

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



CIENCIAS BIOMÉDICAS

Trabajo de Integración Final

Licenciatura en Psicología

2018

**Actualización de los baremos del Inventario de
Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio
(LASSI)**

Alumna: María de los Angeles Orive

Número de Registro: CB14O003

Supervisora: Lic. Carolina María Donati

Coordinadora: Dra. Lucía M. Alba-Ferrara, Lic., Msc., PhD

Índice

I.	Resumen.....	2
II.	Introducción.....	2
III.	Marco teórico.....	3
	a. Estrategias de aprendizaje.	
	b. Hábitos de estudio.	
	c. LASSI.	
IV.	Objetivos y definición del problema.....	18
V.	Método.....	19
	i. Participantes.	
	ii. Instrumento de recolección de datos.	
	iii. Procedimiento.	
VI.	Resultados.....	21
	i. Análisis estadístico de datos.	
	ii. Análisis descriptivo de datos.	
VII.	Conclusión.....	24
VIII.	Futuras Lineas.....	24
IX.	Discusión.....	25
X.	Referencias bibliográficas.....	27

Resumen

El significativo nivel de deserción en el primer año de carrera puede deberse a diferentes motivos: baja tolerancia a la frustración, hábitos de estudio no adecuados, un bajo nivel de madurez en el momento de la decisión de la carrera elegida, y a los temores o ansiedades que provocan la inserción a un nuevo campo de estudio como lo es la universidad para el adolescente. Para adecuarse a la universidad, el alumno requiere entrenamiento en nuevas estrategias de estudio, que implican una preparación tanto a nivel de recursos metodológicos como actitudinales. Para poder detectar con mayor confiabilidad y validez las actitudes, los recursos y las estrategias de los alumnos del último año de la educación media, la presente propuesta consiste en actualizar los baremos del inventario LASSI de Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, y compararlos con los baremos anteriores obtenidos en el año 1991. Para actualizar los baremos de esta técnica, se tomó la población de Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (partidos de Vicente López, San Isidro y Pilar) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Para este propósito se seleccionó al azar 146 casos de adolescentes de ambos sexos, de entre 16 y 18 años, alumnos de último año de colegios privados de nivel socio cultural económico medio - medio alto. Se observaron diferencias significativas en las escalas: Actitud, Motivación, Administración del tiempo, Selección de ideas principales, Técnicas de ayuda al estudio, Autoevaluación y Estrategias para el examen, por lo que se valida la necesidad de una actualización de los baremos del LASSI para esta población determinada.

Introducción

En Argentina, de 497.546 estudiantes que comienzan una carrera universitaria, solo 37657 se egresan de la misma. Esto significa que solo un 7,6 % de estudiantes universitarios que empiezan una carrera la terminan. (Dirección General de Estadística y Censos GCBA, 2012). La deserción estudiantil en el nivel universitario es un fenómeno alarmante en el sistema universitario argentino. Es a partir de la problemática expuesta que se propone investigar las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio de estudiantes preuniversitarios.

La propuesta consiste en la actualización de los baremos del LASSI, la cual proveerá la información necesaria para conocer las estrategias de aprendizaje y hábitos

de estudio de un adolescente en último año de educación media, de escuela privada de nivel socio cultural económico medio – medio alto.

Marco Teórico

En primer lugar, para comprender en que consiste el concepto “baremo”, se expondrá una pequeña explicación. Un baremo es un conjunto de normas establecidas para evaluar algo en particular. Es una tabla que simplifica la tarea de evaluar individualmente a cada sujeto, comparándolo con un grupo de referencia y con puntajes medios establecidos. En el caso de la presente propuesta, las normas establecidas para evaluar estrategias de aprendizaje y estudio serán actualizadas, para permitir medir los datos de una población determinada con mayor confiabilidad y validez.

En segundo lugar, para comprender en profundidad los conceptos de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, se realizó una revisión bibliografía de la cual se tomaron las definiciones más relevantes para la investigación.

Estrategias de Aprendizaje

El significativo impacto del enfoque cognitivo en psicología y educación ha puesto de relieve el papel del aprendiz como participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. He aquí que las distintas teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más hacia el análisis de la relación entre los mecanismos psicológicos y el procesamiento de los materiales de aprendizaje. El foco de atención se desplazó desde el análisis de los resultados hacia la importancia de los procesos. De esta manera, las creencias, expectativas y sentimientos, influyen en el “que” y “como” se aprende.

Las estrategias de aprendizaje son definidas por numerosos autores: Monereo (2000) las define como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades. Las estrategias de aprendizaje también pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986). De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1986) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Otros autores (Beltrán, García-

Alcañiz, Moraleta, Calleja y Santiuste, 1987) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Font, Badia, i Muntada, Muñoz y Cabaní (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. Para otros autores (Schmeck, 1988; Schunk, 1991) 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. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Weinstein y MacDonald (1986) propusieron la siguiente clasificación:

1. Estrategias de adquisición del conocimiento: estas tienen como objetivo principal construir relaciones entre lo que se va a aprender y los conocimientos o experiencias previas del aprendiz. Incluye aquellos métodos y procedimientos para ensayar, elaborar y organizar la información con el fin de hacerla significativa.
 - a. Estrategias de ensayo.
 - b. Estrategias de elaboración.
 - c. Estrategias de organización.
2. Estrategias activas de estudio: estas estrategias tienen como objetivos principales ayudar al aprendiz a focalizar la atención en los aspectos relevantes del texto (selección de ideas principales, resúmenes, etc.)
3. Estrategias meta cognoscitivas: alude al grado de conciencia que uno tiene sobre sus formas de pensar, los contenidos de los mismos y la habilidad para controlar estos procesos con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.
4. Estrategias de apoyo y motivacionales: se relacionan con las estrategias que se utilizan para focalizar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, establecer y mantener la motivación y utilizar el

tiempo de manera efectiva. Se considera actualmente que este tipo de estrategias tiene igual importancia que la otorgada a las estrategias cognoscitivas en los aprendizajes.

Según Genovard y Gotzens (1990) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988). En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985); aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1986). Como afirma Beltrán, "las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (Beltrán, 1996).

Al servicio de las estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de

ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas. No debemos de olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea (Prieto y Pérez, 1993).

El concepto de estrategia de aprendizaje siempre ha estado presente en la literatura educativa, como acciones a realizar y un intento de alcanzar una meta o un objetivo mediante esas acciones, han sido definidas por Monereo (2000) como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenaje y/o utilización de información o conocimientos. Varían según la información que sea procesada a un nivel superficial o fonológico (estrategias de repetición) o más profundo y semántico (estrategias de elaboración y de organización), existiendo, aparte, unas estrategias de apoyo relacionadas con los procesos motivacionales.

Las estrategias de aprendizaje incluyen pensamientos, emociones y conductas que facilitan la adquisición de conocimiento y habilidades, o la reorganización de algunos conocimientos básicos. Estas estrategias pueden ser enseñadas para ayudar a los alumnos a llegar a ser estudiantes más estratégicos; esto es, estudiantes que estén dispuestos y capacitados para tomar responsabilidades significativas en su aprendizaje (Weinstein, 1994). Se enmarcan dentro del objetivo de la educación de mejorar los niveles de aprendizaje del alumno en un medio de variada y múltiple información. Las mismas hacen referencia a los procesos que están a la base de una tarea intelectual, son habilidades de control y regulación sobre habilidades específicas, se diferencian en los alumnos con éxito y sin éxito académico, se perfeccionan en el contexto escolar, incentivan el papel activo del alumno, tienen carácter intencional, son flexibles y modificables, se pueden entrenar, crean las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo, y son herramientas para adquirir, procesar, recuperar, y transformar la información (Badenier, 2011).

Enseñar a los estudiantes a desarrollar formas efectivas para controlar y manejar gran cantidad de información, extraer el conocimiento relevante que viene tanto del ambiente como de sus propios procesos de pensamiento, es una de las metas que el

sistema educacional de hoy se propone, y que ira adquiriendo cada vez mayor importancia dadas las características de los tiempos que nos toca vivir, señala el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors (UNESCO, 1996).

Un estudiante estratégico tiene algunos conocimientos básicos que utiliza para alcanzar metas educacionales o de desempeño. Estos son: Conocimiento sobre él mismo como estudiante, conocimiento sobre diferentes tipos de tareas académicas, conocimiento sobre estrategias y tácticas para obtener, integrar y aplicar nuevos aprendizajes y conocimiento previo sobre los contenidos y conocimiento de contextos presentes y futuros en los cuales el conocimiento puede ser utilizado (Beltrán, 1996). Además de saber que aprender y como aprenderlo, estos estudiantes también quieren aprender. Los aprendizajes efectivos requieren la integración de las habilidades, con los componentes de la voluntad o el deseo (Beltrán, 1996).

Los estudiantes estratégicos tienen plena conciencia meta cognitiva y estrategias de control necesarias para integrar, instrumentar y manejar su estudio y aprendizaje. Evaluando el proceso entero los estudiantes pueden ser ayudados a desarrollar un repertorio de estrategias efectivas que pueden ser utilizadas en el futuro para proceder cuando las situaciones sean similares. Los estudiantes estratégicos establecen metas de aprendizaje realistas, aunque desafiantes, para sus actividades de estudio y aprendizaje. Las metas poco realistas, un síntoma frecuente en estudiantes con dificultades en su experiencia académica, pueden, en primer lugar, crear frustración, sentimientos de desamparo, invalidación y fracaso. Por lo tanto, el estudiante deberá ser capaz de relacionar su actuar inmediato con una meta futura, de modo de mantenerse motivado en relación a su proyecto educativo (Beltrán, 1996).

Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que acostumbra a usar el estudiante para asimilar conocimientos, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso (Beteta, 2008). Un hábito es un patrón conductual aprendido que se presenta mecánicamente ante situaciones específicas generalmente de tipo rutinarias, donde el individuo ya no tiene que pensar ni decidir sobre la forma de actuar. Los hábitos se organizan en forma de

jerarquías de familia, en función al número de refuerzos que las conductas hayan recibido.

Fernández (1998) los describe como un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales. A través del proceso de aprendizaje, el sujeto deberá adquirir una serie de habilidades y contenidos que, internalizados en sus estructuras mentales, le permitirá aplicarlos en distintas situaciones y/o utilizarlos como recursos para adquirir nuevos conocimientos. Para lograr este tipo de conductas, la escuela debe proporcionar al alumno, diferentes metodologías de trabajo que impliquen técnicas de estudio variadas para que, con su adquisición, interiorización y aplicación constante, se desenvuelva en su vida académica (Vega y Huete, 1991).

El hábito de estudio representa para la vida académica un factor preponderante para alcanzar el éxito académico. Puede ser definido como la aplicación de métodos y actitudes que facilitan la adquisición de conocimientos cada vez más complejos (Téllez y Muñoz, 2005).

El estudiar los hábitos de estudio en estudiantes ayuda el conocer las estrategias, técnicas, herramientas y métodos que los alumnos aplican día a día para lograr cumplir en tiempo y forma con sus tareas, trabajos extra clases, exposiciones y exámenes. Algunas investigaciones demuestran que los alumnos jóvenes optimistas y que cuentan con capacidades físicas e intelectuales tienen hábitos de estudio bien cimentados.

Para García-Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (1999) el acto de estudiar significa la costumbre de estudiar, es decir, el estudio se desarrolla a través de la repetición de actos pequeños los cuales, de tanto secuenciarlos, transforman esas acciones en hábitos frente a la situación de estudio. Estos hábitos, son una importante herramienta metodológica que forma parte de la formación integral y al desarrollarlos orienta, paulatinamente, al estudiante a tener una actitud más autogestora e independiente de sus aprendizajes.

Según Belaunde (1994) el concepto de hábitos de estudio está referido al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico, lo cual implica la necesidad de organizar factores como el tiempo, el espacio, las técnicas y los métodos para estudiar. En ese sentido, se requiere que el estudiante tenga conciencia de la forma en la que selecciona, adquiere, retiene, organiza e integra nuevos conocimientos y del

modo en que se puede apoyar en las habilidades que posee. Es decir, es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que el individuo se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar.

Vildoso (2003) sostiene que los alumnos que no tienen buenos hábitos de estudio no podrán aprovechar al máximo sus potencialidades intelectuales, de allí que sus calificaciones serán bajas, por lo tanto el éxito en el estudio depende de la eficacia de los hábitos de estudio puesto que desarrollar habilidades académicas conlleva un verdadero aprendizaje.

Los hábitos de estudio son esenciales en la vida de cada estudiante, pues con la utilización de ellos se verá reflejado su desempeño académico, dependiendo cuan eficaces sean, el estudiante generará buenos resultados. Al utilizar los hábitos de estudio adecuadamente, el estudiante será capaz de optimizar su aprendizaje, en caso contrario, el desarrollo académico será en cierta manera deficiente a comparación con otros estudiantes. (Sánchez, 2017). Los hábitos son conductas que las personas aprenden por repetición. Se tienen hábitos buenos y malos en relación con la salud, la alimentación y el estudio, entre otros. Los buenos hábitos, sin duda, ayudan a los individuos a conseguir sus metas siempre y cuando estos sean trabajados en forma adecuada durante las diferentes etapas de la vida. El hábito, en sentido etimológico, es la manera usual de ser y, por extensión, el conjunto de disposiciones estables que, al confluir la naturaleza y la cultura, garantizan una cierta constancia de nuestras reacciones y conductas.

Los hábitos son factores poderosos en la vida de las personas. Dado que se trata de pautas consistentes, a menudo inconscientes, de modo constante y cotidiano expresan el carácter y generan nuestra efectividad o ineffectividad. El hábito requiere de tres elementos para ponerlo en acción: a) el conocimiento, b) las capacidades y c) el deseo (Covey, 2009). Autores como Bajwa, Gujjar, Shaheen y Ramzan (2011) mencionan que un estudiante no puede usar habilidades de estudio eficaces, hasta que no está teniendo buenos hábitos y argumentan que un individuo aprende con mayor rapidez y profundidad que otras personas debido a sus acertados hábitos de estudio. Además, reiteran que el estudiar de forma eficaz y eficiente consiste más que en la memorización de hechos, en saber dónde y cómo obtener la información importante y la capacidad de hacer uso inteligente de la misma. Al igual que cualquier otra actividad la habilidad y la dedicación son los puntos clave para el aprendizaje.

A través del proceso de aprendizaje, el sujeto deberá adquirir una serie de habilidades y contenidos que, internalizados en sus estructuras mentales, le permitirá aplicarlos en distintas situaciones y/o utilizarlos como recursos para adquirir nuevos conocimientos. Para lograr este tipo de conductas, la escuela debe proporcionar al alumno, diferentes metodologías de trabajo que impliquen técnicas de estudio variadas para que, con su adquisición, interiorización y aplicación constante, se desenvuelva en su vida académica (Vega y Huete, 1991). Los hábitos que tiene una persona los puede perder, pero también se pueden aumentar o recobrar (Leonardo y Arigüel, 2008). La adquisición de los hábitos requiere formación, así el cambio que implica no es tarea sencilla, debido a que tiene que estar motivado por un propósito superior, por la disposición a subordinar lo que uno cree que quiere ahora a lo que querrá más adelante.

LASSI

El LASSI (Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio) es una herramienta diseñada para medir el uso de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de estudio por parte de los estudiantes. Se trata de una técnica de diagnóstico y orientación. Se focaliza en la evaluación de pensamientos y conductas implícitas y explícitas que conducen a un aprendizaje exitoso y que pueden ser modificados a través de intervenciones educativas. De esta manera se evalúan tanto los procesos de estudio como las conductas de los estudiantes. Estos procesos de pensamiento y conductas contribuyen enormemente en los aprendizajes logrados en la educación postsecundaria y pueden ser aprendidos o alentados a través de intervenciones educativas adecuadas (Strucchi, 1991).

Desarrollo del LASSI

El inventario fue elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Texas (Austin, Estados Unidos) para medir el uso, y por lo tanto la previa adquisición, de estrategias de aprendizaje y estudio por parte de estudiantes de nivel secundario. Esta prueba comenzó a desarrollarse en la década del 80 como parte de un proyecto de Estrategias cognitivas de Aprendizaje en la Universidad de Texas. Los primeros años de trabajo se centraron en la recopilación de datos. Durante más de dos años se llevaron a cabo una serie de pruebas de campo. A lo largo de este período el número de ítems se redujo de 130 a 90, y 10 escalas que medían grupos de estrategias, técnicas de estudio y otras aptitudes. Estos grupos fueron identificados como coeficiente alfa por grupos de expertos, para cada

potencial. Además se desarrollaron normas preliminares con la participación de los egresados del otoño de 1982 de un pequeño establecimiento privado del este de los Estados Unidos. Participaron en total 850 estudiantes, obteniéndose datos completos de 780 de ellos.

Las escalas fueron depuradas creándose 30 nuevos ítems que se agregaron a otra prueba de campo en 1984. Los análisis de los datos sirvieron para crear los 77 ítems de la versión actual del LASSI. Las normas fueron desarrolladas utilizando una muestra de 880 estudiantes de una Universidad del Sur (EEUU). No se discriminó por edades ni se elaboraron tablas por sexo, ya que no se encontraron diferencias significativas entre estos grupos. Los datos acerca de la confiabilidad de la técnica permiten trabajar con cierta tranquilidad, ya que los estudios calcularon una cifra de 0,88 para el instrumento total. En cuanto a la validez, los autores refieren que algunas escalas fueron comparadas con otros test o subescalas que medían variables equivalentes (por ejemplo se correlacionó con la escala de Procesamiento de la Información con un Inventario de Procesamiento del Aprendizaje de Schmeck.

La versión actual del LASSI provee puntajes para 10 escalas: Actitud hacia el estudio, Motivación, Administración del tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la información, Selección de ideas principales, Ayudas al estudio, Autoevaluación y Preparación para los exámenes.

Escala	Ítems
ATT (actitud)	5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69
MOT (motivación)	10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56
TMT (administración del tiempo)	3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74
ANX (ansiedad)	1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63
CON (concentración)	6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68
INP (procesamiento de información)	12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76
SMI (selección de ideas principales)	2, 8, 60, 72, 77
STA (ayudas para el estudio)	7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73
SFT (autoevaluación)	4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70
TST (estrategias para el examen)	20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75

Este instrumento ha sido adaptado en la Argentina para la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires (Strucchi, 1991). La adaptación de esta técnica se inició con la traducción del original y dos pruebas piloto sucesivas de la misma durante las cuales

reformulo algunos ítems, de modo de adaptar la prueba desde el punto de vista lingüístico. La tercera y última versión fue aplicada a 525 sujetos de Capital Federal y Gran Buenos Aires, con los cuales se confeccionó un baremo local.

A partir de la adaptación de Emilce Strucchi (1991) del inventario LASSI, se desarrollará el concepto de las diez escalas que conforman el mismo y lo que mide cada una de ellas.

Actitud e interés (ATT)

Las actitudes generales de los estudiantes hacia el estudio y su motivación para tener éxito en los estudios, tienen un gran impacto en su predisposición hacia el aprendizaje, particularmente en situaciones autónomas en las cuales deben estudiar por su cuenta. Si la relación entre la escuela y sus actitudes y objetivos en la vida, acerca del mundo, y de ellos mismos no es muy clara, entonces es difícil mantener una preparación mental que favorezca buenos hábitos de trabajo, concentración y dedicación al estudio y a las tareas inherentes a él. Los puntajes de los estudiantes en esta escala miden su actitud general y su motivación para estudiar con éxito y para llevar a cabo las tareas relacionadas con los aprendizajes académicos. Aquellos estudiantes que obtengan un puntaje bajo necesitan trabajar en un nivel más alto de aspiraciones y preguntarse de qué manera la escuela o facultad y el estudio se combinan con su proyecto de vida. Si el estudio no es considerado importante para sus objetivos, entonces será muy difícil, acaso imposible, generar el nivel de motivación necesario para que se tome una responsabilidad mayor para el aprendizaje propio y para manejar mejor las actividades de estudio.

Motivación, autodisciplina, disponibilidad (MOT)

La Escala de Actitud mide la actitud general de los estudiantes y su motivación general para tener éxito en el estudio. Sin embargo, aunque el grado de motivación general es importante, también lo es la motivación del estudiante para llevar a cabo las tareas específicas relacionadas con el objetivo. El grado de responsabilidad que los estudiantes acepten para estudiar y para su rendimiento, se ve reflejado en las conductas cotidianas que ellos muestran respecto de las tareas académicas. Estas conductas incluyen la lectura de libros de texto, la preparación de clases, terminar las tareas a tiempo y el ser diligente en el estudio aún si el tema no les es particularmente interesante (y también tratar de imaginar maneras de hacerlo más interesante). Los puntajes de los

estudiantes en esta escala miden el grado en el que aceptan su responsabilidad para llevar a cabo las tareas específicas relacionadas con el éxito escolar. Aquellos estudiantes que obtienen un bajo puntaje en esta medida necesitan trabajar en la preparación de objetivos o metas, quizás fijados en niveles más globales en la escala de Actitud, pero ciertamente en niveles más específicos de tareas individuales y asignaciones. La aceptación de una responsabilidad mayor para el estudio y los logros buscados requiere que los estudiantes aprendan a atribuir a sus propios esfuerzos mucho de lo que les sucede al tratar de aprender antes que pensar que es producto de la suerte, de pobres maestros o de fuerzas no controlables como la habilidad innata. La aceptación de una mayor responsabilidad y el atribuir el éxito a esfuerzos propios redundan en un desempeño escolar más efectivo.

Administración del tiempo (TMT)

La administración del tiempo es un importante factor estratégico para el aprendizaje. La mayoría de los estudiantes se ven apremiados con su tiempo y solamente elaborando programas realistas y ajustándose a ellos pueden avanzar. El elaborar y utilizar sus programas de administración del tiempo los alienta a tomar mayor responsabilidad para sus propias conductas. Además ello requiere algún conocimiento acerca de ellos como estudiantes y estudiosos, como por ejemplo: cuáles son sus peores y mejores momentos del día, cuales materias son más fáciles y más difíciles para ellos, cuáles son sus preferencias para métodos de aprendizaje. Este tipo de conocimiento sobre su conducta los ayuda a confeccionar programas de trabajo realista, y quizás aún más importante, los ayuda a crear la motivación para utilizarlos. Los puntajes de los estudiantes en esta escala miden el grado de creación y uso de programas. Aquellos que obtengan bajo puntaje en esta medida pueden necesitar aprender cómo crear un programa y cómo manejarse con eventuales perturbaciones, demoras y objetivos competitivos. El aceptar más responsabilidad para el estudio y sus logros requiere que los estudiantes establezcan metas y creen planes que faciliten la obtención de los logros. Estas actividades se ven mejoradas por un manejo efectivo del tiempo.

Ansiedad y preocupación por el rendimiento en el estudio (ANX)

Las concepciones corrientes de ansiedad enfatizan los efectos de nuestros procesos de pensamiento y cómo afectan el desempeño escolar. La preocupación cognitiva, un importante componente de la ansiedad, se manifiesta en juicios de valoración negativos. Estos pensamientos negativos acerca de nuestras habilidades,

inteligencia, futuro, interacciones con otros, posibilidad de éxito distraen la atención del estudiante de la tarea que tenga en sus manos, tal como estudiar o rendir un examen. Si un estudiante está preocupado porque no tendrá tiempo para finalizar el examen, entonces está empeorando su situación al utilizar aún más tiempo para preocuparse acerca de su desempeño. Este tipo de conducta auto-derrotista a menudo sabotea sus esfuerzos. Si los estudiantes están tensos, ansiosos o temerosos acerca del estudio o desempeño en situaciones académicas, esto distraerá su atención de la tarea académica que se focalizará en la autocrítica. Los puntajes en esta escala miden tensión o ansiedad presentes mientras realizan sus tareas. Aquellos estudiantes con baja puntuación en esta escala (lo que indica un alto grado de ansiedad) necesitan aprender técnicas para controlarla y reducir el grado de preocupación a los efectos de poder concentrarse en las tareas de estudiar. Estudiantes muy capaces son a menudo incapaces de demostrar sus verdaderos conocimientos y aptitudes, porque se paralizan o distraen por la ansiedad. El ayudar a algunos alumnos a que aprendan cómo reducir la ansiedad es suficiente para lograr que mejoren sus desempeños.

Concentración y atención (CON)

La concentración ayuda a los estudiantes a focalizar su atención sobre actividades escolares tales como el estudio y la atención en clase, antes que en pensamientos, emociones, sentimientos o situaciones. La gente tiene una capacidad limitada para procesar lo que está pasando a su alrededor y en sus propios pensamientos; si están distraídos entonces habrá menos capacidad para concentrarse en la tarea que tengan que realizar. Para los estudiantes esto significa que las distracciones o cualquier cosa que interfiera con su concentración, desviará su atención de las tareas escolares. Los puntajes de los alumnos en esta escala miden la capacidad para concentrarse y dirigir la atención a las tareas de estudio. Los estudiantes que obtengan puntaje alto en esta medida son capaces en focalizar su atención y mantener un nivel alto de concentración. Quienes tengan un bajo puntaje tienen menos posibilidades de evitar las interferencias de pensamientos, emociones, sentimientos y situaciones. Ellos necesitan aprender técnicas para mejorar la concentración y establecer prioridades de manera tal que puedan estudiar y al mismo tiempo tener otras responsabilidades. El aprendizaje de técnicas para lograr y mantener la concentración ayuda a los estudiantes a implementar estrategias

efectivas de aprendizaje y a hacer que el estudio y al aprendizaje sean más efectivos y eficientes.

Procesamiento de información, adquisición de conocimientos y razonamientos
(INP)

El aprendizaje es alentado con el uso de estrategias de elaboración y organización. Estas estrategias ayudan a construir puentes entre lo que un estudiante sabe y lo que él o ella están tratando de aprender y recordar. La utilización de los conocimientos previos y las herramientas aprendidas para adquirirlos, incluyendo: experiencias, actitudes, creencias y habilidades de razonamiento para sacar sentido de nueva información, son importantes para tener éxito en los ambientes educacionales. La diferencia entre un experto y un novato no estriba solamente en la cantidad de conocimiento acumulado, sino también (y tal vez más importante) la forma en que dicho conocimiento está organizado. Es la misma diferencia que existe entre mil carpetas arrojadas en el medio de una habitación y las mismas carpetas archivadas organizadamente en estanterías adecuadas. Los puntajes obtenidos en esta escala miden cómo pueden los estudiantes crear elaboraciones verbales y organizaciones para fomentar el entendimiento y la memoria. Aquellos estudiantes que obtienen bajo puntaje en esta escala necesitan aprender métodos que puedan utilizar para ayudar a agregar significado y organización a lo que están tratando de aprender. Estos métodos van desde parafrasear y resumir hasta crear analogías, esquemas organizacionales, lineamientos, y el uso de técnicas de razonamiento de inferencia y analíticas. Aquel estudiante que no tenga un repertorio de estas estrategias y habilidades encontrará más difícil la incorporación de nuevos conocimientos y entendimiento de tal manera que resulte efectiva, sin importar la cantidad de tiempo que pase estudiando. La efectividad y eficiencia del aprendizaje en clase y el autónomo están facilitados por el uso de estrategias de procesamiento de información.

Selección de ideas principales y reconocimiento de información significativa
(SMI)

Un aprendizaje efectivo y eficiente requiere que el estudiante pueda seleccionar el material más importante para dedicarle una atención más profunda. La mayoría de las clases, discusiones y libros de texto contienen material redundante y ejemplos extra de lo que se está enseñando o presentando. Una tarea importante consiste en separar lo más

relevante de lo innecesario, a fines de evitar la sobrecarga informativa. La falta de esta habilidad también incrementará el tiempo de estudio y reduciendo la eficiencia. Los puntajes de los estudiantes en esta escala miden sus habilidades para seleccionar información importante sobre la cual concentrar estudios posteriores en clase o estudios personales. Aquellos que obtienen un puntaje bajo en esta escala necesitan aprender más acerca de cómo identificar información relevante de manera que puedan focalizar su atención y las estrategias en el procesamiento de la información sobre el material apropiado.

Técnicas de ayuda al estudio (STA)

Los estudiantes deben saber cómo utilizar las ayudas al estudio creadas por otras personas y cómo crear las suyas propias. Los escritores generalmente utilizan encabezamientos, tipos especiales de letras, espacios en blanco, marcas especiales, resúmenes, para ayudar a los estudiantes a aprender de estos materiales. Sin embargo, a menos que los estudiantes sepan cómo reconocer y utilizar estos elementos y ayudas, no les serán de utilidad. Es también importante para los alumnos saber cómo generar sus propias ayudas por métodos tales como diagramas, el subrayado de textos, gráficos o resúmenes. Existen además otras actividades suplementarias que también sostienen y alientan el aprendizaje, tales como concurrir a grupos de revisión o comparar anotaciones con la de otros estudiantes para cotejar que sean completas y veraces. Los puntajes en esta escala miden la habilidad para usar o crear ayudas al estudio que sostengan e incrementen el entendimiento y la retención. Aquellos que obtengan un bajo puntaje en esta escala pueden necesitar aprender más acerca de los tipos de ayuda suministrados en material educacional y en las clases y cómo pueden crear sus propias herramientas de apoyo. Esto mejorará la efectividad y eficiencia del aprendizaje, particularmente en situaciones de estudio autónomo.

Autoevaluación y repaso (SFT)

La revisión y el control de nuestro nivel de entendimiento es importante para la adquisición de conocimiento y el monitoreo de la comprensión. Ambas estrategias sostienen y contribuyen al aprendizaje con significado y al desempeño efectivo. Sin ellos el aprendizaje puede ser incompleto o los errores no llegan a detectarse. La revisión y la autoevaluación contribuyen a consolidar el conocimiento y la integración con otros temas. Utilizar revisiones mentales, repasar los apuntes tomados en clase y los

textos, pensar en preguntas que guíen la lectura o ayudar a prepararse para un examen, son todos métodos importantes para chequear el entendimiento, consolidar nuevos conocimientos y determinar la necesidad o no de estudios adicionales. Los estudiantes, a través de esta escala, miden su predisposición acerca de la importancia de la autoevaluación y la revisión y el mayor o menor grado en que utilizan estos métodos. Aquellos que obtienen un bajo puntaje en esta escala necesitan aprender más acerca de la importancia de la autoevaluación y aprender métodos específicos para revisar el material de estudio y monitorear sus conocimientos. Estos métodos incluyen revisiones estructuradas de grandes cantidades de material; revisiones mentales de segmentos de estudio, individuales; hacer preguntas antes, durante y después de leer, estudiar o ir a clase; tratar de utilizar información nueva en formas distintas; tratar de aplicar un principio o un método, y utilizar una aproximación sistemática al estudio.

Estrategias de prueba y preparación para los exámenes (TST)

La preparación de los exámenes incluye el conocimiento acerca del tipo de examen. Por ejemplo si se tratará de un examen de respuestas breves o de respuestas múltiples, si se le requerirá una simple apreciación o necesitará aplicar todos los conceptos, principios e ideas. La preparación del examen también incluye el conocimiento acerca de los métodos de estudio y aprendizaje del material de una forma que facilite la memoria del mismo. Es decir, que las estrategias de “dar examen” incluyen el conocimiento de las características del examen y de cómo preparar un efectivo plan para rendirlo. Los estudiantes que obtienen puntaje bajo en esta escala necesitarán aprender más acerca de la preparación para dar exámenes, de cómo crear un plan para rendir los mismos, las características de los distintos tipos de exámenes y de cómo razonar una respuesta. A menudo, el rendimiento de los estudiantes en un examen no es un agudo indicador de lo que han estudiado. El conocimiento acerca de las estrategias para la preparación y rendimiento de examen los ayuda a ordenar sus actividades de estudio, a conocer mejor sus metas y a rendir mejor.

Objetivos y definición del problema.

A partir de la actualización de los baremos del inventario LASSI, se podrá detectar, con mayor confiabilidad y validez las actitudes, los recursos y las estrategias de los alumnos del último año de la educación media, de colegio privado, de un nivel socio cultural económico medio – medio alto. Se pretende distinguir cuáles escalas muestran un cambio significativo en su comparación con los baremos de 1991. Se observará si cada una de las escalas con diferencias significativas presenta puntuaciones mayores o menores que el baremo anterior.

La concreción de esta tarea permitirá comparar a los sujetos de determinada población con su propio grupo de referencia y a la vez relacionarlos con resultados obtenidos en distintas poblaciones para comprar sus puntajes.

Se considera de suma importancia, para el desarrollo de las técnicas psicométricas de evaluación, el trabajo de adaptación a las poblaciones en las que van a ser aplicadas, teniendo en cuenta la necesidad de atender a las equivalencias conceptuales, métricas y lingüísticas. La rigurosidad en el tratamiento de los datos permitió la construcción de un baremo local que es de gran utilidad en el contexto de aplicación de la técnica.

Por otra parte, los altos niveles de deserción universitaria en la Argentina, hacen necesaria la construcción de instrumentos diseñados para evaluar las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, para tener en consideración los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se tiene la intención de que la investigación realizada permita a líneas futuras contar con los datos necesarios para mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos de educación media, y así reducir los niveles de deserción, teniendo en cuenta que una de las razones se debe a que los alumnos no cuentan con los hábitos de estudio necesarios, que les permitan una acorde adaptación al nivel de educación superior.

Método

Participantes (muestra)

Los participantes incluyen 146 alumnos de último año de la educación media, de carácter anónimo, de ambos sexos, de entre 16 y 18 años, residentes en Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (partidos de Vicente López, San Isidro y Pilar) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Los mismos son estudiantes de escuela privada, pertenecientes a un nivel socio cultural económico medio - medio alto.

	N	
EDAD	M=16,96	DS=0,44
SEXO	f=82	m=64
ZONA	ZN=41	CABA=105

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado fue el LASSI, inventario de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio. El LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) es un instrumento desarrollado por el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Texas (Estados Unidos), por Weinstein, Schulte y Palmer (1988). Su propósito es la evaluación desde el enfoque de la psicología cognitiva, de las estrategias y métodos que el consultante utiliza para el desarrollo del aprendizaje.

Procedimiento

El inventario fue administrado a los participantes mencionados anteriormente durante su proceso de orientación vocacional llevado a cabo en un centro de orientación privado durante el año 2017.

Es un inventario autoadministrable. Se leyeron las instrucciones en voz alta y se aclararon las dudas previamente al comienzo de la evaluación. El procedimiento se realizó mediante lápiz y papel. La consigna no establece tiempo límite para la realización del test, aunque el esperable es de alrededor de media hora.

El LASSI produce diez puntajes individuales, uno por cada una de las diez escalas. Los valores de cada escala son comparados numéricamente con las normas correspondientes (baremo). Los datos que se entregan con el LASSI incluyen valores de percentiles equivalentes. Basados en los puntajes de escala de los estudiantes, ya sea con

relación a las normas nacionales incluidas en el instrumento o en el valor de corte de los percentiles (en muchas universidades es común la aplicación del 75%), se pueden hacer ciertas recomendaciones. Por ejemplo, si un estudiante obtiene un puntaje pobre en la escala *Estrategias de Prueba*, se le debería advertir que concentre al menos parte de sus esfuerzos en aprender más acerca de cómo preparar y cómo rendir exámenes. Un bajo puntaje en la escala de *Ansiedad* indica la existencia de una dificultad para focalizar la atención en pensamientos y conductas acerca de tareas relevantes, por la existencia de miedos y preocupaciones acerca de fracasos e incompetencias. El estudiante con bajo rendimiento en esta escala necesitaría aprender más acerca del manejo de estados emocionales y autoevaluación negativa. Debería aprender a comprender y manejar su ansiedad y a tomar mayor responsabilidad en la dirección de los propios sistemas de pensamiento.

Se analizaron estadísticamente los puntajes obtenidos utilizando el SPSS; a partir de los datos de la muestra, se calcularon los percentiles y las medias correspondientes a cada una de las escalas del LASSI. A continuación, se obtuvo una prueba T de cada escala para comprobar si se había dado un cambio significativo entre los baremos, y se calcularon las dimensiones de las diferencias significativas entre los baremos anteriores y los actualizados, a partir del puntaje “*d* de Cohen” para la comparación de medias.

El SPSS es un programa estadístico informático utilizado en las ciencias sociales y aplicadas. Cuenta con una capacidad para trabajar con grandes bases de datos y una manera sencilla de realizar análisis.

La prueba T calculada en el SPSS es para comparar dos muestras y calcular si existe un cambio significativo entre ellas. A partir de esta prueba se puede probar la existencia de una diferencia entre las medias de dos grupos. La prueba T (también referida como *t* de Student) inicialmente se diseñó para examinar las diferencias entre dos muestras independientes y pequeñas que tengan distribución normal y homogeneidad en sus varianzas.

La “*d* de Cohen” es una medida del tamaño del efecto como diferencia de medias estandarizada. Es decir, nos informa de cuántas desviaciones típicas de diferencia hay entre los resultados de los dos grupos que se comparan; en este caso baremo de 1991 y baremo de 2017. El tamaño del efecto calculado a partir de datos es una estadística descriptiva que transmite la magnitud estimada de una relación sin hacer ninguna

declaración acerca de si la relación aparente en los datos refleja una verdadera relación en la población.

Resultados

Efectuada la puntuación de los 146 casos, se calcularon las medias aritméticas para las diez escalas del inventario y fueron obtenidas las normas percentilares. A continuación se presentan los datos del baremo elaborado.

PERCENTIL	BAREMOS ACTUALES									
	ATT	MOT	TMT	ANX	CON	INP	SMI	STA	SFT	TST
1	17,35	12,47	12,94	12,94	9,94	13,35	8,35	11,47	9,47	20,41
5	23,00	18,35	16,00	17,35	14,35	19,00	13,00	16,35	14,00	24,35
10	24,00	20,00	18,00	20,00	17,00	20,00	14,00	19,70	15,00	27,00
15	26,00	21,00	20,00	21,00	19,00	22,00	15,00	21,00	16,05	28,00
20	27,00	22,00	20,00	22,00	20,00	22,40	16,40	22,00	17,00	29,00
25	28,00	23,00	21,75	22,75	22,00	23,75	18,00	23,00	18,00	30,00
30	28,00	24,00	22,10	23,00	22,00	24,10	18,00	24,00	18,10	31,00
35	29,45	25,00	23,45	24,00	23,00	25,00	18,00	25,00	20,00	31,00
40	30,00	26,00	24,00	25,00	24,00	26,00	19,00	25,00	20,00	32,00
45	31,00	27,00	25,00	25,15	24,00	26,15	19,00	26,00	21,00	33,00
50	31,00	27,00	26,00	26,00	26,00	27,00	20,00	26,00	22,00	33,00
55	32,00	28,85	26,00	27,00	26,00	28,85	20,00	27,00	23,00	33,00
60	32,00	30,00	27,00	27,00	26,20	29,00	20,00	27,00	24,00	34,00
65	33,00	30,00	28,00	28,00	27,00	30,00	21,00	28,00	24,55	34,00
70	33,00	30,00	28,00	28,90	28,00	30,90	21,00	29,00	25,00	35,00
75	34,00	31,00	29,00	30,00	29,00	31,00	22,00	30,00	25,25	35,00
80	34,00	32,00	29,00	31,00	30,00	31,60	23,00	30,00	26,00	36,00
85	34,00	33,00	30,00	32,00	31,00	33,00	23,00	32,00	27,00	37,00
90	35,00	34,00	31,00	32,30	32,00	33,00	24,00	33,00	29,00	37,00
95	36,00	35,65	33,00	35,00	34,00	34,00	24,00	34,00	30,65	38,00
99	37,00	39,06	37,53	37,00	39,06	37,06	25,00	36,00	33,53	40,00

Análisis Estadístico de datos

Se calculó la media de cada escala en ambos baremos para comparar los puntajes y observar si existía un cambio significativo entre ellos. Con el programa SPSS se realizó una prueba T en cada escala para calcular que escalas mostraban un cambio significativo, y cuáles no. Las escalas de Ansiedad, Concentración y Procesamiento de Información mostraron, a partir de la prueba T, no tener un cambio significativo. Para las escalas que si manifestaron una diferencia, se utilizó el puntaje “d de Cohen” para calcular la

dimensión del cambio. Se considera una diferencia significativa media si el puntaje “d de Cohen” se encuentra en el rango 0,3 a 0,5. Si el puntaje obtenido es mayor a 0,5 se considera de valor significativamente grande.

A continuación, los signos “*” hacen referencia a puntaje significativo. Un signo “+” hace referencia a un puntaje “d de Cohen” significativo medio, y dos signos “++” refieren a un cambio significativo grande. Las signos “N.S.” refieren a las escalas que no manifestaron un cambio significativo a partir de la prueba T, por lo que no había necesidad de calcular la dimensión del cambio (d de Cohen).

	BAREMOS			d
	1991	2017		
	M	M	DS	
ATT	32	30,42*+	4,1	0,39
MOT	31	27,17*++	5,51	0,69
TMT	23	25,17*+	5,15	0,42
ANX	26	26,16	5,05	N.S.
CON	25	24,95	5,79	N.S.
INP	26,5	27,14	4,97	N.S.
SMI	18	19,24*+	3,54	0,35
STA	24,5	26,06*+	5,03	0,31
SFT	25	21,9*++	5,2	0,6
TST	30	32,48*++	4,03	0,61

Análisis descriptivo de datos

Actitud

En la escala de Actitud se pudo observar que los puntajes de los baremos anteriores son superiores, la media del baremo obtenido a partir de nuestro trabajo refleja un puntaje menor a los baremos de 1991. Esto podría significar que la Actitud en la población evaluada en 1991 es superior a los adolescentes evaluados en la investigación actual. Se trató de una diferencia significativa baja.

Motivación

Los puntajes respecto a la escala de Motivación mostraron una disminución significativa entre los baremos anteriores y los actuales. Se trata de una diferencia

importante, de gran proporción ($>$ a 0,5). La motivación de las personas evaluadas en nuestra investigación fue menor a la de las personas evaluadas en los baremos de 1991.

Administración del Tiempo

En cuanto a la Administración del tiempo, se obtuvo una diferencia significativa media, en donde los puntajes obtenidos fueron mayores a los baremos anteriores.

Ansiedad

La escala de Ansiedad no reflejó un cambio significativo, la media de ambos baremos fue de un puntaje similar.

Concentración

La escala de Concentración no mostró un cambio significativo entre los baremos de 1991 y los de 2017.

Procesamiento de información

La escala de Procesamiento de información no reflejó un cambio significativo entre ambos baremos.

Selección de ideas principales

El puntaje obtenido en Selección de ideas principales fue significativo medio, superando la media de los baremos anteriores. Interpretando así que la población de la investigación realizada en este trabajo posee una capacidad superior para seleccionar los contenidos importantes de determinado material.

Ayudas para el estudio

Se observó un puntaje significativo medio respecto a la escala de Ayudas para el examen, en donde los resultados obtenidos fueron mayores a los baremos anteriores. Esto indicaría que la población evaluada cuenta con una mayor habilidad para usar o crear ayudas al estudio que sostengan e incrementen el entendimiento y la retención.

Autoevaluación

En la escala de Autoevaluación se observó un cambio significativo grande, el cual es menor a los baremos anteriores, indicando que los adolescentes evaluados cuentan con

un nivel menor de revisión y control del entendimiento para la adquisición de conocimiento y el monitoreo de la comprensión.

Estrategias para el examen

El puntaje obtenido en la escala Estrategias para el examen fue significativamente grande, siendo mayor a los baremos anteriores. Se podría inferir a partir de este resultado que la población evaluada cuenta con una mejor preparación para sus exámenes.

Entre el presente estudio y el baremo anterior se pudieron observar diferencias significativas en siete de diez de las escalas, de proporción grande en las escalas: Motivación, Autoevaluación y Estrategias para el examen, y de proporción media en: Actitud, Administración del Tiempo, Selección de Ideas Principales y Ayudas para el estudio.

Conclusión

En conclusión, no todas las escalas del baremo manifestaron cambios significativos en sus puntajes, pero si la mayoría de ellas. Las escalas Ansiedad, Concentración y Procesamiento de Información mantuvieron puntajes similares en ambos baremos. Las escalas Actitud, Administración del Tiempo, Selección de Ideas Principales y Ayudas para el estudio mostraron un cambio de nivel medio. Mientras que en las escalas de Motivación, Autoevaluación y Estrategias para el examen, se observó un cambio significativo de gran amplitud. Los cambios confirman la necesidad de actualizar los baremos para esta población determinada.

Futuras Líneas

Con esta información actualizada será posible elaborar proyectos para la mejora de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en alumnos de la educación media y así promover la prevención de la deserción universitaria cuando la misma se debe a hábitos de estudio no adecuados.

Se debe tener en cuenta que los 146 participantes residen en dos zonas distintas, por lo que una futura investigación podría consistir en estudiar la existencia de posibles diferencias entre las distintas variables.

La variable de sexo también presenta una posibilidad para analizar a futuro ya que puede llegar a suceder que las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio difieran

según el sexo de la persona. Esta observación surge a partir de la investigación de Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004) en la cual concluyen que encontraron diferencias en función del género en el uso de estrategias de procesamiento de la información y de autoevaluación.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se pudo observar la necesidad de incorporar una educación en estrategias y hábitos de estudio para alumnos de la educación media. Se brindarán algunas propuestas que se considera podrían colaborar con el desarrollo de hábitos y estrategias de estudio que se requieren en el cambio de etapa educativa que se genera tanto al inicio de la educación media, como también al final de la misma.

Las propuestas a desarrollar son a modo especulativo. Las mismas exceden a los objetivos de esta investigación y podrán ser estudiadas y comprobadas en futuras investigaciones cuyo objetivo se adecue al del estudio sobre cómo fortalecer, en la educación media, las estrategias y hábitos de estudio de los alumnos.

El proyecto consistiría en que las instituciones educativas comprometidas en la educación del nivel medio generen dos materias que sean incorporadas al diseño curricular. Una primera materia se incorporaría al comienzo de la educación media, y otra al final de la misma. Las materias serían de carácter obligatorio y de planificación anual, formando parte del diseño curricular, del que ocuparían un mínimo de 1 hora semanal.

El objetivo de la primera sería educar al alumno en herramientas para adaptarse al nivel de hábitos y estrategias de estudio que el sistema de la educación media requiere. Los contenidos estarían orientados a que el alumno desarrolle actitudes, recursos y hábitos de estudio (las 3 grandes áreas que estudia el LASSI) para el adecuado aprendizaje de conocimientos.

El objetivo de la materia que se incorporaría en el último año de la educación media sería que el alumno pueda, sirviéndose de las herramientas adquiridas con anterioridad, adaptarlas al nuevo desafío del sistema de educación superior. A partir de las herramientas adquiridas durante la educación media, el alumno sería capaz de adaptar las que ya posee y generar nuevas para una exitosa adaptación al nivel superior. El fin

sería el de favorecer la adecuación de las estrategias y los hábitos de estudio del alumno a las necesarias para la educación de nivel superior.

El propósito es que el alumno de la educación media consolide actitudes positivas hacia el estudio y logre insertarse a la nueva etapa de nivel superior, previniendo una posible deserción causada por estrategias y hábitos de estudio inadecuados. Se pretende ofrecer un espacio en donde se eduque en hábitos de estudio y comportamientos que ayuden al alumno a alcanzar, gradualmente, autonomía en el estudio, que le permita responsabilizarse e insertarse de modo adecuado en el ámbito de educación superior.

Por otro lado, una parte fundamental del aprendizaje es el docente. Por lo tanto, se considera que la capacitación de los docentes en relación a estrategias y hábitos de estudio referentes a su área de conocimiento puede ser de gran utilidad ya que son ellos los que ocupan un rol fundamental para con el alumno, y desde su posición pueden generar motivación y realizar propuestas educativas que capten la atención y el interés de los alumnos.

Los docentes ocupan un rol muy importante en lo que es la motivación hacia el aprendizaje, la autoevaluación y las estrategias para el examen, y son ellos quienes podrían influir positivamente para que los estudiantes logren y mantengan una motivación orientada a su autonomía en el estudio.

Es por esto que una segunda parte de la propuesta consiste en capacitar a los docentes para que cada uno de ellos genere, como parte de su propia asignatura, la explicación de las estrategias y la metodología adecuadas, en relación a cómo estudiar los temas brindados en su materia.

El fin es que el alumno sea capaz de adaptar las metodologías incorporadas, según el objetivo de estudio de cada materia, con el asesoramiento y guía del docente responsable de esa materia, que le posibilite adaptar las herramientas metodológicas, según lo requiera el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura.

Además, sería interesante capacitar a los docentes en cómo evaluar a los alumnos, para que los métodos de evaluación sean una instancia más dentro del proceso de aprendizaje, y esto le permita al alumno crecer en un aprendizaje continuo.

Referencias bibliográficas

Badenier, C. (2011). Confiabilidad y validez del Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) en una muestra de estudiantes de la región metropolitana. *Psyche*, 12(2).

Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G., y Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of education in Pakistan. *International Journal of Business & Social Science*, 2(14), 175-186.

Belaunde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*. 2(2).

Beltrán Llera, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Editorial Síntesis, SA Madrid*.

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J., García-Alcañiz, E., y Moraleda, M. G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*.

Beteta, M. C. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3).

Cerezo Rusillo, M., y Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1).

Covey, S., Bravo, R. R., y Fischer, C. R. (2009). *Los 7 hábitos de los niños felices*. Blume.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, 1, 209-239.

Fernández, F. (1998). Técnicas de estudio en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid. ed. Santillana.

Font, C. M., Badia, M. C., i Muntada, M. C., Muñoz, M. P., y Cabaní, M. L. P. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Grao.

García-Huidobro, C., Gutiérrez, G., Cristina, M., y Condemarín, G. (1999). *A estudiar se aprende: metodología de estudio sesión por sesión*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In *Learning and study strategies* (pp. 63-76).

Genovard, C. i Gotzens, C. (1990).. Madrid: Santillana. Humanitats: 37.015. 3 Gen. *Psicología de la instrucción*.

Grajales, T. (2002). Hábitos de estudio de estudiantes universitarios. *Informe de investigación del Centro de Investigación Educativa, Universidad Montemorelos, México*.

Hernández, P. (2003). Variables personales y contextuales del esfuerzo escolar. Moldes mentales de " inteligencia emocional". *Aula de Innovación Educativa*, 12(120), 22-28.

Kuna, H. D., García Martínez, R., y Villatoro, F. (2009). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. In *IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.

Leonardo, S. D., y Arigüel, M. G. (2008). *Escuela de desarrollo de hábitos: vencer las rutinas para conseguir hábitos directivos saludables*. Ediciones Díaz de Santos.

Márquez, E. (1995). *Hábitos de estudio y personalidad*. México. ed. Trillas

Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., y del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192.

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 15-62.

Müller, M. (2004). Subjetividad y orientación vocacional profesional. *Orientación y sociedad*, 4, 35-44.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986) *Learning strategies London: Routledge and Kegan Paul*. Trad. cast. de Bermejo, A.: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

Palmer, D. J., y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In *Learning and study strategies* (pp. 41-61).

Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliott-Faust, D., y Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. In *Cognitive learning and memory in children* (pp. 1-47). Springer, New York, NY.

Prieto, M. D., y Pérez, L. (1993). Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. *Síntesis, Madrid*.

Rossi Casé, L. E., Neer, R. H., Lopetegui, M. S., y Doná, S. M. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11.

Sánchez, A. D. E. (2017), Hábitos de estudio. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (Agosto 2017)*.

Sánchez, C. S. (2002). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 18va ed. México. ed. Aula Santillana.

Sánchez, M. A. D. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: creatividad*.

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.

Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. (No. 370.1523 S466m). Barcelona, ES: Paidós.

Strucchi, E. (1991). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.

Tellez, J. A., y Muñoz, J. A. T. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: más allá del procesamiento de la información*. Publidisa.

Torres Narváez, M. R., Tolosa Guzmán, I., Urrea González, M. D. C., y Monsalve Robayo, A. M. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Educación*, 33 (2).

UNESCO (1996). La educación encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. México: Correo de la UNESCO.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, (6).

Vega, C. N., y Huete, J. C. S. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista complutense de educación*, 2(1), 43.

Vildoso, V. (2003). Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú*.

Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., y Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan.

Weinstein, C. E., Palmer, D., y Schulte, A. C. (1987). Learning and study strategies inventory (LASSI). *Clearwater, FL: H & H Publishing*.

Weinstein, C. E., y MacDonald, J. D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? *Journal of School Psychology*, 24(3), 257-265.

Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In *Learning and study strategies* (pp. 25-40).