

# acta

PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA

Volumen 57 - Nº 3

Buenos Aires - Septiembre 2011

ISSN: 0001 - 6896

## Editorial

- 177 Problemas de validación epistemológica de la posciencia**

HUGO R. MANCUSO

## Originales

- 179 Estrategias de estudio y aprendizaje en estudiantes de nivel medio y universitario**

FABIANA URIEL, MARÍA ALEJANDRA CARRERAS, PAULA ONGARATO, JULIANA BEATRIZ STOVER, MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE

- 190 Habilidades sociales y comportamientos problemáticos en niños de nivel escolar inicial**

ANA BETINA LACUNZA

- 198 Acompañamiento terapéutico de adolescentes con cáncer como técnica de intervención**

SOLANGE REGINA SIGNORI, IVETE PALMIRA SANSON ZAGONEL

- 207 Análisis de la función materna en una muestra clínica de niños víctimas de abuso sexual**

GABRIELA MORELATO, SILVINA GIMÉNEZ, ROSA COLOMBO

- 217 Estudio de los síntomas somáticos y la depresión en la atención primaria de salud en Curitiba, Brasil**

GISELE RICHTER MINHOTO, ADRIANO BITTENCOURT CRUZ, ANDRÉ KENG WEI HSU, ANTONIO ARINO KIRSCHIBANER JUNIOR, FRANCISCO RICARDO OLIVEIRA FIGUEIREDO, VÍCTOR MORESCHI NETO

## Revisión

- 226 Avances en la investigación de la salud mental perinatal en Latinoamérica**

MARÍA EUGENIA GÓMEZ LÓPEZ, SHOSHANA BERENZON GORN

# acta

PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA

Volumen 57 - Nº 3

Buenos Aires - Septiembre 2011

ISSN: 0001 - 6896

## Actualización

- 235** Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil

JAELE ALEJANDRA VARGAS RUBILAR, LAURA BEATRIZ OROS

## Artículo especial

- 245** El estrés crónico y sus consecuencias clínicas: el síndrome de *Burnout*

GUSTAVO E. TAFET, CESAR A. CABRAL†

## Historia

- 251** El *Prix Civrieux* de 1843 y los primeros trabajos sobre herencia de las enfermedades mentales

MAURO VALLEJO

## Nota

- 259** Consideraciones sobre el diseño de los ensayos clínicos de antidepresivos

MARTHA MARIA FORS LÓPEZ, MAYTEE ROBAINA GARCÍA,  
CARMEN VIADA GONZÁLEZ

## Informaciones

- 264** XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. 13° Congreso Argentino de Neurociencia y Salud Mental

# Fundación **acta** Fondo para la Salud Mental

Entidad de bien público sin fines de lucro  
Personería Jurídica Nº 4863/66  
Inscripta en el Ministerio de Salud Pública y  
Acción Social con el Nº 1.777

## CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

**Mario Vidal:** Presidente

**Diana Vidal:** Secretaria

**Rodrigo Vidal:** Vicepresidente 1°

**Luis Meyer:** Tesorero

**Edith Serfaty:** Vicepresidente 2°

**Fernando Lolas Stepke:** Director Técnico

**Sede Social:** Marcelo T. de Alvear 2202, piso 3° - C1122AAJ - Ciudad de Buenos Aires, R. Argentina  
Tel.: (54 11) 4966 -1454

Administración/suscripciones: CC 170, Suc. 25 - C1425WAD - Ciudad de Buenos Aires, R. Argentina  
(54 11) 4897 – 7272 int.: 100 - fuacta@acta.org.ar - www.acta.org.ar

## RedActa (2011)

**Renato D. Alarcón**

Rochester – EEUU

**Rubén Ardila**

Bogotá – Colombia

**Demetrio Barcia**

Murcia – España

**Helio Carpintero**

Madrid – España

**Jorge A. Costa e Silva**

Rio de Janeiro – Brasil

**Otto Dörr Zegers**

Santiago – Chile

**Héctor Fernández-Álvarez**

Buenos Aires – Argentina

**Alejandro Gómez**

Santiago – Chile

**Gregorio Gómez Jarabo García**

Madrid – España

**René González Uzcátegui**

San José - Costa Rica

**Itzhak Levav**

Jerusalem – Israel

**Aliño J. José López-Ibor**

Madrid – España

**José Mainetti**

Buenos Aires – Argentina

**Facundo Manes**

Buenos Aires – Argentina

**Juan Mezzich**

Pittsburgh – EUA

**A. Rafael Parada**

Santiago – Chile

**Héctor Pérez-Rincón**

México D.F. – México

**Hernán Silva Ibarra**

Santiago – Chile

**Carlos Sluzki**

Santa Barbara – EUA

**Benjamín Vicente**

Concepción – Chile

## Consejo Científico (2011)

**Ana Lía Kornblit**

Universidad de Buenos Aires,

CONICET, Argentina

**Alicia Losoviz**

Federación Latinoamericana y del

Caribe de Instituciones de Bioética

**César Lucchetti**

Buenos Aires, Argentina

**Hugo Miguez**

Universidad Andina Simón Bolívar,

Bolivia, CONICET, Argentina

**Lucía Rossi**

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

**Edith Serfaty**

Academia Nacional de Medicina,

Argentina

**Fernando Silberstein**

Universidad de Buenos Aires,

Universidad Nacional de Rosario,

Argentina

**Patricia Weismann**

Universidad Nacional de Mar del

Plata, Argentina

## Evaluadores externos (2011)

**Diego Feder**

Universidad Maimónides,

Argentina

**María de los Angeles**

**López Geist**

Fundación Acta Fondo para

la Salud Mental, Argentina

**Tomás Ortiz**

Universidad Complutense de

Madrid, España

**María Lucrecia Rovaletti**

Universidad de Buenos Aires,

CONICET, Argentina

**Juan Matías Santos**

Universidad Complutense de

Madrid, España

**acta**  
PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA



*Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* es una publicación científica sin fines de lucro, propiedad de la *Fundación ACTA Fondo para la Salud Mental*, fundada por Guillermo Vidal en 1954, que tiene por objeto fomentar el desarrollo de la psiquiatría, la psicología y las neurociencias en lengua española y sus relaciones interdisciplinarias, en sus varias orientaciones, con las ciencias sociales y los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las mismas. Aparece regularmente cuatro veces al año: en marzo, junio, septiembre y diciembre.

Incorporada por CONICET y CAICYT al Núcleo Básico de Revistas Científicas de Argentina en el área Ciencias Biológicas y de la Salud. Indexada en las bases de datos electrónicas LATINDEX, LILACS, PSICODOC, PsycINFO, figura en tales registros abreviada como: *Acta Psiquiatr Psicol Am Lat.*

## Director Fundador

† **Guillermo Vidal** [1917-2000]

## Director

**Hugo R. Mancuso**

director@acta.org.ar

## Consejo Académico [2011]

**Ricardo Aranovich.** Universidad de Flores, Argentina.

raranovich@hotmail.com

**Juan Azcoaga.** Universidad de Buenos Aires, Argentina.

jazcoaga@fibertel.com.ar

**Carlos Repetto.** Universidad de Buenos Aires, Argentina.

cor@intramed.net

**Gustavo Tafet.** Universidad Maimónides, Argentina.

psychiatry@maimonides.edu

## Comité Honorífico

**Francisco Alonso-Fernandez.** Universidad Complutense, España.

franciscoalonsofernandez@hotmail.com

**Fernando Lolas Stepke.** Universidad de Chile, Chile.

flolas@uchile.cl

**Luis Meyer.** Fundación Acta Fondo para la Salud Mental, Argentina.

luisalbertomeyer@gmail.com

## Secretaría de Redacción

**Alejandra Niño Amieva.** Universidad de Buenos Aires, Argentina.

editor@acta.org.ar

## Responsable Administrativo:

**Ignacio Burgo.** Fundación Acta Fondo para la Salud Mental,

Argentina. ignacio.burgo@acta.org.ar

## Administración:

Marcelo T. de Alvear 2202, piso 3° (Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires), C1122AAJ, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, R. Argentina Tel./Fax: (54 11) 4897-7272; fuacta@acta.org.ar

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N° 091317 - ISSN: 0001 - 6896

© Fundación ACTA, Fondo para la Salud Mental

Todos los derechos reservados - Ley 11.723. Hecho el depósito que marca la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin previo consentimiento de Fundación Acta. Los artículos y notas firmadas no representan necesariamente la opinión de la revista y son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Impresión: Photothell print web. Oliden 1100, B1832MIN, Lomas de Zamora, Argentina.

Original

## Estrategias de estudio y aprendizaje en estudiantes de nivel medio y universitario

FABIANA URIEL, MARÍA ALEJANDRA CARRERAS, PAULA ONGARATO, JULIANA BEATRIZ STOVER, MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE

FABIANA URIEL  
Licenciada en Psicología.  
Facultad de Psicología,  
Universidad de Buenos Aires,  
R. Argentina.

MARÍA ALEJANDRA CARRERAS  
Doctora en Psicología. Becaria  
Posdoctoral, Consejo Nacional  
de Investigaciones Científicas y  
Técnicas (CONICET),  
Tucumán, R. Argentina

PAULA ONGARATO  
Licenciada en Psicología.  
Facultad de Psicología,  
Universidad de Buenos Aires,  
Becaria Conicet,  
R. Argentina.

JULIANA BEATRIZ STOVER  
Licenciada en Psicología.  
Facultad de Psicología,  
Universidad de Buenos Aires,  
Becaria Conicet,  
R. Argentina.

MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE  
Doctora en Psicología.  
Facultad de Psicología,  
Universidad de Buenos Aires.  
Investigadora independiente en  
el Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y  
Técnicas (CONICET),  
Buenos Aires, R. Argentina.

Trabajo realizado con subsidios  
otorgados por la Agencia Nacional de  
Promoción Científica y Tecnológica,  
por la Universidad de Buenos Aires y  
con aval del CONICET, R. Argentina.

CORRESPONDENCIA  
Dra. María Mercedes  
Fernández Liporace.  
Av. Independencia 3065, 3ºP  
C1225AAM. Ciudad de Buenos  
Aires, R. Argentina;  
furiel@psi.uba.ar

Los bajos niveles de rendimiento académico alcanzados en el nivel superior de educación han sido tema de análisis en los últimos años a la luz de la marcada distancia entre la formación previa de los ingresantes y las competencias requeridas para cursar aquellos estudios. Numerosas variables influyen en este cuadro de situación. Dentro de la Psicología de la Educación, un tópico habitualmente contemplado para abordar esta cuestión son las estrategias de aprendizaje. Este constructo se analizó en estudiantes de Psicología de dos universidades públicas argentinas ( $n=193$ ) y de dos escuelas medias estatales de Buenos Aires ( $n=155$ ), contemplando diferencias en su uso ( $p>0,01$ ) según variables sociodemográficas (sexo, nivel educativo, grupo de convivencia y educación parental). Se encontró que las mujeres refieren mayor ansiedad y recurren a técnicas de ayuda al estudio más asiduamente que los varones. Se verificó un mayor uso de todas las estrategias en los alumnos universitarios, a excepción de *ansiedad* y *preocupación por el rendimiento*. No se verificaron diferencias según grupo de convivencia y educación parental. Los resultados se analizan a la luz de hallazgos precedentes.

**Palabras clave:** Aprendizaje estratégico - Educación media - Educación superior - LASSI.

### Learning Strategies in College and High School Students

Low academic achievement in College and the big distance between freshmen's previous training and skills required in this educational level are considered an important issue. This situation can be explained by a certain number of variables. In spite of this, Educational Psychology points to learning strategies to address the question. A comparison between High School ( $n=155$ , public schoolers from Buenos Aires City) and College students ( $n=193$ , from two public Argentinean universities) is presented. Differences in learning strategies are analyzed ( $p<0,01$ ) by socio-demographic variables (sex, cohabitation group, educational level and parental education). Females show more anxiety and use helping study techniques more frequently than males. Comparing strategies employed by high-schoolers and College students, significant differences in every strategy, favouring College participants, were verified, except in *anxiety* and *concerns on achievement*. Differences were not verified in any strategy, neither by cohabitation group, nor by parental educational level. Results are discussed taking into account recent findings.

**Key Words:** Strategic learning - High Schollers - Students - LASSI.

## Introducción

El siglo XXI ha traído consigo el acceso casi ilimitado a un vasto caudal informativo. Los establecimientos de enseñanza formal ya no son la principal fuente de conocimientos novedosos, viéndose desafiados por una nueva cultura del aprendizaje [26]. Mientras la información se multiplica, investigaciones actuales se refieren al empobrecimiento educacional; existe acuerdo bastante generalizado acerca de que a los jóvenes les interesa cada vez menos aprender y, simultáneamente, aprenden cada vez menos. Dados los magros resultados académicos obtenidos en todos los estamentos del sistema y en numerosas regiones, desde diferentes ámbitos se discute la eficacia de aquél y se demandan soluciones para esta problemática [20, 34].

En este marco se suman reportes desalentadores. El deterioro del nivel medio, particularmente en Matemática y Ciencias, es un fenómeno observado en varios países. Localmente aparecen dificultades para fomentar las vocaciones técnicas; el ingreso y permanencia en carreras científico-tecnológicas han irrumpido como problemas en los últimos tiempos [33].

La articulación entre los niveles medio y superior ha sido investigada en la última década, señalándose que los alumnos de los años iniciales de distintas carreras cuentan con estrategias y hábitos de estudio deficitarios [8, 16]. Se observa una marcada distancia entre la formación previa de los ingresantes y las competencias requeridas para el nivel superior, especialmente en lo concerniente a la calidad de los aprendizajes, las habilidades de comprensión lectora y para la expresión escrita, la capacidad de abstracción y de resolución de problemas elementales. Ello desemboca en bajos rendimientos académicos, prolongación de la duración de las carreras, alta deserción y baja tasa de graduación [11]. Urge trabajar con esos obstáculos para mejorar esta realidad [23].

Entre un 40% y un 50% de los estudiantes que se inscriben anualmente en las universidades nacionales abandonan su carrera en el primer año; una proporción menor lo hace en el segundo así como en los siguientes. Sólo logra su titulación un 15% de los ingresantes [14].

Los expertos prevén un notable aumento en la demanda de educación superior en los próximos años, especialmente en Latinoamérica, el Caribe y todo el mundo en desarrollo [32]. Sin embargo, los datos expuestos invitan a detenerse a estudiar

el comportamiento de las variables asociadas al desempeño académico en la población de alumnos medios y universitarios, de cara a la toma de decisiones informadas y al diseño de intervenciones realistas. Dentro de la Psicología de la Educación, uno de los tópicos habitualmente analizado para abordar esta cuestión es el aprendizaje estratégico [35]. Las estrategias de aprendizaje mejoran el logro académico en tanto se las emplee en cantidad y calidad [1, 4, 31, 39].

Retornando al incesante flujo de información disponible, el aprendizaje estratégico cobra relevancia cuando el estudiante debe aprender a buscar, a construir criterios de selección, de interpretación y de crítica respecto de los datos. Los constantes cambios científicos y tecnológicos vuelven imprevisible distinguir qué conocimientos deberán estar al alcance en el momento en que los alumnos de hoy se inserten laboralmente. Por ello deben continuar aprendiendo permanentemente y, por ende, precisar contar con adecuados recursos para ello [26].

En esta línea, las *estrategias de aprendizaje* pueden definirse como procedimientos que se aplican de modo controlado en el marco de un plan diseñado deliberadamente para conseguir una meta fijada [12]. Un estudiante puede implementar una o varias técnicas facilitadoras de un aprendizaje dado, pero si carece de una estrategia general que las enmarque, difícilmente cumpla su cometido, ya que se necesita de la regulación o control cognitivo; éste puede ejercerse en tres aspectos: 1) la planificación de la actividad, que implica prever fines y medios; 2) la regulación de su ejecución, mediante la detección de errores o desviaciones y la consecuente modificación del plan y; 3) la evaluación de resultados según los propósitos inicialmente planteados.

Es deseable que el aprendiz comprenda qué está haciendo y por qué; ello supone una reflexión consciente, un metaconocimiento sobre los procedimientos empleados. Actuar estratégicamente implica un uso selectivo de las propias capacidades y de los recursos disponibles. Se trata, así, de actividades mentales que facilitan la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información con carácter intencional, propositivo y en las que están involucrados procesos de toma de decisiones [24]. De este modo, se ponen en juego pensamientos, comportamientos, creencias y emociones que conducen a la adquisición, comprensión y posterior transferencia de nuevos conocimientos y habilidades [37]. La actitud hacia

las tareas académicas, el interés y la motivación, la habilidad para seleccionar y organizar contenidos, la gestión del tiempo, el monitoreo de la propia comprensión y del progreso alcanzado y los juicios de valoración son algunos de los factores influyentes a la hora de aprender.

Otra cuestión a considerar es la preocupación cognitiva como dimensión de la ansiedad, vinculada con sentimientos de inseguridad acerca de las competencias personales; su eficaz manejo hace que no se convierta en una interferencia para codificar, organizar y recuperar la información [17, 18]. Esta influencia indeseada se da más fuertemente en las mujeres [25, 28]. Tal resultado va en la misma dirección que los hallazgos sobre la implementación diferencial de las estrategias de aprendizaje según sexo: las alumnas refirieron mayor uso de recursos cognitivos y metacognitivos que sus pares varones [3, 4, 6, 13, 30].

Paralelamente, el conocimiento estratégico implica distinguir qué habilidades son necesarias para realizar una tarea, cómo y cuándo implementarlas pero se precisan suficientes motivos para que un alumno active su curiosidad. La predisposición favorable para desplegar estrategias, para regular su cognición y reflexionar sobre la toma de decisiones es un requisito indispensable; el aprendizaje debe valorar sus habilidades, desear usarlas y ponerlas en marcha. Los educandos auto-regulados están más motivados, establecen metas realistas, escogen estrategias eficientes, monitorean su comprensión y evalúan el progreso hacia sus objetivos. Quienes exhiben bajo desempeño académico muestran también baja percepción de auto-eficacia, con uso escaso o nulo de estrategias metacognitivas. Estos estudiantes parecen hallarse en un nivel madurativo más temprano [2]. El efecto de la maduración puede apreciarse, evolutivamente, al advertirse que quienes cursan el nivel superior se vuelven gradualmente más capaces de poner en juego mayor cantidad de estrategias con mayor eficacia [19, 21]. Investigaciones recientes han verificado el rol mediador de tales estrategias en la relación entre motivación y desempeño académico, a la vez que han confirmado su capacidad para predecir el rendimiento en áreas diversas [22].

Se ha comprobado que intervenciones dirigidas a promover el desarrollo metacognitivo facilitan el aprendizaje y su transferencia (e.g. [5, 27]). De esta manera, la evaluación previa al diseño de programas se vuelve un punto de interés, apun-

tando al objetivo último de suscitar una mejora sustancial en el desempeño académico [36].

Atendiendo a estas cuestiones es fundamental investigar con qué herramientas cuentan los alumnos que cursan los niveles medio y superior de enseñanza para encarar sus estudios y para arribar a una operativa articulación de ambas instancias educativas. Así, el objetivo de este trabajo se centra en analizar el empleo de estrategias de aprendizaje en estos educandos con el fin de comprender su funcionamiento, estableciendo diferencias según variables potencialmente influyentes (sexo, nivel educativo, grupo de convivencia y educación parental).

### **Materiales y método**

*Tipo de estudio:* transversal, descriptivo, comparativo.

*Participantes:* se usó un muestreo intencional simple. Participaron 348 alumnos divididos en cuatro grupos (tabla 1):

- Grupo 1. Escuela Media pública de la Ciudad de Buenos Aires (Liceo)
- Grupo 2: Escuela Media dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Grupo 3: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Grupo 4: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Los alumnos de nivel medio (grupos 1 y 2) cursaban el tercer año. El Liceo (grupo 1) no posee examen de ingreso y permite que los reprobados repitan los cursos; de allí las edades superiores al límite esperado. La Escuela Media UBA (grupo 2) contempla un examen selectivo de ingreso y un alto nivel de exigencia académica; las edades homogéneas obedecen a que no se admite que los aplazados recurran. Ninguna de las universidades participantes (grupos 3 y 4) incluye examen de selección en sus carreras de Psicología.

La tabla 1 permite apreciar el predominio de mujeres en todos los grupos, especialmente 3 y 4, correspondientes a carreras de Psicología. Las edades responden al nivel educativo de cada grupo, aunque la Facultad de Psicología UBA observa mayor dispersión.

En cuanto al grupo de convivencia, la mayoría de los estudiantes de nivel medio (grupos 1 y 2) cohabitaba con ambos padres, aunque este porcentual era mucho mayor en la Escuela UBA (grupo 2): 85,3% vs. 57,7%. Lo mismo sucedía en

**Tabla 1. Distribución según sexo y descriptivos para edad por grupo**

	Grupo de comparación			
	1 (Liceo Bs. As.)	2 (Escuela Media UBA)	3 (Psicología UBA)	4 (Psicología UNT)
<i>n</i>	80	75	90	103
% varones	32,5%	46,6%	16,1%	17,6%
% mujeres	67,5%	53,3%	83,9%	82,4%
Edad mínima	15	15	21	20
Edad máxima	18	16	53	35
Media edad	15,90	15,49	25,89	22,14
DE Edad	0,85	0,50	6,39	2,85

**Tabla 2. Distribución según convivencia y grupo**

	Grupo de comparación			
	(1)Liceo Bs. As.	(2) Escuela Media UBA	(3) Psicología UBA	(4)Psicología UNT
Familia de origen ambos padres	57,7%	85,2%	37,3%	34,3%
Familia de origen monoparental	35,9%	14,8%	12,0%	16,7%
Solo o con amigos	---	---	20,0%	26,5%
En pareja	---	---	18,7%	3,9%
Otros	6,4%	---	12,0%	18,6%

los dos grupos universitarios (grupos 3 y 4) pero, lógicamente, las proporciones se hallaban más repartidas, ya que algunos individuos habitaban solos o con amigos (26,5% para UNT y 20% para UBA) y con parejas (18,7% en UBA). Los porcentajes correspondientes a hogares monoparentales resultaban bastante similares en los grupos 4, 2 y 3 (en orden decreciente, UNT, Escuela Media UBA y UBA; 12 a 16,7%), siendo más elevados en el Liceo (grupo 1; 35,9%) (tabla 2).

En relación con el nivel educativo parental, se advierte que los progenitores de la Escuela UBA han obtenido títulos superiores en mayor proporción (67,9% padres, 83,3% madres), seguidos por las madres (49%) y los padres de la UNT (35,3%), que se ubican tras sus pares con nivel medio completo en ese grupo (36,3%). Los padres y madres de los grupos Liceo y UBA registran porcentajes bastante homogéneos con titulación superior (21,3% a 28,8%). En el caso del Liceo, la mayoría de madres y padres ha concluido el nivel medio (45,2% y 43,1%), en tanto que en la UBA la proporción mayor se da, también para ambos padres, en el nivel primario finalizado (38,8% y 37,5%), seguidos muy de cerca por el estrato medio (32,5% y 31,2%). Se reportan pocos casos de progenitores sin educación formal o con primaria

incompleta (2,5% a 7,5%); no existen tales situaciones en la Escuela Media UBA (tabla 3).

#### *Definición de variables incluidas en el diseño*

El objeto de estudio de este trabajo son las *estrategias de aprendizaje* entendidas como recursos aplicables en forma controlada, en el marco de un plan deliberadamente proyectado con el propósito de arribar a cierta meta establecida [12]. Como se comentara, el interés, la motivación, la capacidad para seleccionar y organizar materiales y contenidos, la administración del tiempo, el monitoreo de la propia comprensión así como los juicios valorativos son algunos de los factores incluidos en su descripción [38].

Las estrategias se analizan según variables socio-demográficas, tales como sexo, edad, nivel educativo, grupo de convivencia y nivel educativo parental.

#### *Instrumentos*

*a) Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio -LASSI-* [29, 38]. Evalúa la utilización de estrategias de aprendizaje y técnicas o hábitos de estudio, por lo que se emplea frecuentemente en el ámbito educativo y en procesos de orientación vocacional y ocupacional. Sus 77 ítems son afirmaciones con cinco opciones de respuesta en términos de frecuencia temporal con la que sucede

**Tabla 3. Distribución según nivel educativo de ambos padres y grupo**

	Grupo de comparación			
	(1) Liceo Bs. As.	(2) Escuela Media UBA	(3) Psicología UBA	(4) Psicología UNT
<b>Educación paterna</b>				
Sin educación / primaria incompleta	5,6%	--	7,5%	3,9%
Primario	25,0%	5,7%	38,8%	24,5%
Medio	43,1%	26,4%	32,5%	36,3%
Terciario/ Universitario	26,4%	67,9%	21,3%	35,3%
<b>Educación materna</b>				
Sin educación / primaria incompleta	5,5%	--	2,5%	4,9%
Primario	23,3%	3,7%	37,5%	12,7%
Medio	45,2%	13,0%	31,2%	33,3%
Terciario / Universitario	26,0%	83,3%	28,8%	49,0%

lo que plantea cada reactivo (*Nunca a Siempre*). Consta de diez dimensiones que resultan en puntuaciones independientes –no se calcula puntuación total– dando cuenta de las distintas áreas involucradas en la adquisición sistemática de conocimientos. Los autores del instrumento informaron *Alphas* entre 0,68 y 0,86, advirtiéndose también una aceptable estabilidad en las puntuaciones. Investigaciones desarrolladas con diferentes grupos reportaron adecuados índices de confiabilidad y evidencias de validez predictiva en relación con criterio externo de calificaciones al fin del año académico [9].

La traducción al español adaptada a los usos de nuestro medio realizada por Strucchi [29] mantuvo los 77 ítems de la versión original distribuidos en diez dimensiones [38]. La adaptación lingüística empleada en el presente estudio deriva de dicha traducción, alterándose algunos modismos con el fin de adecuarlos a las expresiones vigentes hoy en día. Asimismo, se ha extendido la aplicabilidad de la escala, originalmente creada para estudiantes universitarios, a adolescentes que cursan estudios medios.

A continuación, se listan y describen brevemente cada una de las escalas:

1. *Actitud e interés*. Evalúa la actitud general y la motivación para estudiar con éxito y llevar a cabo las tareas relacionadas con los aprendizajes académicos.
2. *Motivación, autodisciplina y disponibilidad*. Refleja el grado en el que aceptan su responsabilidad para concretar tareas específicas relacionadas con el éxito escolar.
3. *Administración del tiempo*. Mide el grado en que el estudiante es capaz de crear y usar cronogramas organizativos que permitan optimizar el tiempo

productivo y manejar objetivos y eventuales perturbaciones o demoras.

4. *Ansiedad y preocupación por el rendimiento*.<sup>1</sup>

Los reactivos de esta escala evalúan tensión o ansiedad presentes mientras realizan las actividades académicas, entendiendo que la presencia sin control de éstas provocan obstáculos para el aprendizaje.

5. *Concentración y atención*. Los ítems miden la capacidad para concentrarse y dirigir la atención a las tareas de estudio, evitando interferencias de pensamientos, emociones, sentimientos y situaciones.

6. *Procesamiento de la información, adquisición de conocimientos y razonamiento*. Describe la posibilidad de los estudiantes de elaborar y fomentar estructuras mentales que promuevan el entendimiento y la memoria.

7. *Selección de ideas principales y reconocimiento de ideas significativas*. Mide las habilidades para seleccionar información importante sobre la cual concentrar estudios posteriores en clases o estudios personales.

8. *Técnicas de ayuda al estudio*. Rastrea recursos que los alumnos ponen al servicio del mejor aprendizaje tales como diagramas, resaltados y resúmenes.

9. *Autoevaluación y repaso*. Habilidades cuyo objetivo es consolidar el conocimiento y la integración de otros temas. Chequean el entendimiento y la necesidad de estudios adicionales.

10. *Preparación para los exámenes*. Incluyen el cono-

<sup>1</sup> Esta dimensión no se refiere estrictamente al empleo de una estrategia de aprendizaje sino a emociones, sentimientos, pensamientos, creencias y/o comportamientos vinculados a la preocupación por el rendimiento académico y a la aparición de ansiedad en las distintas etapas del proceso de aprendizaje, cuestión que puede resultar neutra, activadora o perjudicial para el alumno, según el caso.



cimiento de las características formales del examen y cómo preparar un efectivo plan para rendirlo.

b) *Encuesta de datos de filiación y datos académicos básicos.* Fue diseñada *ad hoc* para relevar datos sociodemográficos y de rendimiento académico de los participantes del estudio tales como el sexo, la edad, la etapa educativa en la que se encuentran, el grupo de convivencia, el nivel educativo alcanzado por cada uno de los progenitores. En cuanto al rendimiento académico, en el nivel medio se indagó acerca de repitencias, cantidad de materias rendidas en las distintas instancias de exámenes –en el caso de estudiantes secundarios–. Con estudiantes universitarios las preguntas se dirigieron a conocer cuántas materias aprobaron desde la finalización del Curso Básico Común (CBC), cantidad de aplazos y promedio general hasta el momento de la presente evaluación.

#### Procedimiento

Para las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires se seleccionó intencionalmente un curso de cada turno y se administraron los instrumentos a todos los estudiantes presentes en el horario habitual de clases. Los universitarios eran alumnos de

las carreras de Psicología señaladas. Las administraciones fueron colectivas, con participación voluntaria y consentimiento informado (también de los padres en el caso de los menores), realizadas por psicólogos habilitados y entrenados.

#### Resultados

En primer lugar se realizó una exploración de los datos para determinar la pertinencia de los contrastes paramétricos previstos; se detectaron casos anómalos calculando las puntuaciones típicas para cada dimensión del instrumento y empleando gráficos de caja (*boxplots*).

Tomando como eje de comparación el sexo, las estrategias *técnicas de ayuda al estudio* y *ansiedad y preocupación por el rendimiento* resultaron más utilizadas por las mujeres, tanto en el grupo de estudiantes medios como en el de universitarios.

En cuanto al nivel educativo, se verificó un mayor uso de todas las estrategias en los universitarios, excluyendo *ansiedad y preocupación por el rendimiento*, en la que no se hallaron diferencias significativas. A continuación, se presentan estos resultados en detalle (tabla 4):

**Tabla 4. Estrategias de aprendizaje según sexo, por institución y nivel educativo ( $p < 0,01$ )**

Dimensiones LASSI	Sexo		t	p		
	Varones $\bar{x}$	DE			Mujeres $\bar{x}$	DE
<b>Grupo 1. Liceo Bs. As.</b>						
Técnicas de ayuda al estudio	14,62	5,59	<b>19,10</b>	5,82	-3,21	0,002
<b>Grupo 2. Escuela Media UBA</b>						
Sin diferencias según sexo en ninguna estrategia						
<b>Escuelas Medias (grupo 1 + grupo 2)</b>						
Ansiedad y preocupación por el rendimiento <sup>(*)</sup>	18,34	6,25	<b>13,86</b>	5,52	4,07	0,000
Técnicas de ayuda al estudio	18,44	5,85	<b>21,81</b>	4,41	4,41	0,000
<b>Grupo 3. Facultad Psicología UBA</b>						
Sin diferencias según sexo en ninguna estrategia						
<b>Grupo 4. Facultad Psicología-UNT</b>						
Ansiedad y preocupación por el rendimiento <sup>(*)</sup>	19,00	6,60	<b>13,74</b>	5,70	3,43	0,001
Técnicas de ayuda al estudio	18,56	7,01	<b>22,33</b>	4,86	-2,71	0,008
<b>Facultades Psicología UBA y UNT (grupo 3 + grupo 4)</b>						
Ansiedad y preocupación por el rendimiento <sup>(*)</sup>	18,29	6,79	<b>14,91</b>	5,77	3,01	0,003
Técnicas de ayuda al estudio	14,59	5,93	<b>18,65</b>	5,20	-4,05	0,000

(\*): puntuaciones bajas en esta escala sugieren marcada preocupación por el rendimiento y la presencia de elevados montos de ansiedad en situaciones de aprendizaje.

**Nota:** las medias del grupo con diferencias a su favor se destacan en negritas

**Tabla 5. Estrategias de aprendizaje según nivel educativo ( $p < 0,01$ )**

Dimensiones LASSI	Medio		Nivel educativo		t	p
	$\bar{x}$	DE	$\bar{x}$	DE		
Actitud e interés	24,89	7,70	<b>26,86</b>	3,02	-3,93	<b>0,000</b>
Motivación, autodisciplina y disponibilidad	18,05	5,29	<b>22,04</b>	4,05	-7,05	<b>0,000</b>
Administración del tiempo	16,04	4,99	<b>18,73</b>	4,66	-4,80	<b>0,000</b>
Ansiedad y preocupación por el rendimiento (*)	16,19	6,36	14,61	5,93	2,56	0,025
Concentración y atención	16,59	5,77	<b>18,72</b>	4,14	-3,51	<b>0,000</b>
Procesamiento de la información, adquisición de conocimientos y razonamiento	18,51	4,97	<b>23,56</b>	3,83	-9,59	<b>0,000</b>
Selección de ideas principales y reconocimiento de ideas significativas	14,33	3,13	<b>15,66</b>	2,43	-4,09	<b>0,000</b>
Técnicas de ayuda al estudio	17,09	5,82	<b>21,11</b>	4,90	-6,58	<b>0,000</b>
Autoevaluación y repaso	13,45	6,01	<b>16,48</b>	5,22	-4,71	<b>0,000</b>
Preparación para los exámenes	22,51	5,39	<b>24,40</b>	3,91	3,41	<b>0,000</b>

(\*): puntuaciones bajas en esta escala sugieren marcada preocupación por el rendimiento y la presencia de elevados montos de ansiedad en situaciones de aprendizaje.

**Nota:** Las medias del grupo con diferencias a su favor se destacan en negritas

**Grupo 1: Liceo Ciudad de Buenos Aires.** Se detectaron diferencias significativas en la estrategia *técnicas de ayuda al estudio* a favor de las mujeres.  
**Grupo 2: Escuela Media de UBA.** No se verificaron diferencias según sexo.

**Escuelas medias Ciudad de Buenos Aires (grupo 1 + grupo 2).** Unificando a los estudiantes de nivel medio, las mujeres se diferenciaron, otra vez, de los varones en el mayor uso de la estrategia de *técnicas de ayuda al estudio* así como por la aparición de *ansiedad y preocupación por el rendimiento*.

**Grupo 3: Facultad de Psicología UBA.** No se verificaron diferencias según sexo en ninguna estrategia.

**Grupo 4: Facultad de Psicología UNT.** Nuevamente las mujeres manifestaron mayor *ansiedad y preocupación por el rendimiento*, a la vez que implementación más frecuentemente *técnicas de ayuda al estudio*.

**Instituciones universitarias (grupo 3 + grupo 4).** Al analizar el grupo completo de estudiantes universitarios se verificaron diferencias significativas a favor de las mujeres en *técnicas de ayuda al estudio* y en la aparición de *ansiedad y preocupación por el rendimiento*.

Al comparar las estrategias utilizadas por los alumnos de escuelas medias (Liceo y Escuela UBA) y las empleadas por los estudiantes de Psicología (UBA y UNT), se verificaron diferencias

significativas en todas ellas a favor de los universitarios, menos en la dimensión *ansiedad y preocupación por el rendimiento en el estudio*, en la que no se hallaron tales diferencias (tabla 5).

*Diferencias según grupo de convivencia y según nivel educativo parental*

No se verificaron diferencias significativas en las estrategias evaluadas en ninguno de los casos.

## Discusión

A la luz de los resultados ya informados para el objetivo de analizar el empleo de las estrategias de aprendizaje según variables sociodemográficas y académicas, se discuten algunas implicancias, comenzando por las diferencias según sexo.

Las alumnas del grupo 1 (Liceo Ciudad de Buenos Aires) implementan, con mayor frecuencia que sus pares varones, recursos tales como el subrayado, el armado de síntesis y el resaltado de conceptos, con el fin de aumentar la comprensión del material de estudio y poder retenerlo (estrategia *técnicas de ayuda al estudio*); ellas son más proclives a organizar de este modo los materiales, ordenando el proceso de aprendizaje. Para estudiar correctamente es necesario agrupar y sistematizar datos; ello facilita el logro académico. El predominio femenino en la puesta en juego de estrategias de adquisición y recuperación de la información fue hallado también en estudios anteriores realizados con universitarios [10].

Al tomar a los alumnos de nivel medio como un todo (grupo 1 + grupo 2), al examinar las respuestas brindadas por el grupo 4 (Facultad de Psicología UNT) y, al agrupar a los estudiantes de Psicología de UNT y UBA (grupos 4 y 3), se advierte que las mujeres vuelven a diferenciarse de sus compañeros del sexo opuesto en el uso más frecuente de esa estrategia pero con una variante: también muestran mayor *ansiedad y preocupación por el rendimiento*. Esta presencia coincide con informes de carreras superiores [3, 28] así como con reportes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [25]; en el último caso se halló que las estudiantes de escuelas medias evidenciaban más inseguridad en clase que los varones, a pesar de tener rendimientos semejantes.

La preocupación cognitiva, componente fundamental de la ansiedad, se manifiesta mediante una ideación valorativa negativa sobre las propias aptitudes y sobre las posibilidades de éxito en una tarea dada, disminuyendo la concentración [15]. Esta desconfianza puede contaminar el esfuerzo, distrayendo la atención de las actividades de aprendizaje, que se focalizará en temores irracionales. Tal tensión emocional interfiere, así, en la ejecución concreta, al producir pensamientos centrados en el yo en lugar de propiciar juicios sobre la tarea [7].

La aparición de *ansiedad y preocupación por el rendimiento* combinada con el uso de la estrategia *técnicas de ayuda al estudio* en las mujeres sugiere que, para aumentar la comprensión y retención del material, ellas echan mano de recursos auxiliares. Se trataría de un modo de *volver* a la tarea que funcionaría como estrategia compensatoria para disminuir la inquietud y reducir la ansiedad a niveles más productivos. Una moderada preocupación por el estudio facilita el aprendizaje; la dificultad radica en que su elevación más allá de ciertos límites se vuelve obstructiva.

Los modelos de procesamiento de la información señalan que la ansiedad interfiere al momento de codificar el material, de organizarlo o de recuperarlo durante un examen [17]. Esta variable aparece más relacionada con problemas de recuperación en momentos de evaluación que con la carencia de estrategias cognitivas eficaces para codificar y organizar los materiales. Su aparición en tales circunstancias produce una preocupación recurrente por el posible fracaso en las tareas así como por sus consecuencias [18].

Queda planteada la necesidad de diseñar investiga-

ciones capaces de precisar ante qué situaciones de aprendizaje las mujeres experimentan excesiva *ansiedad y preocupación por el rendimiento*, sopeando cómo esta condición impacta en el desempeño y dirimiendo si el uso de técnicas resulta un paliativo eficaz. Así sería posible, ulteriormente, planificar intervenciones educativas específicas para dar solución a ese factor ansiógeno que estaría limitando un aprendizaje más exitoso.

Pasando ahora a las diferencias según nivel educativo, se advierte que los estudiantes universitarios utilizan todas las estrategias contempladas en el LASSI más asiduamente que los alumnos del nivel medio. Ellas son *actitud e interés hacia el estudio, motivación, administración del tiempo, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, técnicas de ayuda al estudio, autoevaluación y repaso y estrategias de preparación de exámenes*. La *ansiedad y preocupación por el rendimiento* –que no es, estrictamente, una estrategia– no registra una manifestación diferencial en ninguno de estos dos niveles educativos. Es decir que estos universitarios presentan una actitud más positiva que los estudiantes secundarios hacia las tareas académicas en general y para desempeñarse en ellas de manera autónoma; se muestran más motivados para estudiar y llevar a cabo actividades específicas de su carrera en forma aplicada y responsable, logran un mejor manejo del tiempo y pueden focalizar la atención y concentrarse más adecuadamente. Asimismo, son capaces de organizar y elaborar nuevas comprensiones, vinculándolas con sus conocimientos previos; poseen más habilidades para seleccionar información relevante y para utilizar recursos de apoyo tales como resúmenes, gráficos o mapas conceptuales. Finalmente, monitorean mejor el propio entendimiento de los materiales y utilizan métodos para la preparación de exámenes más asiduamente que los alumnos del nivel medio.

Estos hallazgos parecen lógicos, dado que es esperable que los adolescentes no alcancen aún el nivel de auto-regulación que sí manejan los universitarios: estos últimos están más entrenados para desplegar habilidades para aprender porque cuentan con más experiencia en un nivel de rendimiento requerido más elevado. No obstante, es interesante una mención especial para los estudiantes del grupo 2 (Escuela Media UBA). Como se comentó antes, el acceso a esta institución implica un examen de ingreso selectivo y una exigencia considerablemente mayor que la de escuelas comunes; a la vez, los progenitores de estos alumnos informan

una enorme proporción de titulados superiores –hecho que, probablemente influya en la estimulación intelectual recibida en el hogar–. Sin embargo, tal como se ha observado, el recorrido educativo de los padres no ha introducido diferencias en lo que refiere a la utilización de estrategias.

Es importante observar, además, que a pesar de ser la Escuela Media UBA (grupo 2) una institución de alto rendimiento, sus alumnos no alcanzan aún el nivel de uso de estrategias al que sí acceden los universitarios (Psicología UBA y UNT). Estos últimos parecen estar más entrenados en virtud de su edad y de su experiencia educativa; ello se refuerza al considerar que esas dos facultades no prevén un examen de ingreso selectivo. Conforme se avanza en el recorrido académico se recurren a estrategias más eficaces [19]; los estudiantes de Psicología de final de carrera presentan un mayor uso de estrategias metacognitivas [21]: los universitarios participantes en este trabajo cursan tercero y cuarto año, integrando parte del 50% que usualmente no deserta durante el primer año y que ya ha adquirido entrenamiento estudiantil. Cabe suponer, consecuentemente, a la luz de los déficits mencionados para el ingreso a la universidad –etapa de transición entre los niveles medio y superior–, que la estimulación del uso de estrategias en el nivel medio, facilitaría el aprendizaje, elevando el desempeño. Programas instruccionales implementados para promoverlas en estudiantes del nivel superior han demostrado su eficacia [5, 27]. Sin embargo, no debe dejar de considerarse el factor

motivacional, puesto que los universitarios cursan carreras que han elegido mientras que los adolescentes de nivel medio atraviesan una formación general no especialmente escogida.

Por último, el grupo de convivencia y el nivel educativo parental no introducen diferencias en el uso de ninguna estrategia. Los resultados coinciden en que, independientemente de que convivan con un sólo progenitor o con ambos, habiendo o no ellos accedido a determinado nivel de estudios, convivan en pareja, solos o con amigos, los alumnos despliegan similares comportamientos, pensamientos y emociones –entendidos como parte de las estrategias aquí analizadas– a la hora de estudiar.

Resumiendo, las reflexiones aquí vertidas sugieren que, en líneas generales, las diferencias se advierten en relación con el sexo y al nivel educativo que se cursa, que actúan como variables moduladoras. Respondiendo a la aparición de mayor ansiedad, las mujeres de todos los grupos recurren al uso de técnicas de ayuda. Salvando estas distancias en cuanto a ansiedad, los universitarios de ambos sexos emplean con mayor frecuencia todas las estrategias si se los compara con los alumnos de nivel medio. De esta manera, tanto el sexo cuanto aspectos evolutivos, de experiencia académica y de respuesta ante un mayor nivel de exigencia, se presentan como tópicos fundamentales a ser abordados en futuras investigaciones de cara a la planificación de intervenciones concretas.

## Referencias

1. Albaili M. Differences among low, average and high-achieving college students on learning and study strategies. *Educational Psychology*. 1997;17(1 & 2):6171-77.
2. Bourque JV. Academically underachieving and achieving adolescent girls: Quantitative and qualitative differences in self-efficacy, planning, and developmental asynchrony. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 2008; 68(7-B):4862.
3. Cano García F. Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*. 2000; 12(3):360-67.
4. Cano F. An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*. 2006; 66(6):1023-38.
5. Carbonero Martín MA, Navarro Zavala J. Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*. 2006; 18(3):348-52.
6. Clarke RB. Undergraduate mathematic students: How do differences in motivation and learning strategy use affect performance? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 2007; 67(9-A): 3295.
7. Coll C, Mirás M. Características individuales y condiciones de aprendizaje. En: Coll C., Palacios J, Marchesi A, editores. *Desarrollo psicológico y educación II Madrid: Alianza*; 1998. pp. 395-417.
8. Corral de Zurita N, Alcalá MT. Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios. *Comunicaciones científicas y tecnológicas. Educación*. 003 [Internet]. 2002 (citado el 31 de enero de 2008): [4 p. aproximadas]. Disponible en:

- <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2002/cyt.htm>
9. De Baessa Y, De Arroyave M. Confiabilidad y validez del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 1996; 28(2):293-303.
  10. Del Buey F, Camarero Suárez F. Diferencias de género en los procesos de aprendizaje universitarios. *Psicothema*. 2001; 13(4):598-604.
  11. Dibbern A, Sannuto J. Deserción y repitencia en la Educación Superior Universitaria Argentina. (Informe de avance) Seminario sobre el rezago y la deserción universitaria en América Latina y el Caribe, Universidad de Talca, Chile. [Internet]. Septiembre 2005 [citado el 5 de enero de 2009] 26 p. Disponible en: <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cpruebaobservatorio%5Cdocumentos%20pdf%5CSeminario%20TALCA%20sobre%20Rezago%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20-%20Sep.%202005%5CPresen-taci%C3%B3n%20Deserci%C3%B3n%20Argentina%20-%20Alberto%20Dibbern.pdf>
  12. Dugan RF. Examining the construct validity of academic self-regulation using the survey of academic self-regulation (SASR). Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2008; 68(8-A):3277.
  13. Ecurra Mayaute L M. Análisis psicométrico del Inventario de estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*. 2006; 9:127-70.
  14. Fernández Lamarra N. Argentina: Equidad e inclusión social en la educación superior. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [Internet] 2008 [citado el 23 de abril de 2009]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
  15. Fernández Liporace M. Práctica de Investigación. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA; 2007
  16. Fernández Liporace M, Ongarato P, Carreras M A, Lupano ML, Quesada S. Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades. *Investigaciones en Psicología*. 2008; 12(1):57-82.
  17. Fierro A. Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En: Coll C, Palacios J, Marchesi A. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza; 1998. pp.175-182.
  18. Furlan L. Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*. 2006; 6:32-51.
  19. Gargallo López B. Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 2006; 59(1-2):109-30.
  20. González Fiegehen LE. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la Educación Superior. UNESCO/IESALC, Caracas: Editorial Metrópolis C.A.; 2006.
  21. Martínez Fernández R. Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*. 2007; 23(1):7-16.
  22. Metallidou P, Vlachou A. Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*. 2008; 42(1):2-15.
  23. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Anuario de estadísticas universitarias de la República Argentina. 6ª edición. [Internet]. 2005 [citado el 6 de julio de 2009][350 p.]. [www.oei.es/quipu/argentina/anuario\\_universidad2005.pdf](http://www.oei.es/quipu/argentina/anuario_universidad2005.pdf)
  24. Monereo C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó; 1994.
  25. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Aprender para el mundo del mañana. Informe PISA 2003. Madrid: Santillana Educación S.L.; 2005. p 158-59.
  26. Pozo JI, Scheuer N, Pérez Echeverría M, Mateos M, Martín E, de la Cruz M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó; 2006.
  27. Rosario P, Mourao R, Núñez JC, González Pienda J, Solano P, Valle A. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*. 2007; 19 (3):422-27.
  28. Sizoo S, Malhotra N, Bearson J. A gender-based comparison of the learning strategies of adult business students. *College Student Journal*. 2003; 37(1):103-10.
  29. Strucchi E. LASSI. Inventario de estrategias de Aprendizaje y Estudio. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires; 1991.
  30. Thomas CE. Variations in adult learning strategies: Differences in gender, ethnicity, and age in technical education in a Texas community college. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2003; 63(8-A): 2770.
  31. Torrano Montalvo F, González Torres M. El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 2004; 2(1):1-34.
  32. UNESCO. Conferencia Mundial sobre

