



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN EL NIVEL SUPERIOR: DIFERENCIAS SEGÚN EL AÑO DE CURSADO

*Learning strategies and study skills at the top level:
Differences according to year of completed*

Instituto Superior Adventista de Misiones



Nancy Malander

Contadora Pública Nacional por la Universidad Nacional de Misiones. Docente universitaria de Ciencias Económicas en la Universidad de la Cuenca del Plata. Maestrando en Educación por la Universidad Adventista de Chile. Actualmente se desempeña como docente principal en el Instituto Superior Adventista de Misiones.

Resumen

Esta investigación se propuso identificar si las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio de los alumnos de nivel superior varían según el año de cursado; y detectar aquellas estrategias que son utilizadas en forma deficiente por los alumnos, principalmente los de primer año. Se aplicó el *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) a 115 alumnos de nivel superior (*ME* edad= 21,76; *DE*= 3,868). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones del LASSI: motivación, administración del tiempo, concentración, procesamiento de la información, estrategias de prueba, actitud y selección de ideas principales. Los alumnos de primer año obtuvieron las medias más bajas en todas las dimensiones, siendo las menos utilizadas: administración del tiempo, concentración, ansiedad y autoevaluación o control.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, nivel superior, año de cursado

Abstract

This research is meant to identify if the learning strategies and study habits of Higher Education students vary according to the year of study; and to detect the strategies that are used deficiently by students, mainly by first year students. The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) was administered to 115 Higher Education students (*ME* age= 21.76; *SD*= 3.868). Statistically significant differences were found in the following LASSI scales: Motivation, Time Management, Concentration, Information Processing, Test Strategies, Attitude and Selecting Main Ideas. First year students obtained the lowest averages in every scale. The scales they put to use the least were: Time Management, Concentration, Anxiety, and Self-Testing or Control.

Key words: Learning strategies, study habits, higher education, year of study.

Introducción

La ciencia y los conocimientos han aumentado exponencialmente en los últimos años, por lo que la educación tiende a que los alumnos sean partícipes activos de su propia formación y puedan llegar a aprender de forma autónoma y autorregulada. Es fundamental que puedan aprender a aprender, ya que el proceso de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda la vida, siendo especialmente importante durante la etapa profesional activa. Esta independencia y control del propio aprendizaje se logra mediante la posesión de estrategias y disposiciones afectivo-motivacionales y a través del conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos (Beltrán, 1993).

El desarrollo cognoscitivo es un proceso que implica habilidades que van adquiriéndose desde el momento mismo del nacimiento hasta los diferentes instantes en que el individuo ejecuta actividades correspondientes a cada nivel de desarrollo, con mayor destreza. Es vital comprender cuáles son y cómo se están adquiriendo las habilidades que explican parcialmente no solo el desarrollo cognoscitivo, sino la predicción de las formas posteriores de aprendizaje y, por ende, de éxito académico.

Para Weinstein y Underwood (1985, citados por Bargas, Aguayo, Duarte y Ortega, 2009) las estrategias son conocimientos o conductas que influyen en los procesos de codificación, por lo que permiten o facilitan la adquisición y recuperación de los conocimientos, especialmente los nuevos aprendizajes.

De modo similar, Monereo (2001) las considera mediadores cognitivos que facilitan la acción de los diferentes procesos de gestión del conocimiento, que ayudan a la toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que le son necesarios para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Este autor hace mucho énfasis en el aprendizaje y la enseñanza por medio de estrategias, diferenciando el hecho de aprender centrándose solamente en la adquisición de contenidos específicos. En el segundo caso, el conocimiento está pero no puede utilizarse de manera espontánea, en cambio cuando se utilizan estrategias, esto permite una mayor accesibilidad a los conocimientos, siendo estos en consecuencia más útiles. Esto coincide con la definición de Derry y Murphy (1986) quienes consideran a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de conocimientos y procesos mentales empleados por una persona en una situación específica de aprendizaje que le facilitan la incorporación y adquisición de nuevos conocimientos.

Para Beltrán (2003) las estrategias de aprendizaje son las grandes herramientas del pensamiento, útiles para potenciar y extender su acción en cualquier lugar donde se emplean. Las herramientas físicas potencian la acción física del hombre, pero las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento, hasta límites increíbles.

Las estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio son considerados como una actividad y actitud fundamental a lo largo de toda la vida del individuo, ya que cuando el estudiante finaliza sus estudios para convertirse en profesional tendrá que recurrir continuamente a las mismas para enfrentar y resolver con éxito los problemas que emanan del ejercicio de su profesión, ya que están relacionadas con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender (Nisbet y Shucksmith, citado por González y Díaz, 2006).

En múltiples estudios (véase De Tagle, Osornio, Heshiki y Garcés, 2008) se ha observado que existe una asociación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar. La tarea de estudiar implica repetir y secuenciar determinados actos que, con el tiempo, se transforman en hábitos que permiten al alumno enfrentar las situaciones de aprendizaje con éxito y facilitan el desarrollo intelectual, generando en el alumno una actitud más independiente y autónoma de sus aprendizajes. Es evidente que los estudiantes que ingresan al nivel superior necesitan de sus profesores orientación y guía para desarrollar, probar y poner en práctica diferentes estrategias que puedan transformarse en herramientas útiles, para lograr aprendizajes significativos y duraderos.

Las estrategias de aprendizaje son procesos ejecutivos mediante los cuales se puede elegir, coordinar y aplicar habilidades que están relacionadas con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender (Nisbet y Shucksmith, citado por González y Díaz, 2006).

Monereo y Pozo (1999) coinciden en establecer tres tipos de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo.

1. Estrategias cognitivas: hacen referencia a la integración del nuevo conocimiento con el conocimiento previo del estudiante, son las que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar información, orientadas a la búsqueda de metas de aprendizaje. Estas estrategias están relacionadas con conocimientos y habilidades concretas y lo más importante es que son susceptibles de ser enseñadas. Se incluyen dentro de esta clasificación a las estrategias de selección, organización y elaboración de información. Para esta investigación se consideran estrategias cognitivas el procesamiento de

información, las estrategias para pruebas, la selección de ideas principales y las ayudas de estudio.

2. Estrategias metacognitivas: son las que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos que realiza el estudiante, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. En esta investigación, en base al test LASSI que hemos utilizado, solo se considera la estrategia de autoevaluación. Esta estrategia implica el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo relacionado con sus capacidades, limitaciones y motivaciones, así como la conciencia de las características de la tarea y de la forma cómo la va a abordar (Sevillano García, 2005).
3. Estrategias de apoyo: incluyen recursos que ayudan al estudiante a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Su finalidad es sensibilizarlo con lo que va a aprender, están mediadas por la motivación, las actitudes y el afecto. Para este estudio, y de acuerdo con el instrumento empleado, las estrategias de apoyo consideradas son: actitud, concentración, manejo de la ansiedad, motivación y uso del tiempo. Estas estrategias no se enfocan directamente sobre el aprendizaje, su finalidad es mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el mismo.

En función de lo anteriormente planteado, se vuelve necesario realizar un análisis crítico acerca del conocimiento que los docentes tienen de sus alumnos, con el propósito de construir estrategias tendientes a brindar una educación de calidad hacia el sujeto de atención. Bajo este contexto, surge la necesidad de conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan con frecuencia los alumnos de los diferentes niveles educativos, entendiendo que dichas estrategias influyen su forma de aprender, su rendimiento y sus resultados académicos. En este trabajo el foco de atención estará puesto en la evaluación de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio de una muestra de alumnos del Nivel Superior del Instituto Superior Adventista de Misiones (ISAM).

En los últimos 5 años se ha observado que, tal como viene ocurriendo también en otras instituciones de nivel superior, un buen porcentaje de alumnos abandona la carrera durante el primer año de cursado de la misma, siendo el principal motivo el bajo rendimiento académico que se exterioriza en una gran cantidad de asignaturas desaprobadas. Tomando como base este antecedente, la presente investigación procuró evaluar las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio que presentan los alumnos que cursan el primer año de las diferentes carreras que ofrece el Nivel Superior del ISAM, en comparación con

los alumnos que cursan el segundo y el tercer año, con el fin de detectar posibles déficits y, en base a ellos, generar futuras propuestas de intervención. En concreto, los objetivos que guiaron esta investigación han sido tres: (a) evaluar las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio que exhiben los alumnos del Nivel Superior del ISAM, (b) identificar si existen diferencias significativas en las estrategias y hábitos de estudio de los alumnos según el año de cursado, independientemente de la carrera, y (c) identificar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio que son utilizados en forma deficiente por los alumnos de los diferentes cursos, especialmente por los del primer año.

Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo un diseño cuantitativo, *ex post facto*, de corte transversal.

Sujetos

Participaron voluntariamente, y en forma colectiva, 115 alumnos (42 varones y 73 mujeres) del Nivel Superior del ISAM. Estos alumnos, según su carrera, se agruparon de la siguiente forma: 29 correspondían al Técnico Superior Contable Administrativo (TSCA), 55 al Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP) y 31 al Profesorado de Nivel Inicial (PNI). La edad de los encuestados osciló entre los 17 y los 38 años ($M= 21,76$; $DE= 3,868$). Los datos fueron recogidos durante el primer cuatrimestre del año 2012 en horarios habituales de clase, bajo la autorización de los directivos y docentes afectados.

Instrumento

Para evaluar los hábitos de estudio se utilizó una versión argentina (Strucchi, 1991) del cuestionario Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) elaborado por Weinstein y Palmer (1988). Los estudios han arrojado un coeficiente de correlación *alpha* de 0.88 para el instrumento total (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini y Strucchi, 1999). El LASSI fue diseñado para medir el uso y, por lo tanto, la previa adquisición de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, por parte de los estudiantes. Se trata de una técnica de diagnóstico y asesoramiento para orientar, a los alumnos ingresantes, al nivel superior/universitario acerca de los recursos de los que pueden valerse para lograr un aprendizaje más exitoso. No constituye un instrumento para diagnosticar trastornos de aprendizaje. Según Castañeiras et al. (1999), el LASSI puede utilizarse como: (a) una evaluación diagnóstica que ayude a identificar áreas en las cuales los estudiantes podrían beneficiarse con intervenciones

educacionales, (b) una base para el planeamiento de intervenciones y talleres para que el alumno pueda mejorar y enriquecer sus aprendizajes, (c) una medida de logros para estudiantes que participen en programas sobre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, y (d) una herramienta de evaluación para apreciar el grado del éxito en los cursos o programas de intervención.

Este inventario está formado por 77 ítems discriminados en las siguientes 10 escalas que indagan acerca del uso de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio:

Actitud: mide la valoración de la disposición y el interés general de los alumnos hacia el estudio, es decir, qué tan claras tienen sus metas educativas personales con relación a sus metas de vida y si el estudio es realmente importante para ellos, con respecto a dichas metas.

Motivación: evalúa el nivel de aceptación de la responsabilidad que tienen los alumnos de realizar sus tareas específicas relacionadas con el éxito académico, también el deseo y energía utilizados en el momento de realizar una tarea de estudio, relacionados con la diligencia, autodisciplina y voluntad del estudiante para esforzarse en trabajos escolares.

Administración del tiempo: administración racional y organizada de los tiempos destinados a tareas académicas.

Manejo de ansiedad: se refiere al manejo de las preocupaciones por el estudio y el desempeño académico, así como el grado en que esa ansiedad incentiva al alumno o lo complica en su desempeño.

Concentración: habilidad para prestar atención sostenida a las distintas actividades académicas.

Procesamiento de la información: evalúa los distintos estilos cognitivos característicos o frecuentemente puestos en juego, decisivos en el manejo que se hace de la información nueva que debe ser aprendida.

Selección de ideas principales: evalúa la habilidad para recoger, seleccionar u obtener la información más relevante en un texto o tema general, dentro y fuera de situaciones de aprendizaje autónomo.

Ayudas al estudio: evalúa el grado en que se emplean materiales, indicadores o técnicas apropiados para ayudarse a comprender, estudiar y recordar información nueva que debe ser aprendida.

Autoevaluación o control: mide la utilización de métodos de autorrevisión de contenidos, preparación de lecciones, clases y pruebas que monitorean la comprensión de los temas.

Estrategias de prueba: chequean, los intentos de preparación de exámenes y los comportamientos exhibidos al rendirlos. La capacidad de planificar el estudio, según el tipo de evaluación que se enfrenta.

Las respuestas son codificadas por frecuencia de ocurrencia en una escala tipo Likert que va de 0 a 4 puntos para cada uno de los reactivos propuestos (positivos y negativos), debiendo optar solo por una de ellas cada vez. La puntuación de cada escala se obtiene de la suma de las respuestas brindadas a los ítems, asignando los puntajes de la siguiente manera: debe sumarse 0 a toda respuesta *Nunca*, 1 a toda respuesta *Pocas veces*, 2 a cada respuesta *A veces sí, a veces no*, 3 a las respuestas de *Frecuentemente* y 4 a las de *Siempre*. Este mecanismo debe respetarse para todos los ítems que contienen afirmaciones con contenidos que revelan pensamientos, actitudes y comportamientos favorables al logro de un buen rendimiento. Sin embargo, como también se han incluido ítems cuyos contenidos denota pensamientos, actitudes y comportamientos desfavorables para acceder a un buen aprendizaje, las puntuaciones deben invertirse en estos casos; es decir, se asignará 4 a toda respuesta *Nunca*, 3 a toda respuesta *Pocas veces*, 2 a cada respuesta *A veces sí, a veces no*— esta puntuación no se invierte porque es la opción neutra —, 1 a las respuestas de *Frecuentemente* y 0 a *Siempre*. Cada dimensión brinda información sobre el área evaluada, siendo esta independiente del resto, aunque complementaria para describir la configuración de estrategias y hábitos de aprendizaje y estudio puestos en juego por el alumno.

Junto a este inventario, se administraron unas breves preguntas para obtener información general de los participantes (sexo, edad, carrera, año de cursado, etc.).

Procedimiento de análisis de datos

Una vez administrada la prueba, se ingresaron los resultados del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio a una base de datos del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se realizaron análisis descriptivos de las variables (medias, desvíos, modas, etc.) y se estudiaron las posibles diferencias en las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudios según el curso en el cual el alumno se hallaba inscripto utilizando un Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA) con contrastes *post hoc*.

Resultados

Tras realizar el MANOVA, se encontraron diferencias generales estadísticamente significativas en las estrategias y hábitos de estudio, en función del año de cursado ($F(20,184)$ de Hotelling = 2,157; $p = .004$).

Los análisis univariados indicaron que existen diferencias significativas en las escalas de Actitud ($F(2,102) = 3,855$; $p = .024$); Motivación ($F(2,102) =$

8,669, $p = .000$); Administración del Tiempo ($F(2,102) = 9,935, p = .000$); Concentración ($F(2,102) = 5,582, p = .005$); Procesamiento de la información ($F(2,102) = 4,395, p = .015$); Selección de ideas principales ($F(2,102) = 3,669, p = .029$); y Estrategias de prueba ($F(2,102) = 5,685, p = .005$).

Los contrastes *post hoc* revelaron diferencias significativas en varias escalas. En la escala Actitud las diferencias son marginalmente significativas ($p = .056$) y se producen entre los cursos de primer y tercer año, mostrando que los alumnos de tercero ($M = 3.34; DE = .090$) tienen objetivos más claros que guían su accionar académico y una actitud más favorable hacia el estudio que los alumnos de primero ($M = 3.03; DE = .090$). En cuanto a la escala de Motivación, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de primer año y los de segundo ($p = .008$), y entre los alumnos de primer año y tercer año ($p = .001$); los alumnos de primer año exhiben menor responsabilidad en el cumplimiento de las tareas específicas asignadas, incumplimiento que puede dificultar seriamente el desempeño académico exitoso ($M = 2.46; DE = .114$), en comparación a los de segundo ($M = 2.95; DE = .109$) y tercero ($M = 3.09; DE = .114$). También existen diferencias significativas en las estrategias de Administración del tiempo, entre los alumnos de primero y segundo ($p = .040$) y entre los alumnos de primero y tercero ($p = .000$); en cuanto a esta escala, los alumnos de tercero ($M = 2.51; DE = .108$) exhiben un mejor uso de su tiempo que los estudiantes del primer año ($M = 1.84; DE = .108$), planificando sus actividades para el logro de mejores resultados académicos, sin embargo, los alumnos de segundo año también han obtenido medias muy superiores a los de primero ($M = 2.22; DE = .103$). Otra escala que ha arrojado diferencias significativas es la de Concentración, entre los alumnos de primer año y tercer año ($p = .008$), estando menos preparados los alumnos de primero ($M = 1.88; DE = .118$) que los de tercero ($M = 2.41; DE = .118$) para lidiar con interrupciones o interferencias producidas por el contexto externo o, incluso, por sus propios pensamientos, emociones o estados de ánimo. Las diferencias significativas en la escala de Procesamiento de la información se encontraron entre los alumnos de primero y tercero ($p = .016$), indicando que los alumnos de tercero ($M = 2.89; DE = .090$) están en mejores condiciones que los de primero ($M = 2.518; DE = .090$) de vincular los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, dotando de sentido a la información nueva. En la escala de Selección de ideas principales se encontraron diferencias marginalmente significativas entre primero y tercer año ($p = .064$), mostrando que los alumnos de primero ($M = 2.62; DE = .133$) son menos capaces que los de tercero ($M = 3.07; DE = .133$) para distinguir las ideas centrales de un texto, por lo que la tarea de comprender y aprender se

les hará mucho más complicada, en virtud de la gran cantidad de material con la que deben manejarse. La escala de Estrategias de prueba también arrojó diferencias significativas entre los cursos de primero y segundo ($p = .010$) y entre primero y tercero ($p = .027$), siendo la única escala que muestra una diferencia de medias a favor de los alumnos de segundo quienes parecen conocer más acerca de cómo preparar un examen, cómo crear un plan para rendir los distintos exámenes y cómo razonar las respuestas ($M = 2.62$; $DE = .084$).

Al realizar el análisis descriptivo y en base a las medias obtenidas, dado un puntaje máximo posible de 4 y un puntaje mínimo posible de 0, se encontró que en todas las escalas que mide el LASSI, los alumnos de primer año de las carreras obtuvieron medias más bajas que los de segundo y tercero (Véase Figura 1). En general, las estrategias menos desarrolladas por los alumnos, especialmente por los que recién inician su carrera, corresponden a las escalas Manejo de Ansiedad, Administración del tiempo y Concentración. Por el contrario, la estrategia que más identifica a los alumnos de los tres años de las carreras es la Actitud positiva hacia el estudio, con medias superiores a 3. (Véase Tabla 1).

Figura 1. Valores medios para cada estrategia, dependiendo del año de cursado.

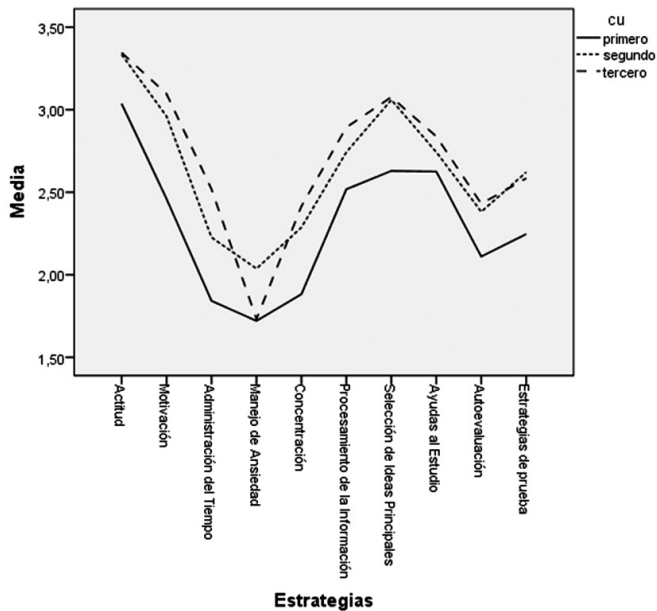


Tabla 1

Valores medios para cada estrategia según el año de cursado

Escala	Curso	Media	Desvío Estándar
Actitud	Primero	3.03	.090
	Segundo	3.33	.086
	Tercero	3.34	.090
Motivación	Primero	2.46	.114
	Segundo	2.95	.109
	Tercero	3.09	.114
Administración del tiempo	Primero	1.84	.108
	Segundo	2.22	.103
	Tercero	2.51	.108
Ansiedad	Primero	1.72	.126
	Segundo	2.93	.120
	Tercero	1.73	.126
Concentración	Primero	1.88	.118
	Segundo	2.28	.113
	Tercero	2.41	.118
Procesamiento de la información	Primero	2.51	.090
	Segundo	2.74	.086
	Tercero	2.89	.090
Selección de ideas principales	Primero	2.62	.133
	Segundo	3.05	.128
	Tercero	3.07	.133
Ayudas al estudio	Primero	2.62	.109
	Segundo	2.74	.105
	Tercero	2.83	.109
Autoevaluación	Primero	2.11	.117
	Segundo	2.38	.112
	Tercero	2.43	.117
Estrategias de prueba	Primero	2.24	.088
	Segundo	2.62	.084
	Tercero	2.58	.088

Fuente propia

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje y hábitos de

estudio de los alumnos según el año de cursado, específicamente en las escalas de: Motivación, Administración del tiempo, Concentración, Procesamiento de la información, Estrategias de prueba, Actitud y Selección de ideas principales. Son los alumnos de primer año, de las tres carreras, los que han obtenido medias más bajas, lo que indica que son los que más dificultades presentan en cuanto a la utilización y previa adquisición de estrategias y hábitos de estudio. En este sentido, los resultados coinciden con lo afirmado por De Tagle, Osornio, Heshiki y Garcés (2008) acerca de que aún existe mucha población estudiantil que carece de buenos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, y que no existen programas que fomenten su desarrollo. Según Jaimes y Reyes (2008) es muy común que, en las instituciones educativas, los docentes comenten acerca del bajo rendimiento académico de sus alumnos, argumentando que se debe a la falta de motivación e interés de los mismos por sus carreras; sin embargo, rara vez mencionan la falta de técnicas para estudiar como la causa de estos problemas, por lo que al impartir sus cátedras no proveen al alumno estrategias que permitan un aprendizaje significativo y los guíen en el proceso de aprender a aprender. Sin embargo, la construcción de estrategias de aprendizaje que permitan la formación de un alumno independiente, autónomo y autogestivo, es esencial en el nivel Superior. Según Reyes, Cerda y Cognigni (2010) la realidad universitaria muestra que los alumnos llegan con escasas estrategias de aprendizaje y que las mismas no se desarrollan espontáneamente y que lograrán aprendizajes de mayor calidad si se les muestra y se les entrena en cuáles, cómo, cuándo y por qué usarlas, haciendo hincapié en aquellas que desarrollen el autoaprendizaje y las habilidades metacognitivas. Este entrenamiento puede colaborar para superar una realidad no deseada: que el 30% de los alumnos universitarios deserta al poco tiempo, generalmente después del primer parcial, o se convierten en estudiantes crónicos, que repiten varias veces las mismas asignaturas.

Los alumnos de los tres cursos analizados presentan medias muy bajas, con respecto al máximo posible, en la escala de Manejo de ansiedad. La falta de herramientas para manejar adecuadamente la ansiedad puede afectar el desempeño de los alumnos y su rendimiento académico. Uno de los principales componentes de la ansiedad es la preocupación cognitiva, dicha preocupación genera en el alumno pensamientos negativos acerca de la propia inteligencia, de sus posibilidades de éxito o de las habilidades que posee para enfrentar el examen, produciendo una falta de concentración en la tarea (Arias, Cano y Torres, 2010). Por tal motivo, se sugiere la ejecución de proyectos de intervención, a través de talleres psicoeducativos que promuevan un manejo

eficiente de la ansiedad frente a los exámenes, por parte de los alumnos, en forma prioritaria.

Según Sobrado, Cauce y Rial (2002) las razones para la implementación de programas que desarrollen hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje son: (a) el aumento considerable de información con la que se enfrenta el estudiante en carreras superiores; (b) una toma de conciencia, de parte del estudiante, de desarrollar hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje; (c) la nueva concepción del alumno como sujeto activo del aprendizaje; y (d) la existencia de un vacío entre el saber y el hacer, el alumno no nace sabiendo estudiar, necesita aprender a estudiar. Por ello, esta investigación recomienda la implementación de programas para el desarrollo de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, coincidimos con Monereo (1990) en que, además de los programas, cada docente, vincule los contenidos de su espacio curricular con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, utilizando estrategias que permitan incluir no solo el qué aprender, sino también el cómo aprender un tema en cuestión. Coll (1987, citado por Monereo, 1990) afirma que la adquisición de estrategias que subyacen al objetivo de aprender a aprender, no debería contraponerse a la adquisición de otros contenidos. Por lo que en una próxima etapa se proyecta investigar si los docentes incluyen, dentro de la planificación de sus espacios curriculares, estrategias que permitan al alumno aprender y adquirir estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Además, dado que son los alumnos de primer año de las carreras, los que han obtenido medias más bajas en las distintas escalas del LASSI, se prevé realizar una investigación en el nivel secundario, para identificar la situación de los alumnos de los últimos cursos de dicho nivel, y analizar si las deficiencias en la utilización de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio de los iniciantes al nivel superior se deben a una fase natural de crisis y desestabilización por acceder a una nueva etapa académica, con desafíos hasta entonces no experimentados o bien vienen siendo arrastradas desde los niveles educativos anteriores.

Nancy Malander
Instituto Superior Adventista de Misiones
email: marlenemalander@gmail.com

Recibido: 15 de diciembre de 2013
Aceptado: 15 de febrero de 2014

Referencias

- Arias, M., Cano, E. y Torres, J. (2010). Estrategias de aprendizaje de los residentes en Medicina General Integral del Centro Oftalmológico José Martí. En: *Educación Médica Superior*, Editorial Ciencias Médicas, 24 (2), 223-239.
- Bargas, R., Aguayo, J., Duarte, E. y Ortega, J. (2009). Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 15 (2), 343-356.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Eudemia.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, 332(4), 55-73.
- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M., Ricchini, M. y Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. En: *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 8(2), 37-50.
- De Tagle, R., Osornio, L., Heshiki, N. y Garcés, L. (2008). Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de médico cirujano de la FESI, UNAM. En: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Universidad Nacional Autónoma de México, 11(2), 1-17.
- Derry, S., Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. En: *Review of Educational Research*, American Educational Research Association, 56, 1-39.
- González, D., Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 40(1), 1-17.
- Jaimes, M. y Reyes, J. (2008). Los hábitos de estudio y su influencia en el aprendizaje significativo. En: *UPIICSA*, Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, XVI, VI, 48, 19-21.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. En: *Infancia y Aprendizaje*, Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid, 50, 3-25.
- Monereo, C. & Pozo, J. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Reyes, C., Cerda, V., Cognigni, R. (2010). El ingresante a las carreras de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Comahue y su encuentro con las matemáticas. III REPEM-Memorias. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Sobrado, L., Cauce, A., Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. En: *Tendencias Pedagógicas*, Universidad Autónoma de Madrid, 7, 155-177.
- Struchi, E. (1991). LASSI. *Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio*. Buenos Aires: Psicoteca.