estudiante organiza y elabora activamente el material presentado).

Con este marco que los autores delimitan proponen una clasificación de estrategias de aprendizaje en la que diferencian cinco tipos de estrategias: estrategias de repetición, estrategias de elaboración, estrategias de organización, estrategias de control de la comprensión, y estrategias afectivo-motivacionales. Además diferencian, según el tipo de tareas, estrategias básicas y complejas, ubicando las de repetición, elaboración y organización como aquellas complejas. Siendo, por el contrario, las de control de comprensión y las afectivo-motivacionales las estrategias consideradas básicas.

Las Tres Grandes Categorías de Estrategias de Aprendizaje: Estrategias Cognitivas, Estrategias Meta-Cognitivas y Estrategias de Manejo de Recursos.

Aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores (ver p.e.,González y Tourón, 1992; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986) en establecer tres grandes clases de estrategias:

- Las estrategias cognitivas, que hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar,

comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

- Las estrategias metacognitivas, que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.
- Las estrategias de manejo de recursos, que son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Este tipo de estrategias coincide con lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan estrategias afectivas y Dansereau (1985) 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.

El Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Este modelo integra tres componentes generales:

1. Estrategias cognitivas del aprendizaje: son las que permiten el procesamiento de la información como:
 - Estrategias de ensayo: requieren recitación de elementos a ser aprendidos.
 - Estrategias de organización: permiten crear conexiones internas entre piezas de información dadas en el material.
 - Estrategias de elaboración: son las empleadas para hacer significativa la información y construir conexiones entre la información por aprender y el conocimiento que posee el alumno.
2. Estrategias metacognitivas y auto regulatorias: se dividen en:
 - Estrategias planeación: permiten proyectar el uso de las estrategias

cognitivas.

- Monitoreo: alertan al alumno sobre la pérdida de la atención o comprensión que pueden repararse por medio de las estrategias reguladoras.
- Regulación: ayudan a corregir su comportamiento de estudio y remediar las deficiencias de su comprensión.

3. Estrategias de administración de recursos: se utilizan para manejar componentes de su medio ambiente, tales como su tiempo, medio, compañeros y profesores. Se dividen en: -tiempo- ambiente y- búsqueda de ayuda.

Pintrich ha encontrado que la auto eficacia juega un papel preponderante en el involucramiento cognitivo y la ejecución académica.

Modelo de Gargallo, Rodriguez y Pérez

Para la presente investigación se ha optado por utilizar la propuesta clasificatoria de *Gargallo, Rodriguez, y Pérez (2009)*. Esta propuesta es deudora en parte del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich mencionado anteriormente, que es, a su vez, coherente con las aportaciones de otros autores (Beltrán, 1993; Bernad, 1999; Gargallo, 1995; García y Justicia, 1993; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1994; Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Palmer y Schulte, 1987).

En este modelo se valoran las Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991; Roces, Tourón y González, 1995), fundamentales en el aprendizaje, que integran la parte motivacional y afectiva (Monereo, 1997; Pozo y Monereo, 1999). Son aquellas que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Además, se privilegian también las Estrategias Metacognitivas, que tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse. Estos dos tipos de estrategias (afectivas y metacognitivas) junto con las de Control del Contexto y las de Interacción Social forman un primer bloque (de estrategias afectivas, de apoyo y control) ya que todas ellas son estrategias no dirigidas directamente al procesamiento de la información sino a

poner el marcha el proceso y a coadyuvar a su implementación.

El segundo bloque está compuesto por las estrategias cognitivas relacionadas más directamente con el proceso de aprendizaje. Incluye las Estrategias de Procesamiento contempladas en las clasificaciones tradicionales acordes con los modelos de procesamiento de la información (Adquisición, Elaboración, Organización y Almacenamiento). En ellas se integran las estrategias de Personalización y Creatividad (aprender es más que retener información elaborada y organizada, supone recrear, reelaborar críticamente, realizar propuestas propias), así como las Estrategias de Recuperación y las de Transferencia y Uso de la información (aprender es también usar eficazmente lo aprendido). Asimismo, incorpora las relacionadas con la Búsqueda, Recogida y Selección de Información.

Tabla 1. Escalas, subescalas y estrategias de aprendizaje según el modelo propuesto por Gargallo (2000) y Gargallo, Rodríguez y Pérez, (2009).

Escalas (2)	Sub-escalas (6)	Estrategias (25)
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o autorregulación) (ESTRACC)	Estrategias motivacionales (eMOTIV)	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la Tarea
		Atribuciones Internas
		Atribuciones Externas
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos (CompAfec)	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas (EstMeta)	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
		Planificación
		Autoevaluación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (EstCONTROL)	Control, autorregulación
Control del contexto		
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (ESTRPPI)	Estrategias de búsqueda y selección de información (EstBuSel)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de la información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información (EstProUI)	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento: memorización, uso de recursos mnemotécnicos
		Almacenamiento: simple repetición

		Transferencia, uso de la información
		Manejo de recursos para usar la información adquirida

Motivos

La presente investigación será desarrollada con el fin de esclarecer las diferencias de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a las Facultades de la Universidad de Mar del Plata de Psicología y de Ciencias Económicas. En efecto, tales unidades académicas presentan grandes diferencias en lo que respecta a: objetos de estudio, contenidos, materiales bibliográficos utilizados, perfiles profesionales que busca desarrollar cada carrera, modalidades de trabajo, etc. Son tales factores diferenciales los que motivan a suponer la existencia de diferencias en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ambas Facultades.

Antecedentes respecto al uso diferencial de estrategias de aprendizaje según área de estudio y género

En lo que respecta a la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje entre grupos de estudiantes de diversas especialidades, las investigaciones realizadas apuntan a resultados poco coincidentes.

La utilización de estrategias de aprendizaje para De la Fuente, Justicia, Arcilla y Soto (1994) no ofrece diferencias considerables en función de las diferentes especialidades.

Suárez, del Buey, Herrero Diez (2000) por su parte, hallaron resultados diferente a los obtenidos en el estudio exploratorio de De la Fuente, Justicia, Arcilla y Soto (1994), en la medida que encontraron diferencias significativas por especialidades.

García y Justicia (1993) también detectaron diferencias en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en distintas especialidades.

Gargallo (2006) encontró diferencias significativas en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje entre diferentes áreas académicas (Ciencias

Experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ingenierías, Arquitecturas y Bellas Artes).

En cuanto a las diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje, García y Justicia (2000) arribaron a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, que alumnos y alumnas utilizan estrategias/estilos de aprendizaje diferentes. Este hecho debe ser tenido en cuenta tanto en el nivel de investigación e intervención, como en el propio nivel de mejora de la enseñanza adaptada a las diferencias individuales. En segundo lugar, que el contexto de aprendizaje (carrera estudiada) incide significativamente, en interacción con el género, sobre las estrategias/estilos desplegados por los alumnos/as. Lo cual implica que no se debe obviar esta variable en ninguno de los niveles mencionados anteriormente, investigación, intervención y enseñanza.

Grimes (1985) analizó las diferencias de género en la utilización de estrategias de aprendizaje medidas con el L.A.S.S.I de Weinstein, Palmer y Schuller (1987). Sus resultados indican que las alumnas obtienen mayor puntuación que los alumnos en las escalas de Actitud, Motivación, Administración de Tiempo, Ayudas de estudio y Autocomprobación.

García (2000) estudió diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que las diferencias de género dependen del contexto así como de la carrera estudiada. Además, se han detectado niveles altos de ansiedad en las mujeres a diferencia de los hombres, lo cual influye directamente en el uso de estrategias de aprendizaje.

En nuestro país, Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariiega y García (1995) trabajando con estudiantes de 10 a 14 años, también han detectado diferencias significativas a favor de las alumnas en las escalas de motivación, ayudas de estudio y ansiedad.

Camarero Suárez y del Buey (2001) obtuvieron resultados similares a los hallados en el estudio de García y Justicia (2000). Detectaron diferencias en la frecuencia de uso de estilos y estrategias de aprendizaje de alumnos universitarios en función del género.

Sepúlveda Carreño, et al (2011) afirman que las mujeres hacen más uso de estrategias cognitivas que los hombres. Los resultados muestran diferencias significativas entre género, en relación al uso de las

estrategias de aprendizaje asociadas a todas las fases (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) de la información.

La investigación presente posee como característica novedosa el hecho de trabajar sobre dos poblaciones de estudiantes (Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP) de las cuales no se han hallado estudios previos en lo que respecta a comparación de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. Es por tal razón, que puede hablarse efectivamente de una investigación sin antecedentes en la ciudad de Mar del Plata.

Existen asimismo, investigaciones contemporáneas que si bien no abordan la temática estrategias de aprendizaje específicamente, estudian los estilos de aprendizaje en sujetos que inician estudios universitarios incluyendo poblaciones de ambas facultades (Facultad de Psicología y Ciencias económicas). Ehuletche y Malbernat (2012) en *Estilos de aprendizaje del nativo digital. Aportes para el perfil del nuevo estudiante universitario* hallan diferencias significativas en los estilos de aprendizaje que presentan alumnos que inician sus estudios universitarios.

OBJETIVOS GENERALES

Comparar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Económicas.

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1) Describir y caracterizar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNMDP, considerando diferencias de género.
- 2) Describir y caracterizar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP, considerando diferencias de género.
- 3) Realizar una comparación de la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje empleados por alumnos de ambas facultades.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

- 1) Existen diferencias entre los tipos de estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNMDP y de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP.
- 2) Existe mayor frecuencia de uso de las estrategias afectivas, de apoyo y control en los estudiantes de la Facultad de Psicología que en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.
- 3) Existen diferencias en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje entre las mujeres y los hombres dentro de la Facultad de Psicología de la UNMDP y de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP.
- 4) En las mujeres existe un predominio de la frecuencia de uso de Estrategias afectivas, de apoyo y control (o autorregulación).
- 5) En los hombres existe un predominio de la frecuencia de uso de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

METODOLOGÍA

Tipo de estudio:

De acuerdo a Montero y León (2007) se trata un estudio ex post facto, retrospectivo, de dos grupos, basado en un diseño no-experimental, transversal de tipo comparativo.

Participantes:

Se trabajó con una muestra de conveniencia de 339 estudiantes, 220 alumnos regulares de la Facultad de Psicología (174 mujeres y 46 hombres) y 119 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (78 mujeres y 41 hombres).

Instrumentos:

1) Para obtener datos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata, se aplicó el CEVEAPEU (Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios) a la muestra. Dicho test es autoadministrado y cuenta con 88 ítems. Los ítems fueron diseñados con el formato de escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

El cuestionario cuenta con dos escalas: La escala de estrategias afectivas, de apoyo y control, y la escala de estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información). Ambas escalas se subdividen en sub-escalas:

La escala de estrategias afectivas, de apoyo y control incluye las sub-escalas:

- estrategias motivacionales.
- componentes afectivos.
- estrategias meta cognitivas.
- control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

La escala de estrategias cognitivas incluye a dos sub-escalas:

- Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información.
- Estrategias de procesamiento y uso de la información.

Estas sub-escalas, a su vez, se desglosan en distintas estrategias específicas.

Dicha clasificación que ya se expuso en la Tabla 1.

Una de las ventajas más relevantes que presenta este instrumento es que no se limita a lo que el alumno hace cuando estudia (cuadros, resúmenes, gráficos, etc.) o al modo en que organiza la información, como hacen otros test. Por el contrario, este cuestionario también incluye como estrategias de

aprendizaje a todas aquellas acciones que el sujeto realiza que están orientadas al logro de objetivos académicos, como planificar y organizar las tareas, o estudiar en lugares con la menor cantidad de distractores posibles.

Este cuestionario no posee un baremo, dado que los valores obtenidos por los sujetos no se distribuyen en lo que se conoce como una curva de distribución poblacional normal. Tampoco se puede decir que el uso de tal o cual estrategia de aprendizaje sea susceptible de valorarse positiva o negativamente.

En base a lo dicho anteriormente, se utilizarán en esta investigación los valores de las puntuaciones brutas obtenidos por los sujetos al responder a cada ítem en una escala del 1 al 5. De la misma forma, realizando los cálculos necesarios, las 6 sub-escalas y las 2 escalas también serán expresadas en valores que oscilen entre 1 y 5. A los efectos de la investigación, se utilizarán primordialmente los puntajes escalares que brinda el instrumento (2 escalas y 6 subescalas), por considerarlos como medidas integradoras de las 25 estrategias específicas. Sin embargo, los valores de cada estrategia serán también evaluados y registrados en caso de detectar algún dato significativo.

El mencionado instrumento fue seleccionado por ser un instrumento superior de otros cuestionarios utilizados en este contexto, como el ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje), de Román y Gallego (1994), el LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), de Weinstein, Schulte, y Palmer (1987) o el MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991).

El cuestionario ACRA de Román y Gallego tiene su fundamento en un modelo subyacente que habla acerca de la existencia de tres grupos de estrategias cognitivas de aprendizaje-procesamiento de la información: Adquisición, Codificación y Recuperación y de un cuarto grupo de Apoyo al procesamiento compuesto por estrategias Meta-cognitivas y Socio-afectivas. Estos cuatro grupos a su vez, se subdividen en cuatro escalas: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo. Desde la perspectiva de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009), el modo en que se encuentran estructuradas las primeras dos escalas es discutible, ya que, las estrategias de almacenamiento se ubican tanto en la primera escala, de adquisición de información, como en la segunda, de codificación (denominada de Codificación o Almacenamiento, lo que

también es cuestionable). Además, la escala de Apoyo, del grupo de las Estrategias Socio-afectivas, incluye en la misma estrategia tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, ambas puntuadas en la misma dirección. Así, podría creerse que vale igual la motivación intrínseca y la extrínseca. Por otra parte, tales autores afirman que no se tienen en cuenta estrategias fundamentales (como la de búsqueda, recogida y selección de información) y faltan otras importantes de otros tipos si contemplados. Así, entre las Estrategias de procesamiento no se incluyen la Personalización, la Creatividad y la Transferencia. Tampoco aparece el Valor de la tarea, la Autoeficacia y el Control de Contexto entre las Estrategias de Apoyo. El cuestionario, además, posee reactivos excesivamente largos y de dudosa inteligibilidad.

En cuanto al inventario LASSI de Weinstein (Weinstein, 1987 y 1988; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), los autores realizan ciertas críticas, fundamentalmente afirman que el mismo fue elaborado sin haber partido de la clasificación que la autora había desarrollado y que se venía utilizando de modo generalizado en la investigación, con algunas matizaciones, desde su publicación. Consideran que el cuestionario cuenta con formulaciones de reactivos excesivamente generales, ítems que no responden a una verdadera actividad estratégica y otros definidos únicamente en términos de conductas negativas.

Por su parte, el cuestionario MSLQ se fundamenta en el modelo de aprendizaje autorregulado de Mckeachie, Pintrich y colaboradores (Mckeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986). Desde la perspectiva de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez (2009) el mismo tiene el valor de incluir una dimensión específicamente motivacional, que presenta el mismo peso que la dimensión de Estrategias de Aprendizaje, sin embargo, no incluye Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de información ni da debida atención a las Estrategias Meta-cognitivas. Además afirman que dentro de las sub-escalas motivacionales, quedan sin evaluarse estrategias importantes (como Atribuciones, Interés, Estado físico y anímico). Por otra parte, agregan que entre las estrategias cognitivas no se incluyen aquellas relacionadas a Memorización ni con Transferencia.

Procedimiento:

Se procedió contactando con aquellos alumnos que conformaron la muestra de la cual se obtuvieron los datos requeridos para el presente informe. Se comenzó por asistir a la Facultad de Psicología y a la Facultad de Ciencias económicas, en donde, previo contacto con estudiantes de diversas comisiones (y con consentimiento por parte del profesor a cargo) se llevaron a cabo las presentaciones pertinentes, al tiempo que se transmitió a los estudiantes las razones que motivan la administración del test CEVEAPEU (Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios) y las instrucciones básicas que les permitirían completarlo efectivamente. Luego se repartió a cada uno un consentimiento informado que debieron firmar todos aquellos que accedieron voluntariamente a realizar el test, garantizando en el mismo anonimato y confidencialidad. Posteriormente se administró el instrumento. Finalizada la administración, se brindaron los agradecimientos pertinentes. Una vez realizado el proceso de recogida de información se procedió a cargar los datos obtenidos, organizando, comparando y analizando los mismos.

Análisis de datos:

Para caracterizar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje se utilizaron estadísticos descriptivos a partir de los cuales se obtuvo el puntaje promedio, medidas de tendencia central, frecuencias, porcentajes, puntuaciones máximas y mínimas y desviaciones estándar.

Para determinar diferencias entre facultades y de género en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos, se utilizaron pruebas "t" de Student y la prueba U de Mann Whitney para evaluar las diferencias de medias, según se cumplieran o no los criterios de normalidad y homocedasticidad.

RESULTADOS

En primera instancia, se evaluaron las frecuencias de uso de las distintas estrategias de todos los alumnos de la muestra. Los datos estadístico descriptivos de presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 Valores estadístico descriptivos para las Escalas y Sub-escalas del CEVEAPEU.

Escalas	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategias afectivas, de apoyo y control	2,81	4,41	3,61	0,27
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	1,98	4,60	3,54	0,36
Estrategias motivacionales	2,75	4,45	3,69	0,29
Componentes Afectivos	1,38	5,00	3,37	0,57
Estrategias Meta-cognitivas	2,15	4,79	3,56	0,43
Estrategias de Control de contexto, interacción social y manejo de recursos	1,75	5,00	3,71	0,57
Estrategias de Búsqueda y Selección de la información	1,25	5,00	3,40	0,58
Estrategias de Procesamiento y Uso de la información	1,92	4,63	3,57	0,37

Esta tabla muestra la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje por parte de alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Económicas. Puede observarse en alumnos de ambas facultades, una leve tendencia a utilizar con mayor frecuencia las Estrategias que componen la escala Afectivas, de Apoyo y Control (autorregulación) por sobre la frecuencia de uso de las Estrategias de Procesamiento de la Información. Con respecto a las sub-escalas, los alumnos muestran hacer un uso mayor de las Estrategias Motivacionales y las Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos. Por otra parte, la sub-escala que presenta menor frecuencia de uso es la de Estrategias de Componentes afectivos.

Respecto a las diferencias entre las facultades, se utilizó una prueba t de Student para dos muestras independientes en las escalas Estrategias afectivas, de apoyo y control, las Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, y en las sub-escalas Estrategias Motivacionales, Estrategias Meta-cognitivas y Estrategias de procesamiento y

uso de la información.

Por no cumplir con los criterios de normalidad y/o homocedasticidad, para comparar las sub-escalas Componentes Afectivos, Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y Estrategias de Búsqueda y Selección se utilizó la prueba U de Mann Whitney en las mismas a fin de determinar diferencias entre facultades. Los resultados se muestran en las Tablas 2 y 3 respectivamente.

Tabla 2 Prueba t de diferencia de medias entre Psicología y Económicas para las variables Estrategias Afectivas Apoyo y Control, Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información, Estrategias Motivacionales, Estrategias Meta-cognitivas, y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

	Económicas		Psicología		t	Diferencia de Medias
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
Estrategias afectivas, de apoyo y control	3,57	0,25	3,64	0,27	-2,210*	-0,07
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	3,44	0,35	3,59	0,35	-3,759***	-0,15
Estrategias motivacionales	3,65	0,29	3,70	0,29	-1,507	-0,05
Estrategias Meta-cognitivas	3,48	0,40	3,61	0,44	-2,591*	-0,13
Estrategias de Procesamiento y Uso de la información	3,49	0,35	3,62	0,37	-3,102**	-0,13

*** La diferencia es significativa al nivel 0,001

** La diferencia es significativa al nivel 0.01.

* La diferencia es significante al nivel 0.05.

Tabla 3 Prueba U de Mann-Whitney de comparación de medias para las variables Componentes Afectivos; Estrategias de Control, Interacción Social y manejo de recursos, y Estrategias de Búsqueda y Selección.

	Económicas		Psicología		U de Mann-Whitney
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	
Componentes afectivos	3,34	0,61	3,38	0,55	12891,000
Estrategias de Control de contexto, interacción social y manejo de recursos	3,70	0,54	3,73	0,58	12934,500
Estrategias de búsqueda y selección de la información	3,25	0,54	3,48	0,54	9693,000***

*** La diferencia es significativa al nivel 0,001

En la tabla 2 se puede observar que hay diferencias significativas en la frecuencia de uso que hacen los estudiantes de Psicología y Económicas para las variables Estrategias Afectivas Apoyo y Control, Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información, Estrategias Metacognitivas, y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. En todas las variables los estudiantes de psicología son los que hacen un mayor uso de las mismas.

Respecto de la tabla 2, se puede observar que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de la Estrategia de Búsqueda y Selección de información. Asimismo, se comprueba que son los estudiantes de psicología quienes hacen un mayor uso de la misma.

Posteriormente, se evaluaron las diferencias en función del género, iniciando con las diferencias al interior de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Para la comparación de la frecuencia de uso de las distintas escalas y sub-escalas, se utilizó una prueba t de comparación de medias, dado que todas las variables cumplían con los criterios de normalidad y homocedasticidad. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4 Prueba t de comparación de medias para evaluar diferencias por sexo al interior de la facultad de Ciencias Económicas.

	Media		Desv.tip.		t	Diferencia de medias
	F	M	F	M		
Estrategias afectivas, de apoyo y control	3,56	3,60	0,24	0,27	-0,69	-0,03
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	3,45	3,43	0,34	0,36	0,28	0,02
Estrategias motivacionales	3,63	3,70	0,29	0,28	-1,17	-0,06
Componentes Afectivos	3,26	3,51	0,60	0,60	-2,13*	-0,25
Estrategias Meta-cognitivas	3,49	3,46	0,39	0,42	0,45	0,03
Estrategias de Control de contexto, interacción social y manejo de recursos	3,75	3,60	0,50	0,61	1,45	0,15
Estrategias de Búsqueda y Selección de la información	3,23	3,28	0,55	0,52	-0,43	-0,05
Estrategias de Procesamiento y Uso de la información	3,50	3,46	0,36	0,40	0,51	0,04

* La diferencia es significativa al nivel 0.05.

Debido a que la variable componentes afectivos fue la única que demostró diferencias significativas por sexo, se decidió deconstruir la misma en aquellas estrategias que la componen, es decir, Ansiedad y Estado Físico y anímico. Esto se realizó con el objetivo de determinar si una de ellas o ambas eran las que presentaban diferencias por género. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5 Prueba t de comparación de medias para evaluar diferencias entre ansiedad y estado físico y anímico.

	Media		Des. Tip		T	Diferencia de medias
	F	M	F	M		
Ansiedad	2,94	3,27	0,83	0,92	-2,01*	-0,34
Estado físico y anímico	3,57	3,73	0,62	0,56	-1,37	-0,16

* La diferencia es significativa al nivel 0.05.

Como se puede observar la diferencia significativa es sólo de las estrategias de regulación de la ansiedad, la cual, al englobarse en la sub-escala Componentes Afectivos, arrastra el valor de las diferencias de medias. La ansiedad, entonces, registra diferencias significativas según el sexo, siendo las mujeres quienes evidencian un menor valor, es decir, un peor uso de las estrategias de reducción de ansiedad o, mejor dicho, una ansiedad más elevada. Los hombres, por el contrario, utilizan más eficazmente las estrategias de regulación de la ansiedad, por lo que obtienen puntajes más elevados en dicha estrategia.

Finalmente, se comparó la frecuencia de uso de las distintas estrategias de aprendizaje en función del género al interior de la facultad de psicología. Los datos se muestran en las tablas 6 y 7 para aquellas escalas y sub-escalas a las que se aplicó una prueba t y aquellas a las que se aplicó una prueba U de Mann-Whitney, respectivamente.

Tabla 6 Prueba t de comparación de medias para evaluar diferencias por sexo al interior de la facultad de Psicología para las escala Estrategias Afectivas Apoyo y Control y las sub-escalas Estrategias Motivacionales, Estrategias Meta-cognitivas, y Estrategias de Control de contexto, Interacción social y Manejo de recursos y Estrategias de Búsqueda y Selección de la información.

	Media		Desv.tip		T	Diferencia de medias
	F	M	F	M		
Estrategias afectivas, de apoyo y control	3,64	3,63	0,27	0,30	0,28	0,01
Estrategias motivacionales	3,71	3,70	0,30	0,26	0,36	0,02
Estrategias Meta-cognitivas	3,70	3,60	0,44	0,46	0,13	0,01
Estrategias de Control de contexto, interacción social y manejo de recursos	3,78	3,57	0,53	0,72	2,18*	0,21
Estrategias de búsqueda y selección de la información	3,48	3,51	0,53	0,55	-0,42	-0,04

* La diferencia es significativa al nivel 0,05.

Tabla 7 Prueba U de Mann Whitney de comparación de medias para evaluar diferencias por sexo al interior de la facultad de Psicología para la escala Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información y las sub-escalas Componentes afectivos y Estrategias de procesamiento y uso de la información.

	Media		Desv. típ.		U de Mann-Whitney
	F	M	F	M	
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información					
Componentes Afectivos	3,61	3,48	0,31	0,45	3286,50
Estrategias de Procesamiento y Uso de la información	3,34	3,52	0,51	0,64	3372,00
	3,65	3,48	0,33	0,48	3216,00*

La diferencia es significativa al nivel 0,05.

Las sub-escalas que demuestran diferencias estadísticamente significativas son Estrategias de control, interacción social y manejo de recursos y Estrategias de procesamiento y uso de la información. Al igual que previamente, se procedió a realizar una evaluación de las diferencias de

medias de cada una de las estrategias que componen estas sub-escalas. En principio, la tabla 8 expresa las diferencias por género al interior de Psicología para la estrategias Interacción Social (prueba U de Mann-Whitney, por no cumplir criterio de homocedasticidad) y la tabla 9 expresa las diferencias para la estrategia Control de Contexto (Prueba t de Student). Ambas, Interacción Social y Control del Contexto, son las estrategias que componen la sub-escala Estrategias de control, interacción social y manejo de recursos.

Tabla 8 Prueba U de Mann Whitney de comparación de medias para la variable Interacción Social.

	Media		Des.Tip		U
	F	M	F	M	
Interacción social	3,78	3,41	0,59	0,88	2950,00**

** La diferencia es significativa al nivel 0.01

Tabla 9 Prueba t de comparación de medias para la variable control de contexto.

	Media		Des.Tip		t	Diferencia de medias
	F	M	F	M		
Control de contexto	3,77	3,72	0,40	0,05	0,40	0,05

Como se puede observar la diferencia no se encuentra en la estrategia Control de Contexto sino en la estrategia Interacción Social, siendo las mujeres quienes utilizan la misma con mayor frecuencia.

A continuación, se presentan en la tabla 10 las diferencias de medias de las estrategias que componen la sub-escala estrategias de procesamiento y uso de la información.

Tabla 10 Prueba t de comparación de medias de las variables que componen la sub-escala estrategias de procesamiento y uso de la información.

	Media		Desv. Típ.		t	Diferencia de medias
	F	M	F	M		
Adquisición de información	4,14	4,20	0,58	0,60	-0,55	-0,05
Elaboración	4,38	3,93	0,45	0,67	5,41***	0,45
Organización	3,94	3,47	0,68	1,01	3,71***	0,47
Personalización y creatividad, pensamiento crítico	3,73	3,90	0,66	0,81	-1,53	-0,18
Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mne-motecnicos.	3,66	3,38	0,85	0,95	1,96	0,28
Almacenamiento. Simple repetición.	1,87	2,09	0,89	0,94	-1,43	-0,21
Transferencia. Uso de la información	4,16	4,14	0,49	0,52	0,26	0,02
Manejo de recursos para usar la información adquirida	3,78	3,55	0,75	0,87	1,74	0,22

*** La diferencia es significativa al nivel 0,001

Por su lado, pueden observarse diferencias significativas en lo que respecta a los componentes Organización de la información y Elaboración de la información, siendo las mujeres quienes utilizan los mismos con mayor frecuencia.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos decir que se confirma la hipótesis que establecía el uso diferencial de estrategias de aprendizaje entre los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNMDP y de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMDP.

A su vez, se confirma la hipótesis de la existencia de una mayor frecuencia de

uso de las estrategias afectivas, de apoyo y control en los estudiantes de la Facultad de Psicología que en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.

Puede observarse, en base a los datos obtenidos, una mayor frecuencia de uso en la totalidad de las escalas y sub-escalas por parte de los estudiantes de la Facultad de Psicología en contraste con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.

Los resultados son coherentes con los obtenidos por otras investigaciones tales como la de Arcilla y Soto (1994), que encontraron diferencias significativas según la especialidad, o la de Gargallo (2006) que analizó diversas áreas académicas. A partir del material analizado, es posible realizar nuevas hipótesis e introducir nuevos interrogantes para dar cuenta de por qué se produce la diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias según la carrera universitaria. Creemos que puede deberse al material utilizado, la demanda académica, el perfil profesional, al tipo de asignaturas y los modos de evaluación. También la diferencia se podría consignar debido a que el tipo de personas que deciden estudiar psicología no son iguales a las que deciden estudiar ciencias económicas. Se infiere que el futuro psicólogo será alguien con un perfil sociable, tolerante, con gran interés por las relaciones humanas y las nuevas experiencias; mientras, que por el contrario, una persona que se dedique a las ciencias económicas está considerado en el imaginario social como alguien con menos sensibilidad, más introvertido y con menos flexibilidad o tolerancia. Estas cualidades y características influyen en que la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en las personas de Ciencias Económicas sea considerablemente menor. Además, quizás, en Psicología es factible un trabajo meta-cognitivo por parte de los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje, ya que existen asignaturas específicas de la carrera en las cuáles se estudia qué son las estrategias, para qué sirven, cuándo se usan, cómo aprendemos, etc.

Por otra parte, se confirma la hipótesis de que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje entre las mujeres y los hombres en el interior de cada facultad.

Puede afirmarse en el caso de Psicología, de acuerdo con los resultados obtenidos (mayor frecuencia de uso de las Estrategias relacionadas con

habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros por parte de las mujeres) que las mujeres exhiben una tendencia mayor a trabajar con compañeros, comentar dudas con los mismos, escoger compañeros adecuados, sentirse estimuladas con el trabajo en equipo, entre otros aspectos que hacen a una mayor sociabilidad. Suponemos que debido a la cultura en la cual estamos insertos, existe cierta deseabilidad social expresada en los perfiles de las mujeres a que sean más sociales, y que por lo contrario, los hombres, se muestren más autónomos e independientes. Las capacidades innatas de empatía y comunicación son mayores en las mujeres (Pallarés Domínguez, 2011)

También se observa que se hallan diferencias de género respecto a la organización y la elaboración de la información. En lo que respecta a la organización de la información, las mujeres obtuvieron un puntaje más alto, debido a que en general, las mujeres le dan más importancia a los detalles, buscan abarcar más información que la indispensable, mientras que los hombres localizan la información principal, se preocupan por cumplir los objetivos fundamentales y no mucho más que eso (Pallarés Domínguez, 2011). Por otra parte, las mujeres también han logrado un puntaje más alto en la elaboración de la información, que eso está relacionado con que las mujeres comparten más la información, la discuten con otros, estudian con sus compañeros y utilizan técnicas de diversa índole (como son los cuadros sinópticos, la utilización de colores para diferenciar ideas, etc) para transformar el material bruto de la información. En cambio a los hombres les resulta más difícil realizar una abstracción de la información, debido a que quizás suelen estudiar de forma independiente, no usan una gran variedad de técnica mnemotécnicas excepto el subrayado de ideas principales y hacen una elaboración autónoma de la información.

Por otra parte, en la Facultad de Ciencias Económicas, como ya ha sido explicitado, se hallaron diferencias significativas con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje relacionadas con la regulación de la ansiedad, siendo los hombres quienes hacen un mayor uso de la misma. Esto podría deberse al hecho de que los hombres exhiben cierta tendencia a sentirse menos nerviosos en exámenes o para hablar en público a la vez que se perciben con mayor capacidad de relajarse ante situaciones estresantes.

A partir de otras investigaciones anteriores arribamos a la conclusión de que en principio, las diferencias de género dependen del contexto y del tipo de carrera estudiada. El hecho de que las mujeres sean más ansiosas que los hombres, podría deberse a que las mujeres suelen ser más perfeccionistas y buscan controlar las situaciones de modo que tienen tendencia a magnificar los problemas que surgen en su contexto. Los hombres, por el contrario, pareciera que tienen menor sensibilidad para detectar riesgos y que racionalizan más las situaciones conflictivas en vez de dar una respuesta emocional, sumado a que sus miedos al fracaso son menos notorios que en las mujeres (Pallarés Domínguez, 2011). Asimismo, la ansiedad prevaleciente en las mujeres podría deberse a factores psico-biológicos que obstaculizarían la utilización de estrategias de aprendizaje relacionadas con la regulación de la ansiedad por parte de las mismas. Estudios epidemiológicos demuestran que la depresión y la ansiedad son por lo menos, dos veces más comunes en la mujer que en el hombre. Los estrógenos y la progesterona, tienen que mantenerse en un balance, de no ser así, producen el espectro depresivo-ansioso. Los efectos de ambas hormonas sobre la red neural varían ampliamente según diversos factores, entre los que se encuentran los ritmos circadianos, los ciclos de vigilia sueño, luz-oscuridad, actividad o reposo; niveles de ruido, de glucosa, la presencia o ausencia de alguien atractivo de sexo opuesto, del nivel y del tipo de estrés, y de otros factores del entorno. (Cía, A. 2002).

Por otra parte, Altemus, M y Epstein, L. (2008) establecen que hasta el siglo pasado, hace poco tiempo evolutivamente hablando, las mujeres permanecían muchos años de su vida adulta, o embarazadas o en periodo de lactancia, lo cual equivalía a que su organismo estuviera mucho tiempo expuesto a niveles elevados de progesterona. Esta hormona y sus metabolitos incrementan la sensibilidad del receptor GABA-A, elemento clave para reducir la respuesta de ansiedad en el cerebro. (Altemus, M y Epstein, L. 2008).

Lo que las autoras plantean es que, quizás, el cambio experimentado por las mujeres en la actualidad ha sido demasiado veloz, llevando en consecuencia a que su organismo (debido a los niveles más bajos de progesterona que los que eran normales en ellas) presente mayor susceptibilidad a desarrollar respuestas de ansiedad.

También, con los resultados obtenidos se refuta la hipótesis de que en las mujeres existe un predominio de la frecuencia de uso de Estrategias afectivas, de apoyo y control (o autorregulación). Por el contrario, tanto hombres como mujeres presentan una frecuencia de uso similar de estas estrategias.

Dentro de la Facultad de Ciencias Económicas, los hombres obtuvieron un puntaje más alto en el componente Ansiedad (que forma parte de la escala explicitada previamente). Un puntaje alto en tal componente indicaría un mayor uso de estrategias de regulación de ansiedad. Por lo tanto, podemos afirmar que las mujeres exhiben mayores niveles de ansiedad que los hombres también al interior de Ciencias Económicas.

A su vez, el hallazgo de que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad que los hombres coincide con lo postulado por García, F. (2000) Quien afirma que las mujeres también presentan mayor miedo al fracaso. En relación a lo expuesto en dicha investigación, podría suponerse que el hecho de tener mayor miedo al fracaso, conllevaría a las mujeres a experimentar niveles más altos de ansiedad y tensión.

Finalmente, se refuta también la hipótesis de que en los hombres existe un predominio de la frecuencia de uso de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Por el contrario, son las mujeres quienes utilizan más este tipo de estrategias relacionadas con la elaboración, la organización, la adquisición, el uso y la transferencia de la información.

Los resultados obtenidos son coherentes con las investigaciones realizadas por Grimes (1985) y en parte con el trabajo de García, F. (2000). Por un lado, según García, F. (2000) se observa que las mujeres superan a los hombres en el uso de reglas mnemotécnicas como son los resúmenes, los cuadros sinópticos, diagramas, entre otros; lo cual coincidiría con la estrategia de organización de la información, y el uso de la misma.

Igualmente consideramos que el presente trabajo presenta algunas limitaciones, ya que si bien hemos realizado un análisis descriptivo sobre las diferencias en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje (según carrera y género), restaría dar cuenta con certitud del origen de dichas diferencias. Sin embargo, podría resultar un antecedente para futuras investigaciones que tengan como objetivo indagar con mayor profundidad las

razones por las cuáles se presentan estas diferencias en las unidades académicas, así como el origen de las diferencias de género.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (1997). *Oportunidades de Aprendizaje. Los estilos de aprendizaje*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Altemus, M y Epstein, L. (2008). *Sex differences in anxiety disorders*.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Chipman, I. & Glaser, R. (Eds.). *Thinking and learning skills*. Vol. 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cía, A. (2002). *La Ansiedad y sus Trastornos*. Manual diagnóstico y Terapéutico. Buenos Aires: Roche.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, 1, 111.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Arcilla, I., & Soto, A. (1994). Factores condicionantes de las Estrategias de Aprendizaje y del Rendimiento Académico en alumnos universitarios, a través del ACRA. *Investigación del Dpto. de Psicología Evolutivo y de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería*.
- Del Buey M. F. , y Suárez C. F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitario. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Del Mastro Vicchione, C. (2003). *El aprendizaje Estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ehuleche, A. M. y Malbernat, L. R. (2012). Estilos de aprendizaje del nativo digital. Aportes para el perfil del nuevo estudiante universitario.
- García, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología general y aplicada*, 46(1), 89-99.
- García, F. (2000) Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 53-75.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El Cuestionario

- CEVEAPEU: un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1), 109-130.
- Genovard, G. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Grimes, S.K.(1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning styles and learning-study strategies. *Journal of College Student Development*, 36(5), 422-430.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp.113-126). Barcelona: Domènech Ediciones.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y. y Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL).
- Monereo. C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1997). La construcción del conocimiento estratégico en el aula. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Gerona: Horsori. 21-34
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Núñez, J.C., González, S, y García, S.I. (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*, 10/11, 219-242.

- Pallarés Domínguez, D. V. (2011). La neurociencia aplicada al estudio del género: ¿una nueva perspectiva?.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. García, T. y Mackeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Pokey, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester. The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Pozo J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA
- Román, M., & Díez, E. (1999). El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2).
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Sepúlveda Carreño, M. J., López Quiero, M., Torres Vergara, P., Luengo Contreras, J., Montero Cabrera, E., Contreras Muñoz, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la universidad de concepción. *Revista Estilos de*

Aprendizaje, 7(7), 135-150.

- Suárez C. F., del Buey M. F. y Herrero Diez J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI User's Manual*. Clearwater, FL: H&H and Publishing Company.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press. 291-316.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. y Schulte, A.C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: Publishing Company.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S.A. y 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*. San Diego: Academic Press Inc. 25-40.

Firma del Supervisor

Firma del alumno

P/ Área de Investigación

Resultado de la evaluación

(aprobado / rehacer)

Fecha: