

NECESIDADES DE FORTALECIMIENTO COGNITIVO-MOTIVACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO: IMPLICACIONES PARA UNA NIVELACIÓN EFECTIVA DE COMPETENCIAS.

DIFFERENTIAL NEEDS FOR MOTIVATIONAL AND COGNITIVE SUPPORT IN FRESHMEN STUDENTS: IMPLICATIONS TO AN EFFECTIVE LEVELING OF COMPETENCIES.

Bianca Dapelo Pellerano y Manuel Matus Jara

RESUMEN

Este estudio tiene por principal objetivo establecer las necesidades de fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje, requeridas para incrementar la capacidad de respuesta efectiva a las exigencias académicas, en una muestra de 1128 estudiantes de primer año universitario y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias, según variables personales y contextuales. El análisis de datos permite detectar necesidades diferenciales de apoyo cognitivo-motivacional, resultando en general, más estratégicas las mujeres de mayor edad. Las estrategias cognitivas y de control correlacionan significativamente con el rendimiento académico obtenido en el primer semestre universitario, confirmando la necesidad de implementar intervenciones diversificadas en los procesos de nivelación de competencias, por sus implicaciones en la calidad del acceso y retención en el sistema universitario.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, nivelación de competencias, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to establish strengthening needs on learning strategies, required to increase the effective response to academic demands during the first university year in a sample of 1128 freshmen students and determine whether there are significant differences on learning strategies according to personal and contextual variables. The data analysis allows to point out that there are differential needs for motivational and cognitive support; older women turned out to be more strategic. Cognitive and control strategies highly correlate to the academic achievement on the first university semester, confirming the need to implement diverse interventions at competency leveling processes, due to their implications on the quality of the access and retention on the university system.

Key words: Learning strategies, leveling skills, university students.

Recepción del artículo: 14.12.2013 • Aprobación del artículo: 27.12.2013

Dra. Bianca Dapelo Pellerano, Académica, Directora Alterna Plan de Nivelación de Competencias, Universidad de Playa Ancha de Cs.de la Educación. Valparaíso, Chile.
E-mail: bdapelop@yahoo.com

Mg.(ca)Manuel Matus Jara, Coordinador administrativo de Taller de Univelación-R.
Universidad de Playa Ancha de Cs.de la Educación Valparaíso, Chile.
E-mail: manuelmatusj@gmail.com

1.-Introducción

La iniciación a la vida universitaria conlleva un conjunto de desafíos de variada índole, ya que requiere que los involucrados reorganicen sus recursos personales, cognitivos y socio emocionales que les permitan acceder al nuevo entorno universitario e integrarse enriquecedoramente, con seguridad y expectativas de éxito. Sin embargo, este proceso de suyo complejo no está exento de dificultades, impactando en las tasas de deserción al término del primer año universitario, siendo el rendimiento académico una de las principales causas de abandono. Estos indicadores, en el marco de la calidad de la formación universitaria, destacan la necesidad de que la universidad favorezca la equidad y la inclusión social al facilitar los medios y recursos que permitan incrementar el éxito académico, maximizar la retención y aportar a la sociedad el capital humano necesario para su desarrollo.

En este sentido, existe consenso respecto de que la educación superior procura la adquisición de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias para afrontar las demandas de cada etapa, en coherencia con el perfil de competencias deseadas de ingreso (Dapelo, Magnère y Marcone, 2008) y proporcione situaciones de aprendizaje que faciliten el progreso de si mismo, la integración a grupos de estudiantes desconocidos y afiance recursos cognitivos - motivacionales y habilidades sociales para desenvolverse en el medio, facilitando su adaptación social, emocional y académica. (Páez, Fernández, Uvillos y Zubieta, 2004). Así, las carencias cognitivas y metacognitivas que presenta un número significativo de estudiantes al ingreso a la universidad, ha exigido a las instituciones de educación superior desarrollar planes de nivelación de competencias orientados a superar la desventaja académica y promover su desarrollo formativo.

En esta compleja realidad, la Universidad de Playa Ancha ha implementado un proceso de diagnóstico estratégico con el fin de establecer los perfiles de ingreso de sus estudiantes novatos y desarrollar planes tendientes a promover cambios favorables en los estudiantes. El seguimiento de las promociones 2011 - 2013 revela al término del primer año que el porcentaje de estudiantes que registran asignaturas reprobadas fluctúa entre un 45,8% y un 68,2%. Ellos provienen de niveles socioeconómicos bajos (Q1 y Q2), han estudiado en colegios públicos (municipalizados y particulares subvencionados) y sus puntuaciones en las pruebas de selección universitaria (PSU) se ubican entre los 500 y 600 puntos, lo que confirma su vulnerabilidad académica. Esos diagnósticos evidencian la necesidad de diseñar planes y programas destinados a atender, en forma especial, a los estudiantes que ingresan a la universidad con el fin de nivelar competencias genéricas y básicas que se estiman fundamentales para el éxito académico. En este contexto, se ha puesto en marcha un taller semestral, denominado "*Desarrollo de habilidades estratégicas para la formación universitaria*", organizado en cuatro módulos (Comunicación Académica Eficaz, Razonamiento Lógico y Resolución de Problemas

Matemáticos, Pensamiento Científico Crítico y de Gestión del Aprendizaje), si bien las estrategias de aprendizaje se abordan transversalmente a toda experiencia de nivelación, constituyen el eje principal que se profundiza en el módulo de Gestión del Aprendizaje.

Al respecto se ha dicho que las estrategias de aprendizaje se relacionan con el grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo, los requerimientos de la tarea y el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo. De este modo requiere que el estudiante tome conciencia y reflexione acerca de los aspectos señalados de modo tal que pueda regularlos (De la Fuente y Justicia, 2003).

Sin embargo, reconociendo que las estrategias de aprendizaje constituyen variables claves en la tarea del estudiante (Martínez, 2004), se dispone de evidencia empírica que permite detectar carencias en estudiantes novatos (Dapelo y Magnère, 2010); diferencias significativas ($p < .05$) entre géneros (Donolo, 2003; Vásquez y Barandiarán, 2007), observándose que los varones necesitan aprender estrategias de autorregulación cognitivo-motivacional y resolver mejor los problemas (Dapelo, Marcone y Martín, 2013). Además ha hallado evidencia empírica de diferencias significativas según tipo de carrera (Dapelo, y Toledo, 2006; Bernal, 2009) y ciclo de estudio, con implicaciones motivacionales (Rinaudo, Chiecher y Onolo, 2003), puesto que se ha señalado que las metas de aproximación a la tarea están relacionadas directamente con el uso de estrategias de aprendizaje (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González- Pienda y Rosario, 2007).

Por consiguiente, se considera que las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los factores que influyen de modo importante en la iniciación a la vida universitaria, en la progresión del aprendizaje y avance del estudiante en los procesos de formación profesional. Su conocimiento constituye un antecedente relevante para la nivelación efectiva, por sus implicaciones psicosociales de autoeficacia académica, satisfacción estudiantil con la carrera elegida (Cabrera, y Bethencourt, 2008) y de fomento de personalidades íntegras (González, y Daura, 2012).

En este sentido, este trabajo tiene por objetivos establecer requerimientos diferenciales de fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje, según factores personales (Edad, Sexo, NEM, PSU; tipo de carrera elegida) y contextuales (quintil, dependencia administrativa del establecimiento) y determinar la correlación existente entre las estrategias de aprendizaje evaluadas y el rendimiento académico de los estudiantes en el primer semestre de carrera, año 2013.

2. Método

Esta investigación asume un diseño no experimental, transeccional y correlacional.

2.1. Participantes

Muestra intencionada de 1128 estudiantes de primer año, equivalente al 79,9% de los matriculados (1412) en la Universidad de Playa Ancha, año 2013. Los participantes voluntariamente y con consentimiento informado, completaron a cabalidad la información requerida en la plataforma virtual de Univelación-R, al inicio del mes de marzo. Esta muestra está constituida mayoritariamente por mujeres (59,3%) y varones (40,7%); entre 19 y 20 años (55,5%), de los tres primeros quintiles (61,5%) , de establecimientos de educación particular subvencionada (65,8%) y Municipal (26,7%) y proceden de la V región (78,1%). El 76,5% obtiene un promedio NEM entre 5,0 -5,9, puntuaciones PSU entre 450 y 600 , (Promedio PSU 90,5%; Verbal:79,8% y Matemática: 85,5%) y de carreras no pedagógicas(50,4%) que pedagógicas (49,6%).

2.2 Procedimientos de recolección de la información

a) Estrategias de Aprendizaje.

Se utiliza la Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA-Abreviada, (De la Fuente y Justicia, 2003) para alumnos universitarios. Esta prueba consta de 3 Dimensiones, 13 Sub-Factores y 44 Ítems. Los autores reportan una fiabilidad aceptable, con un α global= .8828. y parcial (Escala I .8763, Escala II .7753, Escala III .5520). En la aplicación a la muestra del presente estudio se obtiene una fiabilidad para la primera dimensión igual a .848, la segunda dimensión de .780 y la tercera de .435. La fiabilidad global es igual a .896 resultando apropiada y superior a la reportada por los autores.

Este cuestionario está conformado por tres dimensiones:

1.-Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje: Selección y organización de información principal de un texto a través de resúmenes y esquemas; Subrayado para resaltar lo más importante de un párrafo ya sea con color o con signos; Conciencia de la funcionalidad de las estrategias (capacidad de descubrir como desarrolla su propio proceso de aprendizaje); Elaboración (utilización de operaciones empleadas para relacionar conocimientos ya existentes con nueva información); Planificación y control de la respuesta en situación de evaluación (estrategias para analizar, confeccionar, preparar y dar una respuesta cercana frente a una situación); Repetición y relectura, (estrategias utilizadas en la repetición de ideas y en la realización de la relectura)

2.- Estrategias de Apoyo al Aprendizaje: Motivación intrínseca (uso de operaciones que permiten al sujeto auto ayudarse y animarse para enfrentar diferentes

situaciones); Control de la ansiedad (uso de operaciones personales que permiten controlar la ansiedad frente al estudio); Condiciones contradistractoras (crear un ambiente sin distracciones, apto para el estudio);Apoyo social (interactuar con el equipo humano, y revolver problemas en conjunto); Horario y Plan de Trabajo (planificación del trabajo y organización del tiempo de estudio).

3.- Hábitos de Estudios Comprensión: es el uso de operaciones que permiten al individuo interpretar con sus palabras lo estudiado y aprendido y Hábitos de Estudios: uso de operaciones que permiten al sujeto estudiar de manera secuencial y organizada para aprender mejor.

b) Medida del rendimiento académico. Se obtiene a través del expediente académico solicitado a la unidad institucional respectiva.

2.3 Análisis de datos

Los datos se presentan en puntuaciones estándar normalizadas (T). Los resultados totales y por dimensión se agrupan en 4 categorías (Total Acra: Muy bajo (<=44), bajo(45-88), moderado(89-132) y alto(133+) y se analizan utilizando el paquete estadístico SPSS 21.0

3. Resultados

3.1. Necesidades de fortalecimiento cognitivo- motivacional en estudiantes de primer año universitario.

Tabla 1. Resultados generales y por dimensión. Uso de estrategias de aprendizaje.

	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Total ACRA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo			1	,1				
Bajo	25	2,2	35	3,1	77	6,8	17	1,5
Moderado	689	61,1	659	58,4	645	57,2	698	61,9
Alto	414	36,7	433	38,4	406	36,0	413	36,6
Total	1128	100,0	1128	100,0	1128	100,0	1128	100,0

Los resultados en Tabla 1 revelan que sólo un 36,6% de la muestra practica sistemáticamente las estrategias evaluadas, sin embargo, la mayoría hace uso moderado de los tres tipos de estrategias (61,9%). Existe un grupo reducido de

estudiantes con un uso estratégico muy bajo y bajo (1,5%) , con requerimiento de apoyo sistemático para optimizar su aprendizaje.

3.2. Necesidades diferenciales de fortalecimiento cognitivo- motivacional, según variables personales.

La información registrada en la Tabla 2 permite establecer que existen diferencias estadísticamente significativas (p.05) según género, a favor de las estudiantes tanto a nivel general como específico. Los varones en cambio, evidencian una práctica menos frecuente de estas estrategias, por tanto se detectan necesidades diferenciales de fortalecimiento cognitivo- motivacional entre géneros, resultando más estratégicas las mujeres.

Tabla 2. Diferencias entre grupos de estudiantes según género

	Género	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estrategias cognitivas y de control	Masculino	459	46,47	9,754	-10,274	1126	,000
	Femenino	669	52,42	9,435			
Estrategias de apoyo	Masculino	459	48,56	10,192	-4,027	1126	,000
	Femenino	669	50,99	9,752			
Hábitos de estudio	Masculino	459	49,18	9,824	-2,289	1126	,022
	Femenino	669	50,56	10,088			
Total ACRA	Masculino	459	47,15	10,014	-8,167	1126	,000
	Femenino	669	51,96	9,514			

En la Tabla 3 se observa que sólo existen diferencias estadísticamente significativas (p.05) en Hábitos de Estudio, a favor de los estudiantes de más edad, siendo necesario apoyar a los más jóvenes.

Tabla 3. Diferencias en estrategias de aprendizaje según edad.

	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje	<=18	267	49,7	9,993	,557	,573
	19-20	626	49,9	9,752		
	21+	235	50,6	10,660		
	Total	1128	50,00	10,000		
Estrategias de apoyo hacia el aprendizaje	<=18	267	49,1	10,729	1,587	,205
	19-20	626	50,1	9,571		
	21+	235	50,7	10,236		
	Total	1128	50,00	10,000		
Hábitos de estudio	<=18	267	48,7	10,196	10,447	,000
	19-20	626	49,6	9,972		
	21+	235	52,5	9,439		
	Total	1128	50,00	10,000		
Total ACRA	<=18	267	49,3	10,263	1,855	,157
	19-20	626	49,9	9,700		
	21+	235	51,0	10,441		
	Total	1128	50,00	10,000		

En la Tabla 4 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas (p.05), en el uso de estrategias de aprendizaje según puntuaciones NEM, específicamente en las Estrategias Cognitivas y de Control del aprendizaje, Estrategias de apoyo al aprendizaje y en las puntuaciones totales del ACRA.

Tabla 4. Diferencias en estrategias de aprendizaje según NEM

	NEM	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Estrategias cognitivas y de control	4,0-4,9	80	46,2	9,286	11,066	,000
	5,0-5,9	863	49,9	10,042		
	6,0-6,9	185	52,3	9,551		
	Total	1128	50,0	10,000		
Estrategias de apoyo	4,0-4,9	80	47,4	8,267	4,041	,018
	5,0-5,9	863	50,0	10,056		
	6,0-6,9	185	51,2	10,247		
	Total	1128	50,0	10,000		
Hábitos de estudio	4,0-4,9	80	48,6	9,890	,927	,396
	5,0-5,9	863	50,0	9,876		
	6,0-6,9	185	50,4	10,609		
	Total	1128	50,0	10,000		
Total ACRA	4,0-4,9	80	46,4	9,048	8,698	,000
	5,0-5,9	863	49,9	10,010		
	6,0-6,9	185	51,9	9,932		
	Total	1128	50,0	10,000		

La información registrada en la Tabla 5 permite señalar que no se halla evidencia empírica de diferencias de significación estadística en la práctica de estrategias de aprendizaje entre estudiantes, agrupados según puntuaciones medias en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Tabla 5. Diferencias en estrategias de aprendizaje según Puntuaciones Medias PSU

	PROM. PSU típica	N	Media	Desviación	F	Sig.
Estrategias cognitivas y decontrol	<=449	0	-	-	1,048	,351
	450 - 600	1025	49,9	9,982		
	601-700	101	51,3	10,137		
	701+	2	46,5	13,379		
	Total	1128	50,0	10,000		
Estrategias de apoyo	<=449	0	-	-	,651	,522
	450 - 600	1025	50,1	10,051		
	601-700	101	49,2	9,544		
	701+	2	44,6	2,199		
	Total	1128	50,0	10,000		
Hábitos de estudio	<=449	0	-	-	2,706	,067
	450 - 600	1025	49,8	9,999		
	601-700	101	52,1	9,894		
	701+	2	44,1	0,000		
	Total	1128	50,0	10,000		
Total ACRA	<=449	0	-	-	,607	,545
	450 - 600	1025	49,9	10,035		
	601-700	101	50,8	9,681		
	701+	2	45,0	9,129		
	Total	1128	50,0	10,000		

Los resultados registrados en la Tabla 6 permiten señalar que existen diferencias significativas estadísticamente en el uso de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y hábitos de estudio entre estudiantes agrupados según puntuaciones PSU Verbal.

Tabla 6. Diferencias en estrategias de aprendizaje según puntuación PSU Verbal

	PSU Verbal	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Estrategias cognitivas y decontrol	<=449	17	45,4	7,317	3,066	,027
	450 - 600	900	49,8	10,034		
	601-700	198	50,8	9,928		
	701+	13	55,6	9,095		
	Total	1128	50,0	10,000		
Estrategias de apoyo	<=449	17	47,8	11,785	2,096	,099
	450 - 600	900	50,3	10,046		
	601-700	198	48,7	9,628		
	701+	13	53,3	8,459		
	Total	1128	50,0	10,000		
Hábitos de estudio	<=449	17	43,2	9,821	5,833	,001
	450 - 600	900	49,7	9,866		
	601-700	198	51,9	10,383		
	701+	13	52,8	7,510		
	Total	1128	50,0	10,000		
Total ACRA	<=449	17	45,3	8,203	2,452	,062
	450 - 600	900	50,0	10,055		
	601-700	198	50,3	9,839		
	701+	13	55,1	8,778		
	Total	1128	50,0	10,000		

A continuación, en la Tabla 7 se evidencia que el uso de estrategias cognitivas y de control difiere significativamente entre estudiantes agrupados acorde a sus puntuaciones PSU Matemática.

Tabla 7. Diferencias en estrategias de aprendizaje según puntuación PSU Matemática

	PSU Matemáticas	N	Media típica	Desviación	F	Sig.
Estrategias cognitivas y decontrol	<=449	62	52,8	9,940	2,706	,044
	450 - 600	964	50,0	9,907		
	601-700	99	48,2	10,552		
	701+	3	48,1	14,787		
	Total	1128	50,0	10,000		
Estrategias de apoyo	<=449	62	50,3	9,782	,136	,939
	450 - 600	964	50,0	10,045		
	601-700	99	49,4	9,833		
	701+	3	50,3	9,373		
	Total	1128	50,0	10,000		
Hábitos de estudio	<=449	62	52,1	9,623	1,726	,160
	450 - 600	964	50,0	9,948		
	601-700	99	48,4	10,689		
	701+	3	49,5	4,653		
	Total	1128	50,0	10,000		
Total ACRA	<=449	62	52,1	9,796	1,773	,151
	450 - 600	964	50,0	9,963		
	601-700	99	48,4	10,311		
	701+	3	48,9	12,618		
	Total	1128	50,0	10,000		

Finalmente, la Tabla 8 permite apreciar que en esta muestra, el tipo de carrera no constituye una variable diferenciadora de la práctica estratégica de los estudiantes, dado que las diferencias halladas no resultan ser estadísticamente significativas, por consiguiente los estudiantes de carreras pedagógicas y no pedagógicas tienen necesidades similares de fortalecimiento cognitivo-motivacional.

Tabla N° 8. Diferencias en estrategias de aprendizaje según tipo de carrera

	Tipo Carrera	N	Media	Desviación típica	t	gl	Sig. (bilateral)
Estrategias cognitivas y decontroldeaprendizaje	No Pedagógico	569	49,9	10,158	-,475	1126	,635
	Pedagógico	559	50,1	9,843			
Estrategiasdeapoyo hacia el aprendizaje	No Pedagógico	569	49,8	10,138	-,725	1126	,469
	Pedagógico	559	50,2	9,861			
Hábitos de estudio	No Pedagógico	569	49,8	9,826	-,810	1126	,418
	Pedagógico	559	50,2	10,177			
Total ACRA	No Pedagógico	569	49,8	10,165	-,686	1126	,493
	Pedagógico	559	50,2	9,834			

3.3. Necesidades diferenciales de fortalecimiento cognitivo-motivacional, según variables contextuales.

La Tabla 9 permite apreciar diferencias significativas en la práctica de hábitos de estudio según quintil. En esta muestra, el tipo de establecimiento de procedencia no constituye una variable significativamente diferenciadora del comportamiento estratégico de los estudiantes.

Tabla 9. Diferencias en estrategias de aprendizaje según Quintil y Tipo de Establecimiento

Acra	Quintil		Tipo de establecimiento	
	F	Sig	F	Sig.
Estr. cognitivas y de control	1,078	,366	1,742	,176
Estrategias de apoyo	1,096	,357	,231	,794
Hábitos de estudio	3,053	,016	,775	,461
Total ACRA	1,009	,402	1,112	,329

3.4. Necesidades diferenciadas de fortalecimiento en Estrategias Cognitivas y de Control del aprendizaje.

A continuación, los resultados presentados en la Tabla 10 permiten detectar diferencias entre géneros y en el rendimiento escolar, en el uso de estrategias cognitivas y de control, referidas a la selección de información principal de un texto a través de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales, diagramas, uso de subrayado, como así mismo respecto de la conciencia de la funcionalidad de las estrategias, la utilización de operaciones empleadas para relacionar conocimientos ya existentes con nueva información, la planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura.

Tabla 10. Necesidades diferenciadas (*) de fortalecimiento en Estrategias Cognitivas y de Control.

Estrategias cognitivas y de Control del aprendizaje	Género	NEM
Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas	,000	,006
Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema	,000	,000
Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema (...)	,001	-
Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases (...)	-	-
Dedico un tiempo de estudiar a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos (...)	,000	,015
Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos hecho a la hora de estudiar	,000	,000
En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes	,000	-
Empleo los subrayados para facilitar la memorización	,000	,003
Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores (...)	,000	-
Utilizo signos, (...) para resaltar aquellas informaciones (...) que considero especialmente importantes	-	002
Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, (...)	,000	-
He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje s que me ayudan a memorizar lo que me interesa,(...)	,002	,022
He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales(...)	,000	-
He caído en la cuenta que es beneficioso buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar	-	,038
Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito	,000	-
Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto (...)	,000	-
Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios (...)	,000	-
Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas(...)	-	-
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva	,000	-
Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	-	-
Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado (...)	-	,007
Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar	-	,006
Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio	,000	,000

(*) Nivel de significación .05

3.5. Necesidades diferenciadas de fortalecimiento estratégico en Estrategias de Apoyo al Aprendizaje.

Tabla 11. Necesidades diferenciadas (*) de fortalecimiento en Estrategias de Apoyo al Aprendizaje.

Estrategias de Apoyo al Aprendizaje	Género	Nem
Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto	-	,002
Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo	-	,025
Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio	-	-
En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando	,000	-
Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares	,000	-
Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información	,000	-
Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo	,001	,011
Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares	,000	-
Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender	-	-

(*) Nivel de significación .05

A partir de la información contenida en la Tabla 11 se detectan diferencias de género en el uso de estrategias que les permiten a los estudiantes interactuar con sus pares, brindar apoyo, revolver problemas en conjunto y buscar ayuda. El rendimiento escolar difiere según se recurra a estrategias para automotivarse, de modo tal que se anime a enfrentar los desafíos y el aprendizaje adquiera sentido personal y sea valorado socialmente.

3.6. Necesidades diferenciadas de fortalecimiento estratégico en Hábitos de Estudio

Tabla 12. Necesidades diferenciadas (*) de fortalecimiento en hábitos de estudio.

Hábitos de Estudio	Género	Edad	Quintil
Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor	,027	-	-
Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra	-	-	-
Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante	,050	,000	,046
Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima	,016	,003	-
Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor	,001	-	,022

(*) Nivel de significación .05

Los datos registrados en la tabla 13 indican que la estrategia de estudio de modo secuencial y organizado para aprender mejor y la práctica de estrategias que promueven la comprensión, difieren por género, edad y quintil.

3.7. Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, primer semestre de carrera.

En la Tabla 13 se evidencia que existe correlación baja, aunque altamente significativa, entre las Estrategias Cognitivas y de Control del aprendizaje y el rendimiento académico en el primer semestre de carrera, año 2013. Esta situación se repite con respecto a las puntuaciones totales de la escala, es decir el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje correlaciona significativamente con el rendimiento académico del estudiante de primer año universitario. Por tanto, la práctica sistemática de este tipo de estrategias de aprendizaje, favorece el rendimiento académico, al inicio de la vida universitaria.

Tabla 13. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento académico primer semestre de carrera

Estrategias de aprendizaje	Correlación (RhoSpearman)	Sig. (bilateral)
Estr. cognitivas y de control	,136**	,000
Estrategias de apoyo	,047	,102
Hábitos de estudio	,047	,105
Total ACRA	,109**	,000

4. Conclusión

Este estudio nos ha permitido identificar el uso de un conjunto de estrategias de aprendizaje, mediante la aplicación de de la Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA-Abreviada, (De la Fuente y Justicia, 2003), en estudiantes de primer año de la Universidad de Playa Ancha, promoción 2013. En general, se ha detectado que, en esta muestra, los estudiantes hacen un uso moderado de las estrategias de aprendizaje evaluadas, y sólo un porcentaje levemente superior al treinta y seis por ciento podría considerarse estratégico, puesto que recurre habitualmente a estas estrategias para aprender. Si bien se destaca levemente el uso de estrategias de apoyo al aprendizaje, estos resultados hay que considerarlos con cautela debido a la baja consistencia interna obtenida en esta escala, siendo necesario efectuar un reanálisis de la misma.

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer que se detectan necesidades de fortalecimiento cognitivo en los tres tipos de estrategias y especialmente en cuanto a hábitos de estudio, carencia que se constata por la existencia de un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles bajo y muy bajo y un porcentaje menor con hábitos de estudio requeridos para facilitar el aprendizaje.

Por otra parte, los resultados han permitido identificar variables personales que diferencian significativamente el uso estratégico, detectándose necesidades diversificadas de fortalecimiento cognitivo-motivacional entre géneros. Las estudiantes reportan en general una práctica más frecuente de las estrategias acá consideradas, en comparación con los varones. Esta situación se observa tanto respecto de las Estrategias Cognitivas y de Control, de Apoyo y Hábitos de Estudios.

En esta línea de análisis, podríamos señalar que a nivel global y específico las mujeres utilizan con mayor frecuencia sus recursos cognitivos y motivacionales para aprender, revisan los pasos dados, valoran si se han conseguido los objetivos propuestos, evalúan los resultados finales y deciden si cambian de estrategias cuando éstas no han resultado eficientes, ejerciendo de mejor manera, un control personal sobre su propio aprendizaje. En los varones en cambio, se detectan requerimientos de apoyo para reconocer, valorar y utilizar estas estrategias.

Las diferencias de género también se observan en cuanto a las estrategias de Apoyo al aprendizaje; las mujeres recurren con mayor frecuencia al diálogo como recurso para resolver dudas y problemas, la búsqueda de ayuda, el reconocimiento del trabajo y el brindar apoyo a otros(as). Este comportamiento estratégico se distingue por el esfuerzo desplegado (Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgullosa de mí misma), la satisfacción por el logro (Me satisface que mis compañeros (as), profesores (as) y familiares valoren positivamente mi trabajo), el apoyo emocional y académico que brindan a sus pares (Animo y ayuda a mis compañeros (as) para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas académicas) y la regulación efectiva del tiempo de aprendizaje (Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender).

Desde este punto de vista, podríamos considerar que existen diferencias importantes entre ambos grupos de estudiantes, esta situación ratificaría la tendencia hallada en estudios previos en contextos universitarios locales (Dapelo, Toledo, 2006; Bernal, 2009) a favor de las estudiantes, por lo que sería interesante profundizar en las variables que se asocian a estas diferencias de modo de desarrollar programas de fortalecimiento cognitivo, que motiven a los estudiantes varones hacia una práctica eficaz de estrategias para apropiarse del conocimiento disciplinario disponible y aprender con sentido y significado.

En consecuencia, resulta menester apoyar a los estudiantes varones de modo de incrementar su capacidad de respuesta a las exigencias académicas y compromiso

cognitivo con la tareas inherentes a los procesos de formación profesional en el contexto universitario. Esto resulta especialmente importante para los procesos de nivelación oportuna ya que es posible señalar que en esta muestra, aquellos estudiantes con práctica habitual de las estrategias cognitivas y de control y de Apoyo al aprendizaje, obtienen un mejor rendimiento escolar que aquellos con un menor uso de estos recursos cognitivos para aprender.

Además, se ha hallado evidencia empírica de diferencias en hábitos de estudio por grupo etáreo, con un promedio de uso de estas estrategias significativamente más frecuente en los estudiantes de más edad. Estos resultados no dejan de ser relevantes en la medida que ratifican la metodología activo-participativa asumida en los procesos de nivelación académica, centrada en el aprendizaje entre iguales. Así, la participación de estudiantes de curso superiores resulta altamente pertinente para facilitar el aprendizaje estratégico de sus pares novatos, ya que los más jóvenes necesitan de la interacción con sus pares de mayor edad, para fortalecer su práctica actual de estrategias y específicamente optimizar los niveles de comprensión y adquisición de conocimiento nuevo.

Al analizar los resultados por tipo de carrera, se observan tendencias globales y específicas en uso estratégico entre grupos de estudiantes, de las carreras pedagógicas y no pedagógicas, que resultan semejantes. Por lo tanto en ambos grupos existe la necesidad de promover el uso frecuente y apropiado de estrategias para un aprendizaje de calidad.

Por otra parte, se detecta la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias cognitivas y de control y de apoyo al aprendizaje, a favor de los estudiantes con alto rendimiento escolar. Estos hallazgos resultan altamente relevantes en tanto evidencian diferencias asociadas a la capacidad del estudiante para regular el aprendizaje (González y Daura, 2012), con implicaciones en la competencia académica y calidad de acceso a la educación superior.

Adicionalmente, un análisis más detallado de cada estrategia cognitiva y de control según variable diferenciadora, ratifica el comportamiento diferenciado por género y rendimiento escolar. Estas diferencias se detectan en cuanto al uso de estrategias de selección y organización de información principal de un texto a través de resúmenes y esquemas, de mapas conceptuales y diagramas, como así también en el uso de subrayado para resaltar lo más importante de un párrafo, la conciencia de la funcionalidad de las estrategias, la planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura.

Las prácticas de estrategias más diferenciadas según género y Nem, corresponden al "empleo los subrayados para facilitar la memorización" y "para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder". Estas son más utilizadas por las mujeres, de mayor edad y con alto rendimiento académico. Entre las estudiantes de carreras

pedagógicas se destaca que, “frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva”.

También es necesario agregar que ha sido posible identificar diferencias de género en el uso de estrategias de apoyo al aprendizaje, las cuales les permiten a los estudiantes interactuar con sus pares y resolver problemas en conjunto. Las mujeres sobresalen en el uso de estrategias de planificación del trabajo y organización del tiempo de estudio. Sin embargo, es especialmente importante tener en cuenta las limitaciones en fiabilidad de esta escala en la valoración de estos resultados, por sus posibles implicaciones en los procesos de nivelación académica.

Con relación a las variables contextuales, sólo se hallan diferencias estadísticamente significativas en la práctica de Hábitos de estudio que promueven la comprensión, entre alumnos agrupados por quintil. El tipo de establecimiento no constituye una variable diferenciadora del comportamiento estratégico de los estudiantes.

Estos resultados nos permiten aproximarnos a un perfil del estudiante de primer año con requerimientos de apoyo estratégico, correspondiendo a los varones más jóvenes de la muestra, y con rendimiento escolar promedio o inferior. Si bien estos resultados no son definitivos, ratifican el acierto de la Universidad de Playa Ancha en fortalecer el Plan Institucional de Nivelación de competencias para estudiantes de primer año, abordando de modo integral los procesos de diagnóstico y desarrollo de competencias requeridas para facilitar en los estudiantes el afrontamiento eficaz de los desafíos propios del primer año universitario, con impacto en las tasas de aprobación y retención.

Así, el estudiante necesita explorar y asumir constructivamente su vulnerabilidad estratégica, por sus implicaciones de rendimiento y autoeficacia académica. Se trata de estimular en el estudiante la formulación de sus propias metas y la generación de expectativas realistas de su consecución, de modo de disminuir el riesgo de fracaso académico en el primer semestre de carrera. Ahora bien, si esto ocurre, reconocer dicho fracaso constituye una experiencia dura, aunque también puede constituirse en una ventana al cambio y mejoramiento, ya que invita a replantearse la experiencia de aprendizaje, la forma de aprender, de relacionarse, cuestionarse el uso de estrategias más frecuente durante la enseñanza media, la regulación del esfuerzo y de las emociones. Es importante entonces fomentar en los estudiantes una valoración de este esfuerzo, una perspectiva de afrontamiento propositiva al yo y la búsqueda de apoyo personal y académico requerido en el momento oportuno.

Aquí el aprendizaje colaborativo entre iguales y la percepción de apoyo por parte de los pares y académicos, surge como un aspecto importante a tener en cuenta en los procesos de nivelación, mediante implementación de programas de tutorías personalizadas, de modo de responder a la complejidad y variabilidad de los

requerimientos detectados. En esta muestra, las estrategias para pedir y dar apoyo a otros constituiría una práctica frecuente entre las mujeres, siendo necesario desarrollar estas habilidades en los varones estas habilidades, para facilitar un adecuado ajuste a los requerimientos académico-sociales de corto y largo plazo en la vida universitaria y sociolaboral.

Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, es posible señalar que si bien practicar las estrategias de aprendizaje conlleva un trabajo más autónomo por parte del estudiante, los perfiles diferenciados por género podrían vincularse con la existencia de resistencias asociadas al esfuerzo que involucra agenciar su propio aprendizaje, ya que autorregular el propio proceso de aprendizaje requiere de una mayor inversión de energía y tiempo que frente a la opción más tradicional centrada en el aprendizaje reproductivo y el trabajo del docente.

En este sentido, asumir un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante conlleva no sólo la necesidad de ofrecer opciones de fortalecimiento estratégico para quienes lo requieran, sino que además repensar las dinámicas relacionales entre los involucrados, de modo que favorezcan que el estudiante se prepare y adquiera habilidades para afrontar constructivamente desafíos académicos y psicosociales actuales y futuros. En este sentido, resulta menester aprender a elegir y /o generar ambientes apropiados para el trabajo académico autónomo y colaborativo, basados en relaciones de confianza y seguridad psicológica, que promuevan la agencia del propio progreso en los participantes, con implicaciones en el rendimiento académico, la inclusión social y satisfacción de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Bernal, R. (2009). Estrategias de aprendizajes en estudiantes de carreras pedagógicas y no pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación *Revista de Orientación Educativa*, 23 (43) 35-57.
- Cabrera, L. & Bethencourt, J. (2008). Desarrollo vocacional y estrategias de aprendizaje en estudiantado universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 22(41), 31-48.
- Dapelo, B. & Toledo, M. (2006). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: Variables claves en la orientación de estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Educativa*, 20(37), 56-70

- Dapelo, B., Magnère, P. & Marcone, R. (2008). Una aproximación al perfil de competencias deseado al ingreso a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Proyecto Mecesup. UPA 0601. *Revista de Orientación Educacional*, 22(41), 49-70.
- Dapelo, B. & Magnère, P. (2010). Variables diferenciadoras del perfil de competencias de ingreso a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Promoción 2008. *Revista de Orientación Educacional*, 24(45), 15-34.
- Dapelo, B., Marcone, R. & Martín, M. (2013, noviembre). Necesidades de desarrollo psicoemocional: Clave para la nivelación de competencias básicas. Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Almería, España.
- De la Fuente J. & Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje. ACRA- Abreviada para alumno universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, (2), 139-158.
- Donolo, Danilo. (2003, junio) Motivated strategies learning questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, (1), 107-119.
- González, M. & Daura, T. (2012). El aprendizaje autoregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de Orientación Educacional*, 26(50), 47-72.
- Martínez, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios*. Barcelona, España.
- Páez, D., Fernandez, L., Uvillos, S. & Zubieta, E. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del motivated strategies learning questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.

- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González –Pienda J., A. & Rosario, P. (2007, enero- junio). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral Associação Brasileira, de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPE)*, 11(1), 31-40.
- Vásquez, S. & Barandiarán C. (2007). Toma de apuntes y factores motivacionales. Resultados de una intervención. *Revista de Orientación Educativa*, 21(40), 91-114.