

# **Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio Baremación marplatense**

## **On learning strategies and study habits**

C. CASTAÑEIRAS - G. GUZMÁN - M<sup>a</sup> C. POSADA - M. RICCHINI - E. STRUCCHI <sup>1</sup>

### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es presentar los fundamentos , características y aplicaciones posibles de un instrumento de evaluación psicológica que ofrece un interesante aporte teórico - técnico para la medición de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, que ha sido baremado en la ciudad de Mar del Plata para sujetos entre 17 y 20 años. El LASSI ( Learning and Study Strategies Inventory ) es un inventario autodescriptivo que puede ser utilizado tanto para la evaluación individual de áreas problemáticas en el aprendizaje y estudio , como para su aplicación institucional en programas de orientación a poblaciones de estudiantes.La utilización de esta técnica a nivel individual y poblacional permite arribar a conclusiones preliminares acerca de sus alcances y limitaciones.

### **Palabras clave**

Estrategias de aprendizaje - hábitos de estudio - L.A.S.S.I.

### **ABSTRACT**

In this work we describe present foundations, characteristics and possible applications of an instrument of psychological assesment which provides an interesting theoretical and technical approach for the meassurement of the learning strategies and study habits which has the proper norms for subjects between 17-20 years old in Mar del Plata city. The L.A.S.S.I. (Learning and study strategies inventory) is a selfdescriptive inventory which can be used either for individual evaluation of learning and study problematic areas, or for its institutional applications in guidance programmes for student populations. The use of this technique either individually or collectively allows to reach the preliminary conclusions about its limits and scope.

**Key words** Learning strategies - study habits - L.A.S.S.I.

---

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funes 3280. Mar del Plata (7600) Argentina. Fax 75-2266. E-mail:mcposada@mdp.edu.ar.

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de los autores (De Vega, 1984; Luccio, 1986) que se proponen historiar los últimos años de la psicología, consideran que la escuela cognitiva marca una verdadera ruptura epistemológica con el conductismo. Minguzzi(1978), niega que este cambio implique una verdadera ruptura epistemológica pues considera que esta escuela nace en el seno mismo del conductismo. Recién en 1967, Neisser nomina esta nueva orientación con el nombre de Psicología Cognitiva, que a partir de entonces domina la psicología académica y se generan las investigaciones en psicología.

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-aprendizaje, a diferencia del enfoque asociacionista que acentuaba los efectos de los estímulos externos como determinantes del mismo. Si bien la adopción del enfoque cognitivo no siempre supone el abandono total de los supuestos básicos asociacionistas, resulta claro que las 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. En síntesis: el foco de atención se desplazó desde el análisis de los resultados, hacia la importancia de los procesos.

Al considerar el aprendizaje como un proceso activo que ocurre en el aprendiz y es influenciado por él a partir del modo de procesar la información recibida, el enfoque cognitivo propone un sustantivo cambio, desplazando el foco de atención hacia el sujeto, quien se constituye en actor principal.

Cabe señalar que el enfoque cognitivo no constituye una teoría unificada, si bien los teóricos cognitivistas comparten ideas básicas acerca de la concepción del aprendizaje y la memoria. Dicho enfoque propone al aprendizaje como resultado de los diversos intentos, por parte del sujeto, para darle sentido al mundo. De esta manera, las creencias, expectativas y sentimientos, influyen en el “qué” y “cómo” se aprende.

Entre los desarrollos producidos en el campo del aprendizaje desde estos enfoques, adquieren significativa importancia las investigaciones que han contribuido a ampliar el conocimiento referido a las estrategias de aprendizaje, considerando que “si los procesos y procedimientos que subyacen al aprendizaje efectivo se pueden facilitar y enseñar, es posible desarrollar sistemas de aprendizaje que compensen las fallas y limitaciones de los estudiantes. Esta idea es la que sustenta el interés desarrollado en las estrategias de aprendizaje”. (Weinstein, 1988).

El concepto de estrategias de aprendizaje es uno de los aportes más importantes de la psicología cognitiva, y supone la necesidad de atender al sentido diverso de este concepto en los distintos desarrollos teóricos de los últimos quince años. Más allá de las distintas acepciones del constructo “estrategias de aprendizaje”, es interesante presentar aquellos aspectos recurrentes en los aportes tanto conceptuales como metodológicos sobre él, entre los cuales se encuentra la fuerte relación entre el grado de eficacia en el aprendizaje y la adecuada utilización de las estrategias cognitivas. Juan Ignacio Pozo, 1990 cita definiciones propuestas por diferentes autores:

Según Nisbett y Shucksmith (1987) y Danserau (1985) serían secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Derry y Murphy (1986) las definen como el conjunto de actividades mentales empleadas por el individuo en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos. Snowman (1986), entiende la estrategia de aprendizaje como un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje. Para Weinstein y Mayer (1988), una estrategia de aprendizaje está constituida por todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir el proceso de codificación de la información. Garner, 1988, por su parte plantea las siguientes características del concepto estrategia, que actúan en un orden jerárquico:

- 1 Determinación de una meta u objetivo claramente identificable.
- 2 Control de la actividad cognitiva por parte del aprendiz, lo que se traduce en la necesidad de admitir cierto grado de deliberación y flexibilidad relacionadas con la selección, planificación y evaluación personal de la actividad estratégica a partir y dependiendo de la meta perseguida. Tal flexibilidad comporta cierta actividad metacognitiva (conciencia de la acción).
3. Articulación de las diferentes fases implicadas en ella, pues se considera que la actividad propiamente estratégica no consiste en eventos únicos o pluralidad de ellos sin estructuración

interna, sino que debe entenderse como el paso por distintos eslabones o submetas conectadas unitariamente entre sí.

Más allá de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje aportadas por los distintos autores, se pueden distinguir algunos aspectos comunes:

- a) son procedimentales, pero atienden también a los aspectos conceptuales de lo instruccional;
- b) se relación con un nivel metacognitivo y de toma de conciencia;
- c) suponen planificación y control de las acciones;
- d) promueven la utilización selectiva de las capacidades para desarrollar modalidades alternativas de acuerdo a las actividades propuestas de cada situación de aprendizaje;
- e) reconocen una estrecha relación con las técnicas para el logro de aprendizajes eficaces.

“Al servicio de los procesos están las estrategias, que ocupan un lugar intermedio entre los procesos (a los que sirven), y las técnicas (de las que se sirven) para desarrollar esos procesos... Las estrategias no se pueden identificar con las técnicas de estudio que están en un nivel inferior y sólo tienen sentido cuando se integran en una consideración significativa del aprendizaje y dentro de un plan de acción, es decir al servicio de una estrategia elegida para realizar adecuadamente la tarea de aprendizaje”; de este modo conceptualiza Beltrán (1987) la relación entre los procesos, los recursos técnicos y las estrategias.

## **INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO (LASSI)**

### **Antecedentes y construcción de la prueba**

Weinstein, Underwood, Wicker y Cumberly (1985), centraron su estudio en el análisis de las estrategias cognoscitivas utilizadas por los aprendices eficientes. Los resultados de sucesivos estudios en esta línea, dieron un lugar a diferentes clasificaciones de las estrategias cognoscitivas involucradas.

Weinstein y MacDonald en 1986 propusieron la siguiente clasificación:

1. Estrategias de adquisición del conocimiento

- a) Estrategias de ensayo
- b) Estrategias de elaboración
- c) Estrategias de organización

2. Estrategias activas de estudio

3. Estrategias metacognoscitivas

4. Estrategias de apoyo y motivacionales

1. Éstas 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.
2. 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. 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. 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 afectiva. Se considera actualmente que este tipo de estrategias tienen igual importancia que la otorgada a las estrategias cognoscitivas en los aprendizajes.

Weinstein, Schulte y Palmer (1988), del Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Texas (Austin, Estados Unidos), han elaborado un inventario para medir las estrategias cognitivas llamado LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) que permite diagnosticar y organizar la intervención en estudiantes de post - secundaria. 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. Además se hizo un análisis de los instrumentos e inventarios existentes. Después de una extensa revisión de los instrumentos experimentales y los de uso cotidiano, los autores del LASSI concluyeron que:

- Los inventarios de habilidades de estudio no muestran una definición consistente de las mismas, por lo cual los temas cubiertos por las técnicas no están especificados.
- Muchas veces los instrumentos que miden algunos aspectos de estas habi-

lidades (como tomar apuntes, resumir, etc.) tienen niveles muy bajos de confiabilidad para sus subescalas.

- La mayoría de los inventarios no han demostrado su validez empírica. Así, un alto puntaje no significa necesariamente que la práctica del estudio sea efectiva para los alumnos.
- La validez de gran cantidad de los inventarios sólo ha demostrado cierta utilidad en la predicción del logro académico.
- La mayoría de los instrumentos son fácilmente falseables.

### La elaboración de la prueba

Mientras recientes estudios han sugerido dos componentes fundamentales para el estudio efectivo - tarea consistente y regular y estilo "activo" de aprendizaje -, la mayoría de sus ítems se concentran sólo en el primer componente. Utilizando los datos reunidos en la primer serie de estudios, se creó un grupo de ítems combinados iniciales. Este conjunto de 645 ítems fue obtenido entre todos los recursos utilizados en la primera fase del trabajo, y fueron seleccionados por jueces expertos utilizando un esquema tentativo de categorización que había sido desarrollado a tal efecto. Como resultado de estos procesos de selección, la combinación inicial de ítems fue reducida a 291. Aunque el LASSI utiliza una escala tipo likert, estos ítems pilotos iniciales fueron trasladados a un formulario de **verdadero - falso**.

Este nuevo paquete de ítems fue examinado después, independientemente, por dos especialistas en la materia y por dos expertos en psicometría. Se creó así un conjunto de 14 categorías conteniendo al menos 7 ítems cada

una. Esta versión del LASSI tenía 149 ítems. Se realizó luego una segunda experiencia piloto para evaluar los procedimientos de Administración y los ítems del test revisado.

Se efectuó un estudio preliminar acerca de la confiabilidad del test (con un intervalo de 3 a 4 semanas). Se computó de esta manera una correlación de 0.88 para todo el instrumento. 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 a 10 escalas que medían grupos de estrategias de aprendizaje y estudio. Además se desarrollaron normas preliminares con la participación de los egresados del otoño de 1982 de un pequeño establecimiento privado del este de los EEUU. 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 arrojaron una cifra de 0.88 para el instrumento total. En cuanto a la validez, los autores refieren que algunas escalas fueron comparadas con otros tests o subescalas que medían variables equivalentes (por ejemplo se correlacionó la escala de Procesamiento de la Información con un Inventario de Procesamiento del Aprendizaje de Schmeck); varias de las escalas restantes

se compararon con medidas de rendimiento (por ejemplo, los puntajes de la escala de Selección de Ideas Principales en relación al puntaje obtenido en una evaluación de Selección de Ideas de textos y otras lecturas).

Tal como señalan los autores, el desarrollo de cualquier instrumento es un proceso que se va construyendo. Al respecto es interesante destacar la crítica del Lassi, a la que hace referencia Bernard, Juan Antonio, 1992, pese a que coincide con Weinstein y Palmer; 1987, de considerar este instrumento como el más acabado sobre el tema en cuestión.

Las limitaciones a las cuales apunta son concretamente cuatro:

- ...“1) Pienso que algunas de sus escalas sino todas, contienen un número insuficiente de ítems para poderlas considerar una muestra suficiente del complejo campo que intenta medir. Así, la escala 4: Ansiedad, consta de solo 8 ítems, y la escala 7: Selección de las ideas principales, consta de 5 ítems.
- 2) Los ítems se plantean en términos de conductas excesivamente generales lo que da pie para pensar que se consigue su fiabilidad a costa de su validez.
- 3) No se persigue que los ítems con los que se desarrolla cada escala respondan a un pensamiento que asume la complejidad de una actividad realmente estratégica, es decir, expresen un conjunto de procesos articulados entre sí; y, por el contrario, son ítems que traducirían con relativa claridad “técnicas” aisladas no concatenadas dentro de un marco vertebrado de acuerdo

con lo que entendemos como “estrategia”, y por último

- 4) En su mayor parte, los ítems son definidos en términos de conductas negativas, expresan lo que los sujetos no hacen en relación con la organización estratégica del proceso de aprender. En tales condiciones, parece evaluarse más bien y propiamente, la carencia de estrategias lo que iría contra los objetivos básicos pretendidos por el instrumento LASSI .

Lo anteriormente expuesto, queda resumido en la siguiente cita.

...“*Resulta harto difícil para los psicólogos cognitivos continuar aportando soluciones a las necesidades educativas en un nivel significativo sin que mejore nuestra habilidad para medir*”. Westei; 1988.

Actualmente se sigue trabajando en estudios adicionales de validación de escalas, e inclusión de nuevos ítems para las escalas que tienen menos de diez.

Como instrumento, el LASSI fue diseñado para medir el uso (y por lo tanto la previa adquisición), de estrategias de aprendizaje y estudio por parte de los estudiantes. Se trata de una técnica de diagnóstico y asesoramiento en este terreno; está pensada para orientar a los alumnos de nivel secundario e ingresantes al nivel terciario/universitario, acerca de los recursos de los que pueden valerse para lograr un aprendizaje más exitoso. No constituye un instrumento para diagnosticar trastornos de aprendizaje.

En síntesis, el LASSI puede ser utilizado como:

- Una evaluación diagnóstica que ayude a identificar áreas en las cuales los

estudiantes podrían beneficiarse más por las intervenciones educacionales.

- Una base del planeamiento de orientaciones para que el alumno pueda mejorar y enriquecer sus aprendizajes.
- Una medida (pre - pos) de logros para estudiantes que participen en programas sobre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Una herramienta de evaluación para apreciar el grado del éxito de los cursos o programas de intervención.
- Una herramienta de counseling para los programas de orientación en los colegios.

## DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS

Este inventario se compone de diez escalas que indagan acerca de la implementación de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, a saber:

### Actitud general

La disponibilidad de los alumnos hacia el estudio y su motivación para tener éxito en el mismo, 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 los objetivos de la institución educativa y sus propios objetivos y metas en la vida no es muy clara, entonces es difícil mantener una preparación mental que favorezca buenos hábitos de trabajo, concentración y dedicación al estudio.

Items de ejemplo: “Estoy confundido/a. No se que quiero conseguir estudiando”. “Solo estudio las materias que me gustan”.

Esta escala contiene 8 ítems.

### Motivación para las tareas específicas

Aunque el nivel de actitud 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 lograr buen rendimiento, se ve reflejado en las conductas cotidianas que ellos muestran respecto de las tareas académicas.

Items de ej: “Cuando la tarea es difícil, la abandono o solo hago las partes fáciles”. “Estudiando, trato de alcanzar metas altas”.

Contiene 8 ítems.

### Administración del tiempo

Los programas de organización del tiempo alientan a los estudiantes a tomar mayor responsabilidad para sus propias conductas. Además esto requiere algún conocimiento acerca de ellos como estudiantes: ¿cuáles son sus mejores y peores momentos del día? ¿Cuáles las materias más fáciles y más difíciles para ellos? ¿Cuáles sus preferencias en cuanto a método de aprendizaje?

Los ítems de ej.: “Solo estudio cuando hay un examen”. “Cuando decido estudiar, dispongo un tiempo determinado y me ajusto a el”. Contiene 8 ítems.

### Ansiedad

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

interacciones con otros, o posibilidad de éxito), distraen la atención del estudiante de las tareas relacionadas al estudio y a los exámenes.

Items de ej.: “La preocupación porque me pueda ir mal, interfiere con mi concentración en la prueba”. “Cuando estudio me pongo muy tenso”. Contiene 8 ítems.

### **Concentración**

La concentración ayuda a los estudiantes a focalizar su atención sobre las actividades académicas. 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 el trabajo que tengan que realizar.

Items de ej.: “Cuando me pongo a estudiar me concentro totalmente”. “Durante las clases pienso en otras cosas, no presto atención”. Contiene 8 ítems.

### **Procesamiento de la información**

El aprendizaje es facilitado con el uso de estrategias de elaboración y organización. Estas estrategias ayudan a relacionar los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes y los nuevos, que están tratando de aprender y recordar. La utilización de lo ya adquirido (conocimientos, actitudes, creencias), y la habilidad de razonamiento para obtener sentido de nueva información, son importantes para tener éxito en los ambientes tanto educacionales como de esparcimiento.

Items de ej.: “Trato de decir con mis propias palabras lo que estoy estudiando”. “Trato de buscar relaciones entre los distintos temas que estoy estudiando”. Contiene 8 ítems.

### **Selección de ideas principales**

Un aprendizaje efectivo 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 que no lo es, ya que si un estudiante no es capaz de seleccionar la información más importante la tarea de aprender se tornará más complicada por la gran cantidad de material con la que debe manejarse.

Items de ej. “Trato de identificar los temas principales de la clase que se está dando”, “Me resulta difícil decidir que es lo más importante a subrayar en un texto”. Contiene 5 ítems.

### **Ayudas para el estudio**

Los alumnos deben saber cómo utilizar las ayudas al estudio creadas por otras personas, y también cómo crear las suyas propias. Sin embargo, a menos que los individuos sepan cómo reconocer y aprovechar estos elementos y ayudas, no les serán de utilidad.

Ej. de ítems. “Me es útil subrayar cuando releo los textos”. “Uso los títulos de los capítulos como guías para identificar puntos importantes de lo que estoy leyendo”. Tiene 8 ítems.



### Autoevaluación

La revisión y el control de los propios niveles de intelección 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.

Items de ej.: “Cuando me preparo para un examen, invento preguntas que imagino me formularán”.

“Me detengo periódicamente al leer y reviso mentalmente si entendí lo que leí”. Contiene 8 ítems.

### PREPARACIÓN Y RENDIMIENTO DE EXÁMENES

La preparación de los exámenes incluye el conocimiento acerca de los tipos de evaluación posibles. Por ejemplo: se tratará de un examen de respuestas breves o de “múltiple choice”? ¿Se requerirá una simple apreciación o necesitará aplicar todos los conceptos, principios e ideas?.

Esta preparación también incluye el conocimiento acerca de los métodos de estudio y aprendizaje del material de una forma que facilite la retención del mismo y su posterior utilización.

Items de ej: “Me va mal en las pruebas porque es difícil organizar un trabajo en poco tiempo”.

“Memorizo reglas, términos técnicos y fórmulas sin entenderlos”. Contiene 8 ítems.

### Estructura de la técnica

Este inventario es autoadministrable. El tiempo promedio utilizado por los sujetos

para responder es de 30 minutos aproximadamente. Está conformado por 77 ítems discriminados en 10 escalas que indagan acerca del uso de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Las respuestas están codificadas por frecuencia de ocurrencia en una escala tipo likert para cada uno de los reactivos propuestos (positivos y negativos), debiendo optar sólo por una de ellas cada vez.

Ejemplo :

“Me preocupa salir aplazado en un examen”

Opciones de respuesta :

SIEMPRE .....	1
FRECUENTEMENTE .....	2
A VECES SI, A VECES NO .....	3
SOLO POCAS VECES .....	4
NUNCA .....	5

La evaluación de la técnica consiste en la suma de los valores asignados a los ítems que componen cada escala (puntajes brutos) y su posterior transformación percentilar. Los percentiles se interpretan según el contenido definido para cada escala, y el tratamiento de los datos obtenidos no admite un puntaje único o global.

### ADAPTACIÓN DE LA TÉCNICA A LA POBLACIÓN MARPLATENSE

La adaptación de esta técnica realizada por la Lic. Emilce Strucchi se inició con la traducción del original y dos pruebas piloto sucesivas de la misma durante las cuales reformuló 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 confeccionó un baremo local. La adaptación del LASSI a la pobla-

ción marplatense forma parte de un proyecto mayor de baremación de instrumentos de evaluación psicológica. La concreción de esta tarea permitirá comparar a los sujetos marplatenses con su propio grupo de referencia y a la vez relacionar los resultados con los obtenidos en otras poblaciones propuestas (Barranquilla, Colombia), constituyéndose de esa forma la posibilidad de dos niveles de análisis simultáneos: intersubjetivo e intrasubjetivo.

Se considera que este instrumento puede ser de gran ayuda en el asesoramiento a las escuelas secundarias y universidades que reciben población estudiantil a veces deficientemente entrenada en actividades de estudio. Permite una mirada global para la posterior implementación de posibles programas de entrenamiento grupal, y también para el asesoramiento individual en caso de resultados llamativos.

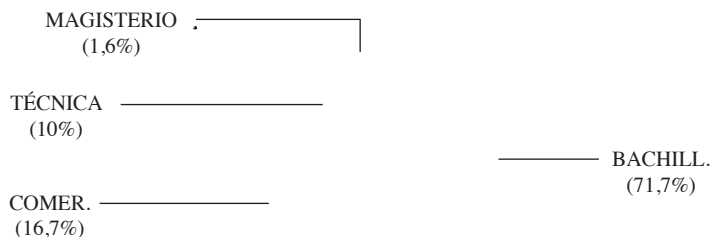
## SELECCIÓN Y COMPOSICIÓN MUESTRAL

La determinación del universo bajo estudio abarcó a todos los alumnos cursantes del último año de la enseñanza secundaria de la ciudad de Mar del Plata. Se efectuó un relevamiento de datos de las **escuelas** públicas y privadas existentes, en el mes de marzo de 1994, de acuerdo a la distribución según especialidad: bachiller, comercial, técnicas y magisterio. (ver GRÁFICO 1).

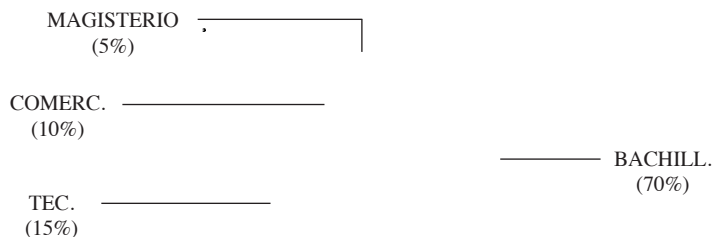
Se realizó a su vez el relevamiento de la totalidad de los **cursos** del último año (130) de las escuelas secundarias consideradas, de los que se seleccionaron 20 cursos (15%).

El diseño muestral (estratificado proporcional) adoptó como criterio para la selección la distribución de los porcentajes por especialidad y jurisdicción presentes en la población.

**Gráfico 1.—Distribución de escuelas según especialidad**



**MARZO 1994**

**Gráfico 2.—Composición muestral según especialidad****MARZO 1994**

Los cursos afectados a la toma estuvieron determinados por la disponibilidad de los establecimientos que fueron seleccionados al azar.

Efectuada la administración y puntuación de los 500 casos, se calcularon las medias aritméticas para las diez escalas del inventario y fueron obtenidas las normas percentilares.

<b>BAREMO MAR DEL PLATA</b>										
	ATT	MOT	TMT	ANX	CON	INP	SMI	STA	SFT	TST
P99	40.2	32.4	34.3	6.7	35.2	33.8	23.1	36.6	38.8	41.7
P95	38.9	29.9	31.6	34.0	32.4	30.6	21.7	33.4	34.4	39.2
P90	37.4	28.4	30.5	32.4	31.2	28.5	20.4	31.0	33.0	38.4
P85	36.7	27.1	29.5	31.1	30.0	27.3	19.9	28.8	31.5	37.5
P80	36.0	26.1	28.5	30.1	29.1	26.2	19.5	27.6	30.6	36.7
P75	35.3	25.4	28.0	29.1	28.	24.2	18.6	25.6	28.8	35.2
P65	33.9	24.0	26.9	27.5	26.5	23.2	18.2	24.8	27.9	34.5
P60	33.3	23.4	26.4	26.8	25.8	22.3	17.7	24.1	27.0	33.8
P55	32.6	22.9	25.9	26.0	25.2	21.6	17.3	23.4	26.2	33.1
P50	32.0	22.3	25.4	25.3	24.5	20.9	17.0	22.7	25.3	32.4
P45	31.3	21.8	24.8	24.5	23.8	20.1	16.6	22.0	24.6	31.7
P40	30.5	21.3	24.3	23.7	23.1	19.3	16.2	21.2	23.9	31.1
P35	29.7	20.7	23.8	23.0	22.3	18.4	15.9	20.4	23.2	30.3
P30	28.9	20.2	23.3	22.1	21.5	17.4	15.5	19.7	22.4	29.5
P25	28.0	19.6	22.8	21.2	20.8	16.5	15.2	18.5	21.5	28.6
P20	26.8	19.0	22.0	20.3	19.7	15.2	14.8	17.1	20.5	27.8
P15	25.6	18.4	21.0	19.2	18.6	14.0	14.3	15.9	19.5	26.4
P10	22.6	16.2	18.2	14.7	15.3	11.0	11.8	13.5	15.7	22.0
P 1	19.0	14.0	15.0	11.5	12.1	8.4	9.3	10.8	11.3	14.9

A continuación se presentan los datos del baremo construido para la población marplatense.

### COMENTARIOS FINALES

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, habida cuenta de 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, la particular vigencia de la temática referida a las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en la consideración del proceso de enseñanza - aprendizaje, hace necesaria la generación y/o adaptación de instrumentos diseñados para evaluar dicho constructo.

Originalmente elaborado a partir del trabajo con sujetos del último año de la escuela secundaria e ingresantes al nivel terciario/universitario, este inventario en su adaptación a la población marplatense abarcó una franja etárea comprendida entre los 17 y 20 años.

En relación al campo de la educación, la utilización de este instrumento en forma complementaria con otros recursos evaluativos, puede facilitar la creación de programas de entrenamiento que favorezcan en los estudiantes un mejor aprovechamiento de sus estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

A partir de los resultados obtenidos se realizó un estudio extensivo y exploratorio, que consistió en la utilización de la estadística descriptiva de las respuestas de los alum-

nos a cada uno de los ítems que componen el instrumento, y un análisis cualitativo de la relación entre los ítems y la escala de pertinencia.

Se consideraron los aspectos más significativos de las respuestas de los alumnos en términos de tendencia.

Los datos analizados son porcentajes obtenidos a partir de las respuestas dadas por los N: 500, para cada uno de los 77 reactivos en sus 5 opciones:

- 1° Se compararon la diferencia de los porcentajes totales obtenidos para cada una de las 5 opciones de cada ítem.
- 2° Se compararon las diferencias de los porcentajes totales obtenidos en cada ítem con los demás ítems que conforman las mismas escalas
- 3° Se compararon las diferencias de los valores obtenidos en cada escala con los valores obtenidos en las diferentes escuelas

Con respecto a la escala de ACTITUD las tendencias en las respuestas revelan que los adolescentes atribuyen importancia a tener cultura general y a sus estudios, y que los temas que se enseñan en la escuela son necesarios. Un 20% manifiesta desagrado por la mayoría de las tareas que se realizan en clase y restan valor a los temas que en las mismas se imparten.

En la escala MOTIVACIÓN se observa una tendencia marcada que indica un buen grado de responsabilidad reflejado en diferentes conductas como el estar al día con sus tareas, estudiar aún lo que consideran aburrido, obtener buenas notas aunque no les guste la materia, no dejar sin concluir tareas difíciles. No hay tendencia definida en los valores

hallados en cuanto ha ir a la escuela habiendo estudiado” y es muy bajo el porcentaje de los alumnos que leen los textos recomendados”.

En la escala ADMINISTRACION DEL TIEMPO no parece ser percibida como un obstáculo en la organización de sus estudios. El 60% considera que puede ajustarse al programa de estudios y un 64% no piensa que le falte tiempo para terminar un examen, sin embargo existen indicadores de que no hay una programación adecuada en la utilización del tiempo: el 58% solo estudia para los exámenes y un 45% hace referencia a los problemas que le causan las interrupciones y las demoras.

Con respecto a la escala de ANSIEDAD hay un 38% que manifiesta sentir pánico cuando tiene que rendir un examen que es muy importante, en tanto que el 37% reconoce ponerse muy tenso y que los nervios al dar un examen dificultan su concentración y rendimiento.

En la escala de CONCENTRACIÓN los porcentajes revelan que solo la mitad de los alumnos puede mantener la atención y la concentración en clase pero que aún es mayor la dificultad cuando deben realizar tareas solos.

En PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN encontramos que un 45% no puede relacionar los contenidos estudiados con experiencias personales o buscar su aplicación en la vida cotidiana.

En la escala SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES el 73% de los alumnos manifiesta que puede seleccionar los contenidos principales o ideas centrales de un texto escrito, pero cuando deben realizar esta tarea

referida a la clase que se esta dando, el porcentaje disminuye a un 50%.

En la escala AYUDAS AL ESTUDIO hay una clara tendencia a utilizar las ayudas al estudio y a usar técnicas para reconocer títulos y encabezados como indicadores, subrayar o señalar partes importantes del texto. Es interesante destacar que tan solo un 27% genera sus propias ayudas basadas en la representación tales como la confección de esquemas gráficos, croquis o dibujos, porcentaje que se conserva respecto a buscar otras actividades suplementarias como por ejemplo reunirse para repasar o comparar apuntes con otros compañeros.

En la escala de AUTOEVALUACIÓN es muy bajo el porcentaje de alumnos que realizan un proceso de autoevaluación referido al grado de comprensión logrado en los temas tratados en clase, sólo el 5% relee sus apuntes después de clase para verificar la comprensión y solo un 30% anticipa preguntas que le pueden tomar en los exámenes.

En la escala PREPARACIÓN Y RENDIMIENTO DE EXÁMENES hay una clara tendencia a considerar que se encuentran capacitados para prepararse cuando tienen que rendir un examen, pues el tiempo que disponen les permite organizarse, hacer resúmenes y no tienden a memorizar sin entender.

Este trabajo constituye una etapa inicial sobre la que pueden apoyarse futuros estudios que profundicen la validez y confiabilidad de la técnica, tanto como promoverse nuevos avances en la conceptualización de las estrategias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J.; García; Alcañiz y otros (1987): *“Psicología de la Educación”*. Madrid. Endema Universidad.
- Bernard, J .A.s/d. “Estrategias de aprendizaje - enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela” en: *Estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Monereo Font (Comp.). Domenech Ediciones.
- Danserau, D, F. (1985). “Learning strategy research”, en Segal, J. Chipman, S., Glaser, R. (Eds) *Thinking and learning skills*. Vol. 1; relating instructions to research. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- De Vega M: (1984) *“Introducción a la Psicología Cognitiva”*. Madrid. Editorial Alianza Psicología.
- Garner, R. (1988) “Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies”, en Weinstein, Goetz y Alexander (comps): *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, New York, Academic Press.
- Luccio R. (1986): “La psicología cognitiva”, en Legrenzi, P, *Historia de la psicología*. Barcelona .Editorial Merder. cap. 9.
- Nisbet, J. Y Schucksmith (1987) “Learning strategies”. London. Routledge and Kegan Paul. Traducción al castellano de Bermejo, A, *Estrategias de aprendizaje*. Madrid .Santillana.
- Pozo, J. I. (1990 ) “Estrategias de aprendizaje” en Coll, Palacios y Marchesi. *“Desarrollo psicológico y educación”*. Madrid: Alianza Psicología.
- Strucchi, E. (1991). *Adaptación del “Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. LASSI Argentina* .Psicoteca Editorial.
- Weinstein, C. E. y Mayer R. E. (1986), The teaching of learning strategies ,en Wittrock (DE): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Weinstein, C. E. y Palmer, D. R. (1988), *LASSI: The learning and study strategies inventory*. Clearwater.Florida, H & H: Publishing Company.
- Weinstein,C.E Y Underwood,V.L. (1985) Learning Strategies; “The How of Laerning. En Segal,Chipman y Glaser” (Eds): *Thinking and Learning Skills*. New Jersey: LEA.
- Weinstein, C; Zimmerman, S. Y Palmer, D. (1988) “Assessing Learning Strategies: the desing and development of the LASSI”. En Weinstein, C; Goetz , E.T.; Alexander, P.A. *“Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation”*. New York. Academic Press, 1988.