

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa



Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje y Morosidad Académica Asociadas al
Desempeño Académico en Universitarios

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:

Felipe de Jesús Ramos Degollado

Asesor Director:

Dr. Daniel González Lomelí

Co-Director:

Dra. Sandra Castañeda Figueiras

Asesoras:

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

Mtra. Ma. de los Ángeles Maytorena Noriega

Hermosillo, Sonora, México, Noviembre de 2011.

Hermosillo, Sonora a 28 de noviembre de 2011.

Dr. Federico Zayas Pérez
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado **“Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica asociadas al desempeño académico en universitarios”**, presentado por el pasante de maestría, *Felipe de Jesús Ramos Degollado* cumple con los requisitos teorico-metodologicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Daniel González Lomelí
Figueiras
Asesor Director

Dra. Sandra Castañeda
Co-director

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing
Noriega
Asesor Sinodal

Mtra. María de los Ángeles Maytorena
Asesor Sinodal

Dedicatoria

A Dios por ser mi mejor amigo, mi fortaleza, darme todo lo que tengo y no dejarme caer nunca, por llenar mi vida de dichas y bendiciones, por darme la oportunidad de compartir mi vida con todos los que me rodean y quien me impulsa a seguirme superando.

A mis padres Ana Alicia y Alvaro, por creer en mí una vez más, porque siempre están con los brazos abiertos para recibirme, por sus oraciones, por escucharme y tener un consejo certero cuando más lo necesito, por impulsar con amor y dedicación cada paso en mi vida y apoyarme incondicionalmente, les dedico este logro por su ejemplo y confianza lo largo de mi vida

Los quiero, muchas gracias

A mis hermanos Alvaro y Celina, por su compañía y apoyo incondicional de mis logros.

A mis sobrinos José y Alex por llenar mis días de alegría, por ser esa chispa que me da ánimos de seguir adelante.

Agradecimientos

A la Universidad de Sonora por ser una vez más mi casa de estudios.

A la Maestría en Innovación Educativa por permitirme hacer mi sueño realidad y culminar satisfactoriamente mis estudios de posgrado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por aceptarme como becario (Número de registro: 327768, Número de Becario: 232058) y poder concluir mis estudios.

Le agradezco al Dr. Daniel González Lomelí por ser mi asesor-director de tesis y creer una vez más en mí y brindarme su confianza.

A mi co-directora de tesis Dra. Sandra Castañeda Figueiras por sus observaciones tan acertadas en la mejora del trabajo.

También a mis asesores Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing y Mtra. María de los Ángeles Maytorena Noriega por sus recomendaciones, por su apoyo y ayuda, sobre todo por sus palabras de aliento y por todo el tiempo que me dedicaron para la mejora de este trabajo.

Por último quiero agradecer a mis amigos por estar presente cuando más los necesitaba, por sus consejos, por su apoyo y sobre todo por su amistad, a mis compañeros de la maestría por todas sus palabras de aliento, de ánimo y de buenos deseos, con los que sembré una muy bonita y grande amistad, siempre los recordare y los llevare en mi corazón, a ustedes también les dedico este triunfo.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue evaluar las variables asociadas al desempeño académico de los estudiantes universitarios, tales como estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica, como pertinentes en la explicación del aprendizaje y el desempeño académico en los universitarios; los objetivos específicos fueron determinar las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que implementan los estudiantes universitarios por carrera y género, determinar el grado de morosidad de los estudiantes universitarios por carrera y género, determinar el grado de relación y significancia entre estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica y correlacionar las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en la materia Estrategias para Aprender a Aprender con las Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y la morosidad académica. La muestra fue de un total de 184 estudiantes y se seleccionó al azar una licenciatura por cada una de las 6 Divisiones de la Universidad de Sonora. Los estudiantes respondieron una base de reactivos previa a la versión final del Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación, una Escala de morosidad académica y una ficha de datos sociodemográficos. Los principales resultados muestran relación significativa entre la escala de morosidad académica con las escalas de estrategias cognoscitivas de aprendizaje y con la calificación obtenida en la materia estrategias para aprender a aprender y de igual forma hay correlación entre las escalas de adquisición, recuperación y procesamiento de la información, pero estas escalas no tienen correlación con la calificación obtenida en la materia estrategias para aprender a aprender. También se observa que los estudiantes, entre más morosos son no utilizan las estrategias de recuperación de la información ante exámenes y procesamiento de la información divergente. También se encontró que los estudiantes no requieren un entrenamiento urgente en estrategias cognoscitivas de aprendizaje mientras que en el uso de estrategias adquisición de la información todas las carreras obtuvieron una puntuación alta tanto a nivel selectivo como generativo. En el caso de los más morosos el perfil más alto lo obtuvieron los estudiantes de Matemáticas y Economía.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
I. Introducción	8
II. Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje y Morosidad Académica	17
2.1 Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje	17
2.2 Morosidad Académica	26
2.3 Objetivo	28
2.4 Objetivos específicos	28
III. Método	30
3.1 Criterios de inclusión	30
3.2 Criterios de exclusión	30
3.3 Participantes	30
3.4 Instrumentos y medidas	30
3.5 Procedimiento	32
3.6 Análisis y síntesis de datos	32
IV. Resultados	33
4.1 Análisis de consistencia interna	36
4.2 Coeficiente de correlación de Pearson	38
V. Discusión	42
Referencias	47
Anexos	53

Índice de tablas

Tabla	pág.
1. Estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas por carrera	33
2. Ocupación de los padres	34
3. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo de los padres	35
4. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo de los hermanos mayores	36
5. Frecuencia y porcentaje del tipo de actividades extraescolares que realizan los estudiantes	36
6. Media y consistencia interna de las subescalas de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje del IEEA	37
7. Media y consistencia interna de las escalas de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje del IEEA	37
8. Media y consistencia interna de la escala de Morosidad Académica	38
9. Coeficiente de correlación de Pearson	38

Índice de Figuras

Fig.		pág.
1.	Modelo Integral de Enseñanza y Aprendizaje Estratégico	22
2.	Medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por carrera	39
3.	Medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por género	40
4.	Perfil de Morosidad Académica por carrera	41
5.	Perfil de Morosidad Académica por género	41

I. Introducción

En lo que a calidad de la educación superior se refiere, y partiendo de los distintos cuestionamientos que se le hacen al sector público en cuanto a la relación costo-beneficio social, se ha despertado en las autoridades universitarias un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior (Garbanzo, 2007). El rendimiento académico del estudiante universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a dicha calidad (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal, 2002 en Garbanzo, 2007). El rendimiento académico constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. Es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro en las tareas académicas (Garbanzo, 2007).

Uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000 en Navarro, 2003).

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003) por lo tanto, en esta investigación se tomará al rendimiento académico como sinónimo de desempeño académico.

Navarro (2003) encontró que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

Se muestra que la calidad en las instituciones educativas y la evaluación de resultados de aprendizaje están íntimamente ligadas, los resultados de los exámenes manifiestan una gran necesidad de desarrollar reformas esenciales en la política y la práctica educativa, para así, poder tener una mejor ejecución en las habilidades de profesores y estudiantes, y de esta manera tener la confianza en la utilización de técnicas y programas de estudio. Del mismo modo se muestra que la evaluación puede y debe influir tanto en todas aquellas habilidades que se están enseñando, como en la manera con la que se enseña (Glaser, 1996; Resnick, 1994). Para conseguir esto se necesita que se evalúen aquellos elementos que se han identificado como actores del éxito académico (Castañeda, 1998; 2002; Nichols y Kuehl, 1999) a fin de convenir una buena calidad en la oferta educativa y mantener los cambios necesarios en la formación académica.

En las últimas décadas los indicadores académicos de las instituciones de enseñanza superior han sido evaluados por organismos internacionales con resultados deficientes (González, Corral y Montaña, 2004). Estos autores afirman además, que esta situación se hace más apremiante a partir de las presiones externas que últimamente se han expresado en lineamientos y criterios y que repercuten directa e indirectamente en las instituciones educativas de todo el mundo, sobre todo de las instituciones de las sociedades en vías de desarrollo. De ahí que surja la necesidad de analizar las variables que según la literatura nacional e internacional pertinente, están relacionadas con problemas como bajos índices de aprobación, alta deserción escolar, ausentismo y bajo rendimiento escolar, entre otras variables personales de los estudiantes, en particular, de educación superior.

Es importante destacar que hay otros componentes asociados a la persona que también intervienen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como lo encontraron Manassero y Vázquez (1995) en un estudio en el que identificaron variables psicológicas que tienen relación con el rendimiento escolar, las cuales se refieren a la percepción del control que tiene el individuo sobre su propia conducta y su ambiente. Esto significa que la persona asigna causas para dar explicaciones a sus logros en las diferentes situaciones o conductas a las que se enfrenta. Estas atribuciones causales explican la conducta de logro futuro con base en el resultado de un logro previo, las características de las atribuciones causales sobre el resultado y las consecuencias psicológicas de la atribución. Las situaciones de logro se refieren a aquellas actividades donde el resultado puede ser un éxito o un fracaso, de acuerdo con una norma de excelencia externa. Por ejemplo una calificación mayor a 60 podría pertenecer a una situación de éxito y por el contrario una calificación menor a 60 pertenece a una situación de fracaso. De esta manera se podría evaluar objetivamente los resultados ante diferentes tareas de logro escolar como un éxito o como un fracaso.

En varias ocasiones el rendimiento académico se constituye en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante; por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. Por consiguiente, bajo la presunción de una alta calidad académica de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, los Exámenes de Calidad de la Educación Superior deben reflejar el rendimiento académico inherente a cada estudiante, lo cual plantea, a las instituciones, la necesidad de estudiar el rendimiento académico, así como los indicadores a través de los cuales se estudiará. De tal manera que al igual que en la deserción escolar, se logren diseñar políticas educativas que les permita a los estudiantes alcanzar el más alto rendimiento (Girón y González, 2005).

El rendimiento académico se define como el logro de los objetivos establecidos en los programas escolares (Himmel, 1985 en Reyes, 2003). Es posible que la necesidad de obtener un buen rendimiento académico se pueda convertir en un factor estresante para los estudiantes, especialmente previo a los exámenes; si la ejecución ante la presentación de un examen es deficiente, puede llegar al grado de

que el estudiante repruebe, postergue o abandone definitivamente sus estudios (Himmel, 1985 en Reyes, 2003).

El desempeño académico de los estudiantes ha sido asociado con muchos factores que rodean las condiciones en que ellos logran el aprendizaje. Al respecto Cotton (1989 en Cantú, 2004) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad; menciona que para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, y no como una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión, que permita su manifestación posterior.

En relación con lo anterior Araujo, Cerezo, Coronado y Hernández (2008) realizaron un estudio sobre el desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto evaluación. El propósito de este estudio fue indagar la relación entre el desempeño académico de estudiantes universitarios, con la tendencia a presentar conductas emocionales de ansiedad en el ámbito escolar, valoradas a través de un procedimiento conductual computarizado con monitoreo de reactividad fisiológica. De manera adicional se exploró la relación del desempeño académico con el auto-concepto, entendido como el auto reporte sobre intención de superación académica, un índice subjetivo de aprendizaje y la auto-evaluación sobre el desempeño académico final.

Los resultados de la investigación de Araujo *et al.* (2008) se pueden resumir con base a dos rubros: por un lado, la relación entre rendimiento académico y ansiedad escolar, y por el otro, la relación entre rendimiento académico y auto-concepto, se encontró que los estudiantes con el índice más bajo de aprovechamiento académico mostraron también el mayor sesgo perceptual, esto es, mostraron mayores niveles de interferencia negativa sobre fracaso en el ámbito escolar. También se encontró que los estudiantes que de manera sistemática se ubicaron en el rango más bajo de estudio previo a las clases programadas, mostraron los índices de interferencia negativos más elevados, es decir, mayor ansiedad escolar conductual, difiriendo del grupo con niveles de estudio promedio.

Bitran, Lafuente, Zúñiga, Viviani y Beltrán (2004) encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes de medicina está relacionado en forma

conjunta con las preferencias psicológicas y el sexo. En los hombres, el interés por los demás y la capacidad de tomar decisiones que favorezcan la armonía entre las personas están asociadas con un mejor desempeño. En las mujeres, en cambio, es la tendencia a funcionar de manera sistemática y estructurada la característica que se relaciona con mejor rendimiento.

En el aula, las condiciones en torno a una evaluación es otro factor que puede también influir en el desempeño de los estudiantes. La ansiedad aumenta siempre que hay presiones sobre el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el grupo de pares. Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades o estrategias de estudio (Contreras *et al.*, 2005).

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognoscitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral (Contreras, *et al.*, 2005).

En un estudio realizado por Urquijo (2002) se encontró que los niveles de diferentes formas de auto-concepto en adolescentes se asocian con los niveles del rendimiento académico variando de acuerdo al sexo, el curso y el tipo de escuela a la que asisten. Se establece que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el auto-concepto total y el desempeño académico en términos generales. Si bien los niveles de correlación pueden caracterizarse como bajos, son estadísticamente significativos y, por ello, podemos hablar de la existencia de una tendencia general que indicaría que a medida que aumenta el auto-concepto total de un sujeto, aumenta el desempeño.

Y continúa el autor citando que esta tendencia, caracterizada por asociaciones débiles, indicaría que no se trata de las únicas variables que intervienen en el desempeño académico (Urquijo, 2002). Por supuesto, el logro escolar es un fenómeno complejo, determinado por innumerables variables. Sin embargo, los resultados permiten sostener la idea de que el auto-concepto incide sobre él. Resulta evidente que el auto-concepto académico se encuentre relacionado al desempeño

académico, ya que la percepción que uno tiene de sí mismo sobre sus habilidades y capacidades para el estudio, ineludiblemente debería influir sobre el logro. Un estudiante que se considera poco hábil, probablemente se esfuerce poco para mejorar y no sienta presiones para obtener buenas calificaciones.

Alguno de los principales orígenes o causas del fracaso escolar y bajo rendimiento académico es la falta en el uso de estrategias de aprendizaje que el estudiante ocupa al momento de realizar sus tareas de estudio. Las actitudes de los estudiantes, sus estímulos, sus habilidades básicas y sus estrategias de aprendizaje, son factores que determinan el éxito o fracaso universitario (Amaya y Prado, 2002).

Desde hace algunos años se han introducido con gran fuerza en los ambientes educativos numerosos temas que convergen casi todos en torno a la temática de las estrategias de aprendizaje. Expresiones como “enseñar a pensar”, “aprender a aprender”, “aprender a pensar”, etcétera, nos sitúan ante una de las líneas de investigación más importantes dentro del aprendizaje escolar en estos últimos años y, además, enlaza con la vertiente más directamente vinculada a la tradición cognoscitiva en el estudio del proceso de aprender. El interés por el tema de las estrategias de aprendizaje no sólo viene marcado por el hecho de que la investigación sobre el aprendizaje escolar haya dirigido sus esfuerzos al estudio de este tema, sino también por las demandas crecientes de los diferentes profesionales de la educación surgidas de la comprobación de limitaciones importantes que muestran algunos estudiantes en sus actividades académicas a la hora de enfrentarse a la resolución de una tarea o problema determinado. En la mayoría de los casos, estas limitaciones no se asocian a carencias o deficiencias por parte de los estudiantes, más bien se refieren a fallas relacionadas con el no saber qué hacer ante alguna determinada tarea, a la falta de planificación al intentar abordarla, de no sentirse capaz de resolverla, no elegir la estrategia apropiada en el momento oportuno, etcétera. Esto supone que el estudiante aun teniendo los medios y las herramientas necesarias no pueda tener una buena ejecución de estrategias y los resultados no sean los esperados (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

Las estrategias de aprendizaje representan las diferentes alternativas que los estudiantes utilizan para resolver tareas o problemas. La estrategia es una operación

mental en el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas, por lo que debería ser incluido en el currículo escolar (Beltrán, 1996 en Fernández-Arata, 2008).

El uso de estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje permite al maestro introducir como método pedagógico las estrategias de aprendizaje con el objeto de que los estudiantes los vayan dominando progresivamente hasta que las utilicen de manera automática (Gallego, 1997 en Fernández-Arata, 2008).

Parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de cualquier tarea (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

En un estudio realizado por Contreras, Caballero, Palacio, y Pérez (2008) se observó que en los estudiantes existen diversos factores que inciden en su fracaso académico, entre los que se encuentran los procesos cognoscitivos identificados en problemas de atención, concentración y comprensión; los componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como las dificultades para hablar en público y la baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas; los componentes inherentes a la personalidad, tales como la falta de confianza en sí mismos, la baja tolerancia a la frustración y síntomas de depresión y ansiedad; y los factores comportamentales, entre los que se encuentran incorrectas técnicas de estudio y en general una inadecuada distribución del tiempo. La diversidad de estos factores, y en particular los cognoscitivos, dificultan las distintas estrategias académicas que se podrían utilizar para potenciar sus capacidades y lograr un apoyo efectivo para cumplir con los objetivos curriculares establecidos por la universidad.

La psicología científica a lo largo de los años se ha armado de diversas construcciones teóricas, las cuales ofrecen un marco referencial para comprender el

comportamiento humano. La variable postergación (morosidad) ha sido investigada por dicha ciencia, relacionándola generalmente con la conducta de “dejar para después” determinadas actividades (Parisi y Paredes, 2007).

Hsin y Nam (2005 en Parisi y Paredes, 2007) proponen que independientemente de las circunstancias, la postergación activa es un fenómeno multifacético que incluye lo cognoscitivo (la decisión de postergar), lo afectivo (la preferencia por el trabajo bajo presión), y lo conductual (la culminación de la tarea para la fecha estipulada). A causa de estas diferencias fundamentales (cognoscitivo, afectiva, y conductual), suponen la existencia de características psicológicas claramente distintas que permiten lograr resultados igualmente diferentes entre los postergadores activos y pasivos.

Por ello, la morosidad también está relacionada con bajas notas y abandono de cursos, lo que más se observa en estudiantes morosos es que empiezan a estudiar mucho más tarde de lo óptimo (Álvarez, 2010).

Por otro lado los resultados del estudio realizado por Rosário *et al.* (2009) revelan que los niveles de dilación (morosidad) mostrada por los estudiantes tienden a aumentar conforme avanzan en sus estudios. Los resultados podrían explicarse no sólo por el efecto de la familiaridad que tienen los estudiantes con la educación, con su entorno y contexto, sino también por el bajo rendimiento académico que los estudiantes demandan en el momento en que están terminando la educación obligatoria.

Por lo anterior, la educación se ha enfrentado con problemas de grandes dimensiones, uno de ellos es el alto índice de deserción escolar y el bajo rendimiento académico. Una de las fallas más mencionada enfatiza que la escuela propicia estudiantes pasivos, memorizadores de hechos, malos para comprender y para resolver problemas. Muchas escuelas dentro y fuera de nuestro país se encuentran en serios problemas en relación al desenvolvimiento de sus estudiantes. Por tanto, para mejorar la práctica educativa se requiere de múltiples acciones como la evaluación de los componentes que aseguren el éxito deseado y que el conocimiento sea asimilado por el estudiante propiciando hábitos prácticos y laborales en la enseñanza (González, Corral y Montaña, 2004).

La población estudiantil se encuentra desorientada con respecto a la toma de decisiones académicas que de pronto le surgen durante su permanencia en la universidad, durante el primer semestre los estudiantes encuentran grandes diferencias en la manera de trabajar de los profesores, por lo que se ven en la necesidad de cambiar sus estrategias para solucionar la problemática a la que se enfrentan. Es por eso que se ha convertido en un reto investigar las variables responsables del bajo rendimiento escolar, pero no sólo resulta importante identificar esas variables, sino explicar cómo predicen el bajo rendimiento académico (Caso, 2007).

II. Estrategias cognitivas de aprendizaje y morosidad académica

En este capítulo se abordan las variables centrales de este trabajo de investigación en cuanto a Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje y Morosidad Académica.

2.1 Estrategias cognitivas de aprendizaje

Un aspecto que se ha documentado como de importante influencia en el proceso de aprendizaje es el uso adecuado de estrategias cognitivas de aprendizaje. Definidas de una manera amplia, este tipo de estrategias son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking, 1998).

Las estrategias de aprendizaje incluyen pensamientos y comportamientos en los que los estudiantes se involucran durante el aprendizaje y que influyen en los procesos cognoscitivos relacionados con la codificación de la información en la memoria y con el resultado del aprendizaje (Weinstein *et al.*, 1998).

Las estrategias de aprendizaje son actividades deliberadas que dirigen las acciones a realizar para el logro de las metas de aprendizaje establecidas. Autores como Valle, González, Cuevas, Rodríguez y Baspino (2003) señalan que las estrategias de aprendizaje engloban los recursos cognoscitivos que emplea el estudiante cuando aprende; así mismo incluye las actividades de planificación, dirección y control (autorregulación); además de los aspectos motivacionales. Constituyen formas con las que el sujeto cuenta para controlar los procesos de aprendizaje. Cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que finalmente se produzca, las estrategias de aprendizaje ayudan al estudiante a adquirir el conocimiento con mayor facilidad, a retenerlo y recuperarlo en el momento necesario, lo cual ayuda a mejorar el rendimiento escolar.

“Las estrategias de aprendizaje son una serie de operaciones cognitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender y que le permiten planificar y organizar sus actividades de aprendizaje, están constituidas por herramientas y procedimientos de estudio y tienen la finalidad de capacitar al estudiante” (González

et al. 2008, p. 52). El buen uso de las estrategias de aprendizaje que hagan los estudiantes le permitirán tener un mayor control de sus actividades y así poder organizar la información que está adquiriendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejor utilización en la solución de problemas.

Es por eso que si el estudiante tiene una buena adquisición de conocimiento sobre algún tema en específico, este puede asociarlo con el uso adecuado de estrategias de aprendizaje exitosas, obtenidas por la experiencia previa. Tales estrategias han sido estudiadas de diferentes maneras, pero todos coinciden en la importancia de que se fomenten procesos de pensamiento y de autorregulación eficientes al aprendiz (González, Castañeda y Maytoarena, 2006).

Según González *et al.* (2006) en toda adquisición de nuevo conocimiento los estudiantes con buen desempeño académico, además de estar aprendiendo sobre algún tema en específico, utilizan estrategias que le son útiles en su aprendizaje las cuales están asociadas con lo que aprendieron anteriormente con base en su experiencia y se sabe de la importancia que tiene para los estudiantes que éstas estrategias se fomenten.

En un estudio realizado por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) con el objetivo de verificar si existe relación entre la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y la selección y/o utilización de estrategias de aprendizaje se encontró que las mujeres tienden a utilizar más las estrategias de aprendizaje que los hombres, tanto de adquisición como de codificación de la información, se puede decir que utilizan más técnicas como el subrayado, repaso mental, mapas conceptuales y diagramas.

Por eso a partir de las dos últimas décadas, en los ámbitos educativos se ha constatado un interés creciente por el análisis y la intervención en las actividades que despliega el estudiante cuando aprende. Tomar en consideración el protagonismo de los estudiantes, con su parte de responsabilidad en el aprendizaje y en la interpretación de las situaciones que vive, ha generado fructíferas líneas de investigación centradas en los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario y en los determinantes cognoscitivos y motivacionales del mismo (Salim, 2006).

Cuando el estudiante presenta un estilo cognoscitivo predominante y es estimulado por estrategias de enseñanza adecuadas, profundizará en la tarea,

actividad o trabajo académico asignado, logrando para sí mismo construir su propio conocimiento y mejorar su rendimiento académico. Esto le permitirá incrementar su capacidad de poder regular y controlar su propio proceso de aprendizaje, y así tener una mayor autonomía y alta autoestima (Guanipa y Mogollón, 2006).

Indudablemente para saber cómo aprende el estudiante hay que ir y preguntarle cómo lo hace. El núcleo clave es tratar de ver qué tipos de motivos y estrategias desarrollan para lograr sus metas u objetivos concretos de aprendizaje. Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (Salim, 2006).

De igual manera Muñoz (2005) realizó un estudio donde el objetivo fue describir las estrategias de aprendizaje de las estudiantes universitarias en el primer año de estudios de la carrera de educación, se encontró que muestran un nivel apropiado de estrategias de aprendizaje las cuales se refieren a las actitudes, disposición y el interés hacia el estudio; la capacidad de regular su tiempo; la concentración y atención en las tareas; las habilidades en el procesamiento de la información; la selección de ideas y reconocimiento; el uso de técnicas para estudiar; la auto evaluación y preparación de las clases. Pero un porcentaje alto de las estudiantes obtuvieron un nivel poco apropiado de estrategias de aprendizaje referidas a la motivación, la preparación a los exámenes y la ansiedad. Sin embargo, llama la atención que solamente las estrategias referidas a la actitud e interés para aprender se relacionan con el rendimiento, lo que podría indicar que entre más interés tenga un estudiante mayor será su rendimiento académico.

Además Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) en un estudio con estudiantes encontraron un perfil motivacional relativamente positivo, que podría aportar ciertos beneficios al aprendizaje. Además se encontró que los estudiantes informan un nivel relativamente alto en cuanto a sus creencias de control del aprendizaje y otro hallazgo fue que los estudiantes que participaron en su estudio tienden a utilizar

estrategias de elaboración y de organización, en tanto que el uso de estrategias de repaso se da en menor medida.

Continuando con el estudio anterior, los estudiantes manifiestan un uso intermedio del pensamiento crítico; es decir, que no se preocupan demasiado por desarrollar sus propias ideas acerca de lo que aprenden o de usar sus conocimientos para hacer evaluaciones críticas, tomar decisiones, entre otras estrategias. Convendría entonces que quienes están a cargo de la enseñanza universitaria se plantearan esta cuestión e intentaran tomar medidas para favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes, así como algunas líneas de acción posibles y además deseables en el sentido de favorecer su desarrollo (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

Mientras que Fernández, Martínez y Beltrán (2001) encontraron que se produce una relación entre rendimiento académico alto y estrategias de aprendizaje en ambas áreas curriculares, ciencias sociales y ciencias naturales, principalmente en las estrategias de elaboración y organización.

Otra investigación realizada por Herrera y Lorenzo (2009) a estudiantes de la Universidad de Granada, España, encontró que los participantes responden a una conducta común en la manera de tomar apuntes, copiando sólo en pocas ocasiones literalmente lo dicho por el docente; también encuentran que la práctica común del estudiante es la de centrarse en seleccionar los contenidos y materiales señalados por el profesor como importantes y que probablemente vendría en los exámenes y sin que los estudiantes se preocupen por su mejora fuera de clase y por último no se observa una preocupación significativa en los estudiantes por consultar términos o cuestiones desconocidos para ellos, ni por preguntar dudas a los profesores, pues son estrategias y tareas que sólo aparecen moderadamente entre sus inquietudes de estudio.

En México, Castañeda ha trabajado intensamente en esta área y desarrolló y puso a prueba el *Modelo Integral de Enseñanza y Aprendizaje Estratégico* (Castañeda, 1998; Castañeda y Martínez, 1999) tal modelo se conceptualiza dentro de la nueva psicología instruccional la cual en términos generales, puede

establecerse por seis aspectos sustanciales de la teoría cognoscitiva contemporánea que se describen brevemente a continuación:

1. *La noción constructivista del aprendizaje en el campo educativo*, se sustenta en el fomento del desarrollo cognoscitivo durante el aprendizaje y la enseñanza, y requiere de un arreglo de condiciones instruccionales que faciliten a los estudiantes ser agentes dinámicos en la construcción de los conocimientos y las habilidades.
2. *La noción del aprendizaje como cambio conceptual en el ámbito educativo*, la cual estudia el papel de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento, particularmente, aquellos que lo interfieren. La investigación actual sobre esta temática se orienta hacia dos obstáculos en la práctica educativa eficiente: la complejidad inherente de los conceptos científicos; y la persistencia y fortaleza de las concepciones ingenuas de los estudiantes.
3. *El conocimiento y el aprendizaje estratégico en los escenarios educativos*, se refiere al hecho de que los buenos estudiantes asocian sus conocimientos con estrategias de aprendizaje exitosas; entonces, un aspecto central es el desarrollo de ambientes que promuevan hábitos de procesamiento cognoscitivo activos y autorregulados que fomenten el aprendizaje efectivo.
4. *Conocimiento y habilidades de autorregulación en los salones de clase*, la autorregulación permite que el estudiante establezca, evalúe, planee y regule si se han cumplido las metas de su aprendizaje, el grado en el que se han logrado y si es necesario, establecer la modificación, selección o construcción de las estrategias necesarias para alcanzar las metas deseadas.
5. *Cognición distribuida en la escuela*, la cognición se comparte con otros individuos y con herramientas que se involucran en el pensamiento que se solicita para realizar las tareas complejas; pueden extender la inteligencia y permitir manejar situaciones por demás complejas o pueden inhibirla por tener que ceñirse a las convenciones de su manejo. Además, la competencia cognoscitiva es importante para saber que tan apropiadamente somos capaces de aplicar esta competencia en actividades conjuntas con los demás.

6. *Interfase afectivo-motivacional en escenarios educativos* requerida para disparar, mantener y controlar la actividad del estudiante. La habilidad cognoscitiva para aprender es solamente una porción del problema. La otra es la inclinación a aprender. Toda vez que el estudiante aprendió a ver las tareas y actividades asociadas a un dominio particular como funcionalmente equivalentes, las liga a un sistema personal de recompensas y espera que su comportamiento muestre cierta consistencia transituacional en las cogniciones y emociones relacionadas con tal dominio.

Considerando estos seis aspectos, el modelo de Castañeda involucra componentes cognoscitivos, afectivos y sociales del aprendizaje y la enseñanza e incorpora las funciones de evaluación y fomento de la enseñanza y el aprendizaje estratégico en línea (Figura 1).

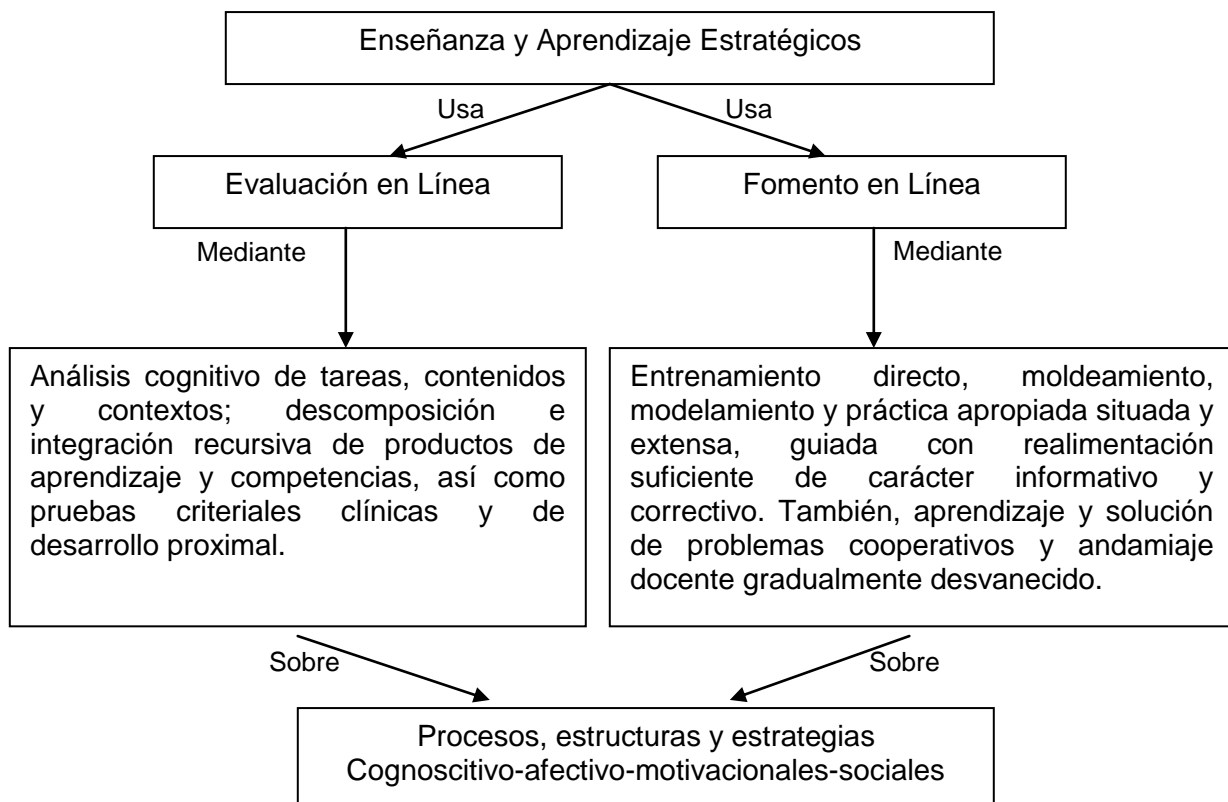


Figura 1. Modelo Integral de Enseñanza y Aprendizaje Estratégico (Castañeda, 1998).

La porción de evaluación se fundamenta en el Modelo Multidimensional de Evaluación del Aprendizaje (Castañeda, 1998) el cual permite definir el objeto de estudio a evaluar a partir de un análisis cognoscitivo de tareas dinámico, planeado y sistemático, que facilita la identificación de los niveles de complejidad tanto de los conocimientos contenidos en lo que va ser evaluado, como de los procesos cognoscitivos subyacentes a la ejecución y de los contextos de evaluación en los que las tareas implicadas serán evaluadas.

Además de garantizar posibles fallas en una aproximación por bloques determinados previamente en la secuencia evaluativa, prescribe la instrucción a la medida, en un contexto interactivo de evaluación-instrucción. Mientras que la porción de fomento involucra múltiples dimensiones, desde las variables de autosistema (creencias sobre la propia competencia como estudiante o profesor) como las de habilidades (estrategias de aprendizaje e instrucción para la adquisición, estructuración y aplicación), las motivacionales (o de inclinación a aprender y a enseñar), las de autorregulación (metacognitivas y metamotivacionales), además de las relacionadas con el contexto (conocimiento condicional para identificar la naturaleza de la tarea y administración de los recursos necesarios).

A partir del modelo antes descrito, la autora elaboró el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) (Castañeda, 1995) constituido por una porción de ejecución y otra de autorreporte. La parte de ejecución integra tres tipos de instrumentos:

1. Pruebas de productos de aprendizaje (conocimientos y habilidades) de contenidos diferentes. Son evaluados en dos contextos de recuperación (reconocimiento y recuerdo) mediante diez tareas diferentes que van de lo fácil a lo complejo: discriminación, generalización, categorización, inducción, deducción, resumen, secuenciación, organización de lo aprendido, identificación de ideas (principal y de detalle) y solución de problemas.
2. Pruebas de acceso lexical a los vocablos técnicos contenidos en los cursos, medidos en términos de definiciones, sinónimos y antónimos.
3. Pruebas clínicas que miden la capacidad de los estudiantes para aplicar las estrategias de aprendizaje pertinentes.

Mientras que la porción de autorreporte del EDAOM evalúa estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para adquirir, retener, integrar, recuperar y autorregular su aprendizaje, que dan lugar a estilos diferenciados para aprender:

1. Estilos de adquisición de información, formados por estrategias de aprendizaje que involucra dos niveles de adquisición: a) estrategias selectivas o de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo y; b) estrategias generativas, o de procesamiento profundo de la información.
2. Estilos de recuperación de la información aprendida, constituida por el estilo de recuperación de la información ante diferentes tareas académicas y el estilo de recuperar información durante los exámenes.
3. Estilos de procesamiento de la información, en términos de reproducir la información aprendida, o convergente, y crear y pensar críticamente sobre lo aprendido, o divergente.
4. Estilos de autorregulación metacognitiva y metamotivacional, constituidos por tres componentes: a) los del estudiante, en cuanto a su eficacia percibida, contingencia percibida, autonomía percibida y orientación a la aprobación, b) los de la tarea de aprendizaje, en términos de orientación a la tarea en sí y orientación al logro y, c) los de los materiales, en cuanto a su evaluación y regulación.

En la porción de autorreporte el estudiante proporciona información acerca de las estrategias que utiliza; el esfuerzo que le supone hacerlo; el resultado que produce como medida subjetiva del nivel de habilidad y creencias, atribuciones y orientación motivacional que se asocia al estudio, lo cual permite identificar: a) si el estudiante utiliza o no estas estrategias al momento de estudiar o realizar un examen; b) la autopercepción de esfuerzo que le requiere aplicar estas estrategias; c) la frecuencia autorreportada de uso de las estrategias medidas por el instrumento; d) la autopercepción de su nivel de habilidad a través del resultado reportado y; e) las creencias, atribuciones y orientaciones motivacionales hacia su aprendizaje.

Con base en el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje Estratégico, se han realizado investigaciones orientadas a conocer el uso que los estudiantes universitarios y de bachillerato hacen de las estrategias de aprendizaje y a buscar

relaciones de estas estrategias, con otras variables. Por ejemplo, González, Sotomayor, Carrillo y Maytorena (2002) realizaron un estudio con 142 estudiantes de la UNISON, donde se logró identificar la falta de concordancia entre la percepción de los estudiantes como aprendices estratégicos y el uso de estrategias de aprendizaje ante una tarea académica, como son las pruebas de matemáticas e historia utilizadas en el estudio.

Los autores observaron la importancia de evaluar el uso de estrategias de aprendizaje a través de cuestionarios de autorreporte y pruebas de ejecución que las tareas académicas les plantean. Otro estudio realizado por Maytorena *et al.* (2005) con 200 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora en el que los estudiantes respondieron tanto a la porción de autorreporte como a la de ejecución (con una prueba de comprensión de lectura), mostró que las tareas que más se le facilitaron a los estudiantes en la prueba de lectura, son aquellas ubicadas en el contexto de reconocimiento y a la par, las estrategias de adquisición selectiva, las que refieren a estrategias de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo, en oposición a las estrategias de procesamiento profundo o generativas.

Cada vez es más evidente la necesidad de que los estudiantes se conviertan en participantes activos de su propio aprendizaje. Esto puede ser apoyado mediante la programación de experiencias de aprendizaje que fomenten la adquisición y desarrollo de habilidades y estrategias de estudio efectivo, de acuerdo con los avances en cognición y con las exigencias de una sociedad democráticamente orientada (Castañeda, 2004). Entre más activos estén los estudiantes en su proceso de adquirir conocimiento estarán más obligados a utilizar estrategias de estudio que le sean más eficientes para su formación, ya que la sociedad cada vez exige más a los egresados de instituciones de educación superior y entre más preparados se encuentren mejores oportunidades tendrán en el campo laboral.

González (2002) menciona que “es necesario señalar que los niveles de bajo desempeño académico que causan deficiencias en el aprendizaje, se relacionan además con los estudios instruccionales de los docentes, así como también con la calidad y adecuación de los criterios, materiales, instrumentos y procesos de

evaluación utilizados, y con las características de los programas de formación en su conjunto” (p. 21). En muchas ocasiones creemos que el bajo desempeño de los universitarios se debe al mal uso de estrategias de aprendizaje y no tomamos en cuenta que también está relacionado con los estudios instruccionales de los maestros, materiales, instrumentos para evaluar, entre otros.

En otro estudio, Echavarri, Godoy y Olaz (2007) encontraron que hay diferencias entre hombres y mujeres en habilidades cognoscitivas, se pudo constatar que las mujeres aventajan a los varones en pruebas de fluidez verbal. En los tests de ortografía y lenguaje, las mujeres obtuvieron puntuaciones medias moderadamente superiores a las de los hombres; las diferencias de género en aptitudes cognoscitivas encontradas y la relación de éstas con el rendimiento académico, sugieren la importancia de considerar las mismas al momento de implementar estrategias pedagógicas enfocadas a estimular diferencialmente las habilidades cognoscitivas de hombres y mujeres para equiparar sus posibilidades de aprendizaje y sus niveles de rendimiento. Cada sexo emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos.

Como lo muestra la literatura hasta aquí citada, las estrategias cognoscitivas de aprendizaje poseen una gran influencia, positiva o negativa, en la adquisición de aprendizajes y por consiguiente, en el desempeño académico de los aprendices.

2.2. Morosidad académica

Otra de las variables de interés en este estudio es la morosidad académica, la cual se define como la tendencia a demorar o posponer la realización de las tareas o deberes de uno mismo. Aguilar y Valencia (1994) refieren que la morosidad es acompañada, por lo general, de sentimientos de desagrado o disgusto y en el ámbito educativo tiene como consecuencia las bajas calificaciones y el abandono de los cursos.

Los autores también señalan que el problema de la morosidad es ocasionado por las deficiencias que se presentan en las escuelas, las cuales entorpecen la actividad del individuo, sea por excesiva reglamentación o por la ausencia de regulación; lo que genera una percepción negativa de las actividades problema y resistencia a realizarlas. Las condiciones externas negativas que median la

morosidad varían en cada persona debido a procesos de autorregulación (Aguilar y Valencia, 1995).

Varios estudios han demostrado que la morosidad se asocia frecuentemente con medidas de afecto negativo y depresión. Lay (1992 en Aguilar y Valencia, 1995) encontró en una muestra de estudiantes universitarios que aquellos que tenían puntuaciones altas en morosidad tendían a percibir diversas tareas cotidianas como aversivas y a percibirse a sí mismos como menos competentes y más obligados a trabajar en esas tareas que los no morosos. Así mismo, de la relación entre interés intrínseco y esfuerzo se puede inferir que la disposición general a posponer o demorar la realización de tareas (morosidad) afectará el desarrollo del interés en actividades específicas (Aguilar, Valencia, Martínez y Vallejo, 2002).

Las condiciones externas negativas que median la morosidad varían en cada persona debido a procesos de autorregulación. La morosidad se ha asociado con puntuaciones altas de ansiedad de prueba y baja autorregulación (Milgram, Dangour y Raviv, 1992 en Aguilar *et al.*, 2002); también se ha encontrado que las puntuaciones de morosidad correlacionan negativamente con puntuaciones de autoeficacia (Tuckman, 1991 en Aguilar *et al.*, 2002) y correlacionan positivamente con puntuaciones de temor al fracaso (Aguilar y Valencia, 1994 en Aguilar *et al.*, 2002; González, Maytorena, Lohr y Carreño, 2006).

En un estudio realizado por Ramos (2009) se encontró que la morosidad académica es predicha por las estrategias cognoscitivas de aprendizaje recuperación de la información tanto en exámenes como en diferentes tareas académicas, así como por las estrategias de procesamiento divergente; puede esperarse que los estudiantes morosos en la presentación de sus tareas académicas también puedan tener problemas con la forma que utilizan para recuperar la información aprendida y para procesar dicha información de manera creativa como el procesamiento de tipo divergente lo plantea.

En el mismo estudio (Ramos, 2009) las estrategias cognoscitivas de aprendizaje fueron predichas por la morosidad académica, ya que el uso eficiente de estrategias cognoscitivas de aprendizaje, puede facilitar la puntualidad en la presentación y elaboración de trabajos escolares. Respecto al perfil de morosidad

académica, los resultados muestran altos niveles de esta variable en las carreras de la muestra en estudio pero sobresalen los estudiantes de Ingeniería en Sistemas de Información de la Unidad Regional Sur donde al momento del levantamiento de datos fue posible observar que los estudiantes ingresan a la Universidad de Sonora como una última alternativa de estudios y los docentes, en un afán de mantenerlos en la universidad son más permisivos; esta situación puede explicar el alto nivel de morosidad encontrado ya que como citan Aguilar y Valencia (1995) la ausencia de reglamentación puede generar altos niveles de morosidad.

A manera de conclusión podemos mencionar que varios de los autores coinciden en que un buen uso de estrategias de aprendizaje, el saber organizar sus actividades, hacer las tareas académicas a tiempo, tiende a llevar a los estudiantes universitarios al cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas educativos o bien personales, ya que el uso eficiente de estrategias cognoscitivas de aprendizaje puede facilitar la puntualidad en la presentación y elaboración de trabajos escolares, cuando el estudiante presenta estrategias de enseñanza adecuadas, profundizará en la tarea, actividad o trabajo académico asignado, logrando para sí mismo construir su propio conocimiento y mejorar su rendimiento académico. Esto le permitirá incrementar su capacidad de poder regular y controlar su propio proceso de aprendizaje, y así tener una mayor autonomía y alta autoestima y teniendo como consecuencia un buen desempeño académico en sus estudios, buenas calificaciones, no desertar y terminar satisfactoriamente sus estudios profesionales.

2.3 Objetivo:

Evaluar las variables asociadas al desempeño académico de los estudiantes universitarios, tales como estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica, como pertinentes en la explicación del aprendizaje y el desempeño académico en los universitarios.

2.4 Objetivos específicos:

- Determinar las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que implementan los estudiantes universitarios por carrera y género.

- Determinar el grado de morosidad de los estudiantes universitarios por carrera y género.
- Determinar el grado de relación y significancia entre estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica.
- Correlacionar las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en la materia Estrategias para Aprender a Aprender con las Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y la morosidad académica.

Para lo cual se realizará una investigación para determinar en qué medida las variables estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica influyen en la modificación de la conducta de los estudiantes y cómo afectan su desempeño académico así como el posible efecto que puedan tener en la permanencia de los estudiantes dentro de la universidad. Para esto se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios?

¿El ser estudiante moroso, cómo repercute en sus estudios?

¿Qué relación tienen las estrategias de aprendizaje y la morosidad académica en los estudiantes universitarios de la Universidad de Sonora?

III. Método

En este capítulo se presenta la metodología que se llevó a cabo para realizar este estudio. Se describen los participantes, los instrumentos de medición utilizados así como el procedimiento seguido y el análisis hecho con los datos.

3.1 Criterios de inclusión:

- Estudiantes de las carreras seleccionadas.
- Estudiantes inscritos en tercer semestre que hayan aprobado la materia estrategias para aprender a aprender.

3.2 Criterios de exclusión:

- Estudiantes que reprobaron la materia estrategias para aprender a aprender.
- Estudiantes que se hayan dado de baja en la materia estrategias para aprender a aprender.

3.3 Participantes

La muestra estuvo conformada por 184 estudiantes y se seleccionó al azar una licenciatura por cada una de las 6 Divisiones de la Unidad Regional Centro de la Universidad de Sonora; quedó conformada por Ing. Industrial y de Sistemas (29.9%), Lic. en enfermería (29.9%), Lic. en Economía (16.3%), Lic. en Sociología (11.4%), Lic. en Lingüística (7.1%) y Lic. en Matemáticas (5.4%).

3.4 Instrumentos y medidas

1. Los estudiantes respondieron una base de reactivos previa a la versión final del Inventario de estrategias de Estudio y Autorregulación (Castañeda, 2010), son 54 reactivos tipo likert, con 4 opciones de respuesta de muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. Dicha base se centran en medir el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje clasificadas en estrategias de adquisición de información, recuperación de lo aprendido, procesamiento de información y estrategias de autorregulación pero en este estudio, no se medirán estrategias de autorregulación por lo que sólo se utilizarán los 26 reactivos que corresponden a las estrategias cognoscitivas de aprendizaje distribuidas de la siguiente manera:

Adquisición de información (8 reactivos) que a su vez se dividen en *dos niveles* de estrategias de aprendizaje utilizadas en la adquisición de la información:

- Las selectivas (o de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo).

Ejemplo: Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante.

- Las generativas (o de procesamiento profundo de la información a ser adquirida).

Ejemplo: Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender.

Recuperación de información (9 reactivos) en dos situaciones:

- Recuperar información ante diferentes tareas académicas.

Ejemplo: Para recordar bien lo aprendido elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes que integran lo más importante del material de estudio.

- Recuperar información durante los exámenes.

Ejemplo: Para guiar mi estudio, elaboro preguntas sobre lo que creo que va a venir en el examen.

Procesamiento de información (9 reactivos). Con reactivos que involucran estrategias para:

- Reproducir la información aprendida (o convergente).

Ejemplo: Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema las puedo seguir al pie de la letra.

- Crear y pensar críticamente sobre lo aprendido (o divergente).

Ejemplo: Para enriquecer lo que he aprendido, consulto otras fuentes de información que contradigan o amplíen lo que dice el autor del libro o mi profesor.

2. Escala de Morosidad Académica elaborada por Aguilar y Valencia (1994) que valora la tendencia a posponer la realización de tareas y deberes académicos, la cual está constituida por 9 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo).

Ejemplos de reactivos:

- Hacer una tarea o encargo lo pospongo lo más posible.
- Doy muchas vueltas a las cosas antes de empezar a hacerlas.

3. Una ficha de datos sociodemográficos donde se solicita información a través de reactivos de complementación acerca de la edad, sexo, licenciatura, estado civil, actividad laboral y horas de trabajo, número de miembros de la familia, ingreso familiar mensual, quién sostiene económicamente a la familia, ocupación y estudios

tanto del padre como de la madre, grado escolar de hasta tres hermanos mayores, nombre y horas a la semana dedicadas a tres actividades extracurriculares.

3.5 Procedimiento

Se requirió la autorización a los jefes de departamento y coordinadores de programa para la aplicación de los instrumentos de medición en los salones de clase respectivos, y a los estudiantes se les pidió su participación informando el objetivo de la aplicación de los cuestionarios y fue de manera grupal y voluntaria en sus respectivas aulas; la sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

3.6 Análisis de datos

De las variables continuas (por ejemplo, edad) se obtuvieron medias y desviaciones estándar, mientras que de las variables discretas (por ejemplo, grado máximo de estudio de los padres) se realizaron análisis de frecuencia. Además de los análisis de frecuencia y promedios estadísticos para datos descriptivos, también se realizaron análisis de comparación de medias para determinar las puntuaciones y diferencias entre carreras por cada una de las variables medidas. Con las calificaciones de la materia Estrategias para Aprender a Aprender se realizaron correlaciones con las variables estrategias cognitivas de aprendizaje y morosidad académica.

IV. Resultados

En este capítulo se describen los resultados de los análisis estadísticos que se realizaron con las variables medidas. La Tabla 1 presenta las puntuaciones medias de las variables edad, horas que el estudiante trabaja a la semana, ingreso familiar y las horas dedicadas a actividades extraescolares por carrera.

Tabla 1.

Estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas por carrera

Carera		Edad	Horas que Trabaja	Ingreso Familiar	Horas activ. 1	Horas activ. 2	Horas activ. 3
LLI	Media	20.23	0	7444.44	5.70	3.00	2.00
	N	13	0	9	10	2	1
	D.E.	1.09	0	2068.27	6.94	2.82	0
LM	Media	20.40	60.0	10444.44	6.75	5.80	0
	N	101	9	8	5	0	0
	D.E.	1.50	.	8094.92	3.80	3.89	0
LS	Media	21.52	33.67	12342.11	4.27	4.70	4.83
	N	21	9	19	15	10	6
	D.E.	4.54	11.28	8465.70	2.01	3.83	3.18
LE	Media	20.57	17.70	16655.56	2.89	2.82	2.00
	N	30	10	27	18	11	2
	D.E.	1.59	18.63	11513.34	2.54	1.94	1.41
IIS	Media	19.98	27.33	14202.38	4.79	5.29	1.00
	N	55	12	42	33	14	1
	D.E.	1.16	17.52	10791.85	4.49	3.45	.
LEN	Media	20.33	27.82	7224.39	5.04	5.75	0
	N	55	11	41	23	8	0
	D.E.	1.67	18.42	6465.24	4.49	2.96	0

Respecto a la variable edad podemos observar que la media de los estudiantes fue de 20 años, con una mínima de 19 años y la máxima de 35 años, la mayoría (56.5%) son del sexo femenino, son solteros (83.2%) y no trabajan (75.5%), respecto a la variable ingreso familiar, los estudiantes de la Licenciatura en Economía son quienes cuentan con el ingreso mensual más alto con \$16,655.56 (D.E. = 11,513.34) seguidos de los estudiantes de Ingeniería Industrial y de Sistemas (Media = \$14,202.38; D.E. = 1,0791.85) y la carrera que cuenta con el menor ingreso

familiar es la de Enfermería con una media de \$7,224.39 (D.E. = 6,465.24), cabe mencionar que la mínima fue de \$1,000.00 y la máxima de \$60,000.00.

Acerca de la variable horas que el estudiante trabaja podemos observar que en la Licenciatura en Matemáticas se encuentran los alumnos que mas horas trabajan con una media de 60.0, seguidos de los estudiantes de Sociología (media = 33.67; D.E. = 11.28) y como podemos observar de los estudiantes de la Licenciatura en Lingüística ninguno de ellos trabaja.

En cuanto a las horas dedicadas a la semana a las actividades extraescolares, la media más alta se ubica en los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas con una media de 6.75 horas (D.E.= 3.80) seguidos de la Licenciatura en Lingüística donde se obtuvo una media de 5.70 horas (D.E.= 6.94). El tiempo dedicado a las actividades nombradas en segundo término obtuvo una media de 5.80 horas a la semana para los estudiantes de la licenciatura en Matemáticas (D.E.= 3.89) siendo la media más alta, seguida de la Licenciatura en Enfermería (Media= 5.75 horas; D.E. = 2.96), en el tiempo dedicado a la semana a la actividad 3 los estudiantes de la Licenciatura en Sociología obtuvieron la media más alta con 4.83 horas (D.E. =3.18) como lo muestra la media de esta variable en cada una de las licenciaturas que integraron la muestra (Tabla 1).

Tabla 2.
Ocupación de los padres.

Ocupación	<u>Padre</u>		<u>Madre</u>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Desempleado/ Ama de casa	4	2.2	92	50.0
Comerciante	26	14.1	15	8.2
Profesionista	35	19.0	21	11.4
Obrero especializado	14	7.6	16	8.7
Obrero no especializado	68	37.0	17	9.2
Empleada doméstica	0	0.0	16	8.7
Funcionario de gobierno	4	2.2	0	0.0
Jubilado	9	4.9	2	1.1
Finado	4	2.2	2	1.1

En la Tabla 2 se presenta la frecuencia y el porcentaje de la ocupación de los padres, se distingue que el puntaje más alto en la ocupación del padre se encuentra

obrero o peón (37 %), seguido de profesionista (19%) y en tercer lugar con 14.1% comerciante. En el caso de la madre observamos que la ocupación más alta se encuentra con 50% ama de casa, seguido de profesionista (11.4 %) y obrera o peón con 9.2 %.

En la Tabla 3 se muestra el máximo grado de estudio de los padres, en el caso del papá el puntaje más alto fue de 25% correspondiente a Licenciatura, seguido de Preparatoria con 19% y por último secundaria con 14.4%, en el caso de la mamá Preparatoria fue el más alto con 31.5%, seguido de Secundaria con 20.7% y en tercer lugar Licenciatura con 17.4%.

Tabla 3.
Frecuencia y porcentaje del nivel educativo de los padres

Nivel educativo	<u>Papá</u>		<u>Mamá</u>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria incompleta	7	3.8	4	2.2
Primaria	14	7.6	10	5.4
Secundaria incompleta	0	0	1	0.5
Secundaria	26	14.1	38	20.7
Preparatoria incompleta	2	1.1	3	1.6
Preparatoria	35	19.0	58	31.5
Técnico superior	12	6.5	18	9.8
Licenciatura incompleta	7	3.8	4	2.2
Licenciatura	46	25.0	32	17.4
Maestría	10	5.4	8	4.3
Doctorado	6	3.3	2	1.1

La Tabla 4 presenta la frecuencia y el porcentaje del máximo grado de estudios de los hermanos mayores. En el caso del primer hermano mayor, Licenciatura fue el puntaje más alto con 25.5%, seguido de Preparatoria con 11.4%, para el segundo hermano mayor Licenciatura fue el porcentaje más alto con 9.8%, seguido de Licenciatura incompleta con 6%; para el tercer hermano mayor el porcentaje más alto fue para bachillerato con 4.9% seguido de Licenciatura con 4.3%.

Tabla 4.
Frecuencia y porcentaje del nivel educativo de los hermanos mayores

Nivel educativo	Hermano 1		Hermano 2		Hermano 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Primaria incompleta	0	0	0	0.0	1	0.5
Primaria	1	0.5	0	0.0	0	0.0
Secundaria incompleta	0	0.0	0	0.0	1	0.5
Secundaria	8	4.3	6	3.3	0	0.0
Preparatoria incompleta	1	0.5	0	0.0	0	0.0
Preparatoria	21	11.4	8	4.3	9	4.9
Técnico superior	6	3.3	5	2.7	1	0.5
Licenciatura incompleta	19	10.3	11	6.0	3	1.6
Licenciatura	47	25.5	18	9.8	8	4.3
Maestría	2	1.1	2	1.1	0	0.0
Doctorado	0	0.0	0	0.0	0	0.0

En la Tabla 5 se presenta la distribución de las actividades extraescolares realizadas por los estudiantes aparte de las clases, donde en la actividad 1, deporte obtuvo el puntaje más alto con 12.5%, seguido de tareas y estudiar (11.4%), en la actividad 2 el puntaje más alto fue para acudir a la biblioteca y tareas con 5.4%, seguida de idiomas con 4.3% y por último la actividad 3, biblioteca fue el más alto con 2.2%.

Tabla 5.
Frecuencia y porcentaje del tipo de actividades extraescolares que realizan los estudiantes

Actividades	Actividad extraesc. 1		Actividad extraesc. 2		Actividad extraesc. 3	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Idiomas	17	9.2	8	4.3	2	1.1
Biblioteca	19	10.3	10	5.4	4	2.2
Centro de cómputo	6	3.3	7	3.8	2	1.1
Tareas	21	11.4	10	5.4	1	0.5
Estudiar	21	11.4	7	3.8	0	0
Deporte	23	12.5	7	3.8	0	0

4.1 Análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach)

Se realizó un análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach a fin de determinar si las medidas de los reactivos que miden estrategias cognoscitivas de aprendizaje y la Escala de Morosidad Académica son consistentes.

La Tabla 6 muestra el análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach por subescala de los reactivos que miden estrategias cognoscitivas de aprendizaje agrupados en tipos de estrategias.

Tabla 6.
Media y consistencia interna de las subescalas de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje del IEEA

Escala	Media	D. E.	Max	Min	Alfa
			(N=184)		
Adquisición de la información: selectiva	2.78	.27	3.00	1.50	.48
Adquisición de la información: generativa	2.21	.45	3.00	.50	.46
Recuperación de la información: tareas	2.00	.51	3.00	.00	.54
Recuperación de la información: exámenes	1.82	.52	3.00	.25	.57
Procesamiento de la información: convergente	1.93	.43	3.00	.40	.60
Procesamiento de la información: divergente	1.60	.52	3.00	.50	.50

Se puede observar que la puntuación alfa mayor fue para el grupo de reactivos que miden procesamiento de la información convergente (.60) con una media de 1.93 (D. E. = .43), seguida del grupo de reactivos que integran las estrategias de recuperación de la información ante exámenes (.57) con una media de 1.82 (D. E. = .52) y el alfa más bajo fue para los reactivos que miden estrategias de adquisición de la información generativa (.46) con una media de 2.21 (D. E. = .45).

Tabla 7.
Media y consistencia interna de las escalas de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje del IEEA

Escala	Media	D. E.	Max.	Min.	Alfa
			(N=184)		
Adquisición de la información	2.12	.38	2.88	.63	.61
Recuperación de la información	1.92	.44	3.00	.25	.67
Procesamiento de la información	1.78	.40	2.78	.44	.72

La Tabla 7 muestra el análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach con los reactivos de estrategias cognoscitivas de aprendizaje agrupados en tipos de estrategias (sin divisiones). La puntuación alfa mayor fue para los reactivos de

procesamiento de la información (.72) con una media de 1.78 (D. E. = .40), seguida por el grupo de reactivos de recuperación de la información (.67) con una media de 1.92 (D. E. = .44) y finalmente los reactivos que integran las estrategias de adquisición de la información (.61) con una media de 2.12 (D. E. = .38).

Por otro lado, en la Tabla 8 se muestra la media y consistencia interna de la escala de morosidad académica (integrada por nueve reactivos).

Tabla 8.
Media y consistencia interna de la escala de Morosidad Académica.

Escala	Media	D. E.	Max.	Min.	Alfa
Morosidad Académica	2.95	.67	4.67	1.44	.76

El análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach), arrojó que la escala de morosidad académica posee un índice de consistencia interna de .76, la media fue de 2.95 con una desviación estándar de .67.

4.2 Coeficiente de correlación de Pearson

La Tabla 9 muestra el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 9.
Coeficiente de correlación de Pearson.

	1	2	3	4	5	6	7
Morosidad	.						
Adq. Selectiva	-.005						
Adq. Generativa	-.200**	.347**					
Rec. Tareas	-.219**	.278**	.567**				
Rec. Exámenes	-.369**	.256**	.487**	.423**			
Proc. Convergente	-.213**	.452**	.319**	.279**	.472**		
Proc. Divergente	-.287**	.229**	.352**	.310**	.425**	.468**	
Calif. Estrategias	-.178*	-.049	.003	-.060	.009	-.048	.060

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Se observa que hay una relación negativa y significativa entre la escala de morosidad académica con las estrategias cognoscitivas de aprendizaje y con la calificación obtenida en la materia estrategias para aprender a aprender y de igual

forma hay correlación entre los reactivos que miden adquisición de la información: selectiva y generativa, recuperación de la información: tareas y exámenes y procesamiento de la información: convergente y divergente, pero estos grupos de reactivos no tienen correlación con la calificación obtenida en la materia estrategias para aprender a aprender. También se observa que los estudiantes entre más morosos sean no utilizan las estrategias de recuperación de la información ante exámenes y procesamiento de la información divergente.

La Figura 2 muestra las medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por carrera, donde se observa que todas las carreras tuvieron una puntuación alta en los reactivos de adquisición selectiva de la información, en adquisición generativa de la información, recuperación de la información ante diferentes tareas y recuperación de la información ante exámenes.

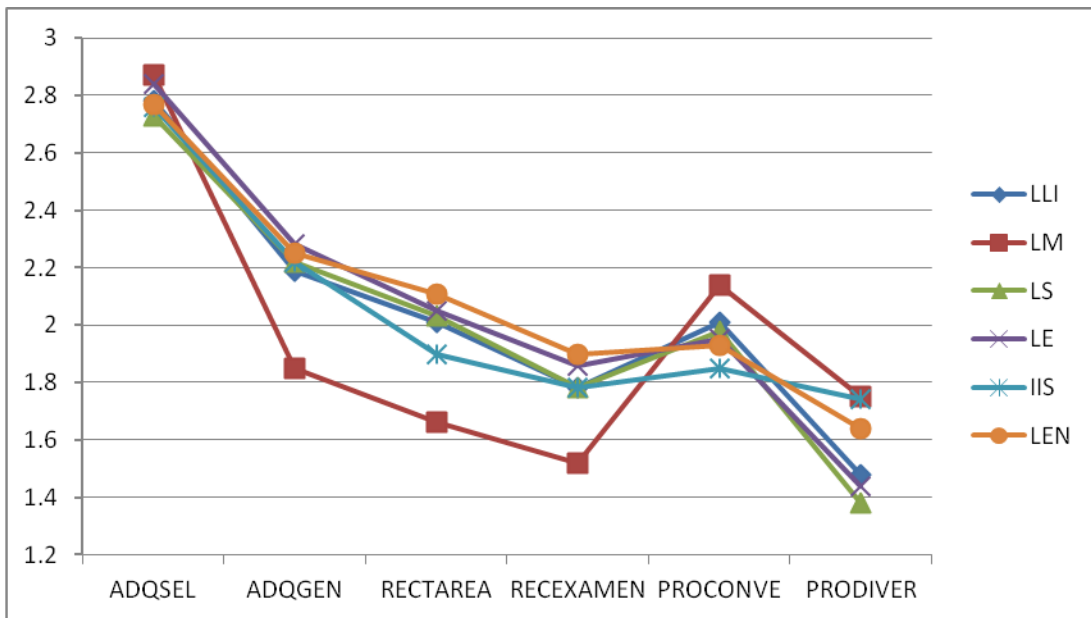


Figura 2. Medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por carrera.

Se obtuvieron puntuaciones muy similares entre carreras, excepto la licenciatura en Matemáticas que en estos tres grupos de reactivos obtuvo puntuaciones bajas, pero en procesamiento de la información convergente son los que obtuvieron la puntuación más alta al igual que los de la Ingeniería Industrial y de sistemas en procesamiento de la información divergente. También se observa que la mayoría de las carreras tienen medias arriba de 1.5 en casi todas las estrategias

cognoscitivas de aprendizaje que se midieron, esto podría interpretarse como que los estudiantes no requieren una necesidad urgente en el entrenamiento de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje, a excepción de las Licenciaturas en Sociología, Economía y Lingüística que están un poco abajo de la media y podrían requerir un entrenamiento no inmediato en Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje.

La Figura 3 muestra las Medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por género, en ella se puede observar que tanto hombres como mujeres obtuvieron las mismas puntuaciones en las estrategias de Adquisición de la Información Selectivas y en Procesamiento de la Información Convergente, en el resto de las estrategias de aprendizaje medidas se puede observar que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres.

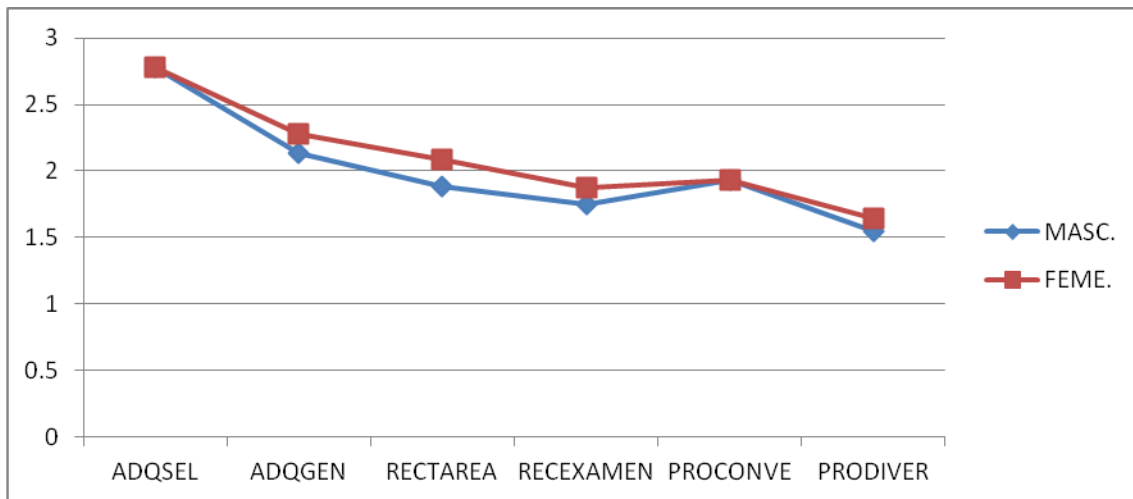


Figura 3. Medias de estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje por género.

La Figura 4 muestra el perfil de Morosidad Académica por carrera, donde se muestra que en la Licenciatura en Matemáticas y Economía se presenta mayor tendencia a la morosidad ya que obtuvieron la puntuación más alta. Mientras que los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería son los que muestran puntuaciones más bajas, seguidos de Ingeniería Industrial y de Sistemas lo cual significa que tienden menos a ser morosos.

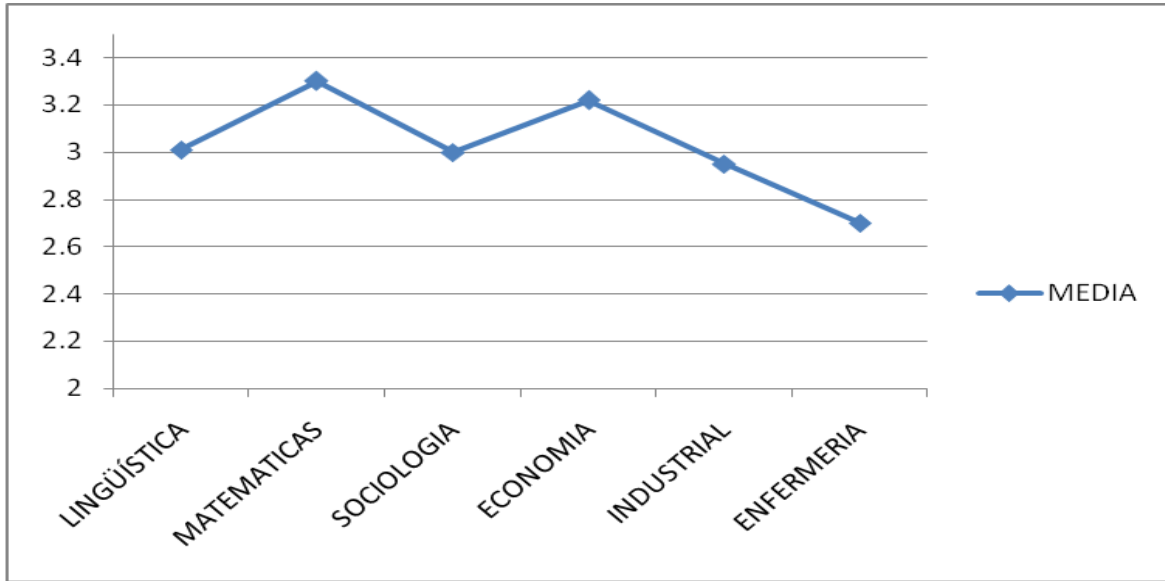


Figura 4. Perfil de Morosidad Académica por carrera.

La Figura 5 muestra el perfil de Morosidad Académica por género y se encontró que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas y tienden a ser más morosos que las mujeres.

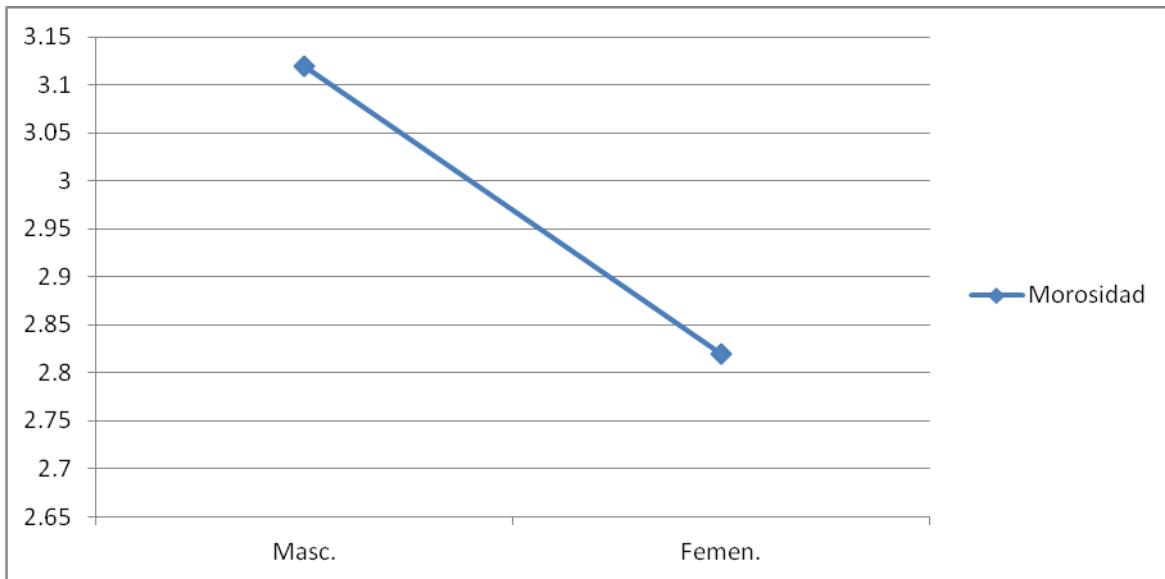


Figura 5. Perfil de Morosidad Académica por género.

V. Discusión

En este estudio se buscaron cuatro objetivos específicos de investigación con el propósito de identificar las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes Universitarios de seis Licenciaturas de la Universidad de Sonora por carrera y género, también se buscó determinar el grado de morosidad académica de los estudiantes por carrera y género, determinar la relación existente y significancia entre las estrategias cognoscitivas de aprendizaje y la morosidad académica de los estudiantes Universitarios y por último la correlación entre las calificaciones de los estudiantes obtenidas en la materia estrategias para aprender a aprender con las estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica.

Como respuesta al primer objetivo de esta investigación, el de determinar las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que implementan los estudiantes Universitarios por licenciatura y género, se encontró que los estudiantes de la muestra en estudio no requieren un entrenamiento urgente en el uso de estrategias de aprendizaje y las estrategias más utilizadas, según se reporta, fueron las de adquisición de la información tanto selectiva (procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo) como generativa (procesamiento profundo de la información a ser adquirida), resultados que se comparten con los que reportaron González, Martínez y Corral (2004) en un estudio en el que compararon estudiantes de licenciatura novatos contra avanzados.

González, Martínez y Corral (Op. Cit) encontraron que los estudiantes avanzados reportan mayor percepción de la calidad de los resultados que los de semestres iniciales en la utilización de estrategias de adquisición de la información selectiva y generativa. Los resultados de la presente investigación y los encontrados por los autores citados se complementan con el hecho de que los puntajes en estrategias de adquisición de la información selectivas o de procesamiento superficial de la información a ser aprendida y adquisición de la información generativa o de procesamiento profundo de la información a ser adquirida, cuentan con puntuaciones relativamente más elevadas que las que se obtuvieron en el resto de las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que se midieron.

Las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que en este estudio se reportan como las menos utilizadas por los estudiantes fueron las de procesamiento divergente de la información y se refieren al pensamiento crítico y creativo por lo que se concluye que los estudiantes de la muestra tienen dificultades para crear y pensar críticamente sobre lo que está aprendiendo; resultados que coinciden con los que se encontraron en un estudio de Ramos (2009) al encontrar que el perfil de estrategias cognoscitivas de aprendizaje mostraba puntuaciones orientadas a la necesidad de un entrenamiento, aunque no de manera urgente en el uso de estas estrategias.

Ramos lo asume al hecho de que los estudiantes que integraron su muestra de estudio eran de primer semestre por lo que se consideró que aun no se habían diferenciado en ellos las demandas académicas de ser un estudiante universitario. La muestra de la presente investigación estuvo integrada por estudiantes de tercer semestre y aunque ya no sean de recién ingreso, su experiencia como estudiantes universitarios aun no es suficiente por lo que se comparte la opinión de Ramos (2009) al respecto.

Otro hallazgo de la presente investigación es el que las estudiantes tiendan a utilizar más estrategias de aprendizaje que los estudiantes, como se muestra en los resultados, aunque sólo en las estrategias relacionadas con adquisición de la información selectiva y procesamiento de la información convergente; datos en los que los hombres obtuvieron una puntuación igual que la obtenida por las mujeres, lo que contribuye con los hallazgos de que las mujeres poseen más habilidades cognoscitivas que los hombres (Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007).

Echavarrí, Godoy y Olaz (Op Cit.) constataron que las mujeres aventajan a los varones en pruebas de fluidez verbal ortografía y lenguaje. Las diferencias de género en aptitudes cognoscitivas encontradas, y la relación de éstas con el rendimiento académico, sugieren la importancia de considerar dichas diferencias al momento de implementar estrategias pedagógicas enfocadas a estimular diferencialmente las habilidades cognoscitivas de hombres y mujeres para equiparar sus posibilidades de aprendizaje y sus niveles de rendimiento. Cada sexo emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos.

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes de la muestra en estudio no requieren un entrenamiento urgente en estrategias cognoscitivas de aprendizaje, los resultados muestran que sí tienden a utilizarlas, quizás no de una manera adecuada o frecuentemente, y esto puede deberse al hecho de que los estudiantes ya cuentan con un año como universitarios y ya están un poco relacionados con las demandas académicas de la Universidad.

En cuanto al uso de estrategias de aprendizaje se podría esperar que los estudiantes ya están relacionados con ellas ya que al cursar la asignatura “estrategias para aprender a aprender” en la cual se contribuye a fomentar el desarrollo de habilidades intelectuales para el estudio, se promueve el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje para la búsqueda, adquisición, análisis y aplicación de la información y del conocimiento.

En dicho curso los estudiantes son orientados al uso de diversas estrategias para la obtención del conocimiento y la resolución de problemas por lo que al llegar al tercer semestre, al parecer los estudiantes ya cuentan con las habilidades relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje de tal manera que reportan una mayor percepción de la calidad de los resultados que obtienen en su uso en oposición con la percepción y uso que reportan un año antes según los estudios previos lo indican.

Al vincularse el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje con la morosidad académica se puede deducir que los estudiantes de la muestra reportan mayor eficiencia tanto en el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje como en la puntualidad para presentar y elaborar trabajos escolares.

En relación con el segundo objetivo: determinar el grado de morosidad de los estudiantes universitarios, por licenciatura y género, se encontró que el perfil de las seis carreras están por arriba de la media teórica por lo que se muestran altos niveles de morosidad; destacan los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Economía y los menos morosos son los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y los de Ingeniería Industrial y de Sistemas.

Al respecto, Parisi y Paredes (2007) encontraron en su estudio que los estudiantes con preferencias tanto cognoscitivas como conductuales, hacia la

postergación (morosidad), presentaban una orientación temporal más hacia el pasado que hacia el futuro, los autores atribuyen este resultado a la posibilidad de que los individuos postergadores tiendan a concentrar su atención en los logros pasados, en lugar de concentrarse en sus metas futuras, por lo que dejan de realizar sus actividades. Aguilar y Valencia (1995) indican que la morosidad es un problema tan grave en México que bien podría considerarse una característica nacional; se presenta en todos los países donde las instituciones tanto públicas como privadas funcionan con grandes deficiencias, lo que representa un obstáculo o entorpecimiento a la actividad de los individuos, sea por excesiva reglamentación o por la ausencia de la misma.

Dando respuesta a los últimos dos objetivos: determinar el grado de relación y significancia entre estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica y buscar si existe correlación entre las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en la materia Estrategias para Aprender a Aprender con las Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y la morosidad académica, en este estudio se encontró una relación significativa entre la morosidad académica con el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje y con la calificación obtenida en la materia estrategias para aprender a aprender; de igual forma se encontró correlación entre el uso de estrategias de adquisición, recuperación y procesamiento de la información, con la morosidad académica pero no con la calificación en la asignatura en cuestión.

Ramos (2009) encontró que la morosidad académica es predicha por las estrategias cognoscitivas de aprendizaje recuperación de la información tanto en exámenes como en diferentes tareas académicas, así como por las estrategias de procesamiento divergente, se podría esperar que los estudiantes morosos en la presentación de sus tareas académicas también puedan tener problemas con la forma que utilizan para recuperar la información aprendida y para procesar dicha información de manera creativa como el procesamiento de tipo divergente lo plantea. En este estudio donde se observa que a mayor morosidad académica menos uso se reporta de estrategias de recuperación de la información ante exámenes y procesamiento de la información divergente por los estudiantes de la muestra.

Los resultados que se encontraron en este estudio, conducen a la necesidad existente en la educación superior de atender las características que los estudiantes poseen al ingresar a cualquier institución de educación superior, puesto que como la literatura especializada lo reporta, además de conocimientos se requieren otras habilidades importantes para el aprendizaje como las habilidades para adquirir y utilizar nuevos conocimientos. Aunque los estudiantes que integraron esta muestra ya contaban con un año como universitarios también son útiles estos datos para ellos dado que aun les falta camino académico por recorrer.

Otra aportación de esta investigación es la necesidad de trabajar en los perfiles académicos de ingreso de los estudiantes universitarios dado que como cita López-Olivas (2007) la función de los exámenes de admisión es la de asignar lugares disponibles y decidir a quién asignarlos y no la de evaluar conocimientos ni habilidades requeridas para una profesión determinada.

Por otro lado, es ampliamente documentado que las deficiencias académicas encontradas en este estudio no son exclusivas de la Universidad de Sonora ni del país, sin embargo, esta situación no puede pasarse por alto dado que el problema traspasa del contexto universitario al laboral por lo que se insiste en atender las debilidades que los estudiantes poseen al ingresar a la educación superior.

También es importante resaltar lo expuesto por Abril, Román y Cubillas (2002) y Aguilar *et al.* (2002) al mencionar que es importante que los estudiantes tengan sus metas claras porque eso les ayudará a no posponer la elaboración y entrega de sus actividades académicas y aumentar su nivel de autoeficacia.

Respecto a los resultados obtenidos en el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje, se espera que los estudiantes durante su permanencia en la Universidad, aumenten en el uso de tales estrategias dentro de sus actividades académicas, así como lo encontraron Maytorena y González (2008) al mencionar que las estrategias cognoscitivas de aprendizaje reportan ser más utilizadas por los estudiantes en el segundo año universitario con mejores resultados y mayor facilidad.

Referencias

- Abril, E., Román, R. y Cubillas, M. (2002). Educación y empleo en jóvenes sonorenses. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 4, pp. **229-243**.
- Aguilar, J. y Valencia, A. (1994). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10, pp. **145-155**.
- Aguilar, J. y Valencia, A. (1995). Desarrollo de un modelo estructural de morosidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 12, pp. **15-21**.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M. y Vallejo, A. (2002). Un modelo estructural de la motivación extrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán y A. Arce (Eds.), *Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento en Psicología* (pp. 165-185). México: ITSON-UADY.
- Álvarez, B. y Óscar, R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, pp. **159-177**.
- Amaya, G. y Prado, E. (2002). Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista. México: Trillas.
- Araujo, V., Cerezo, S., Coronado, O. y Hernández, M. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, **13-23**.
- Bitran, M., Lafuente, M., Zúñiga, D., Viviani, P. y Beltrán, C. (2004). ¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo. *Revista Médica Chile*; 132: **1127-1136**.
- Cantú, I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencia*, 1, **72-79**.
- Caso, J. (2007). Variables asociadas al rendimiento académico en adolescentes mexicanos. Tesis para obtener el grado de doctor en psicología, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Psicología Educativa y del Desarrollo, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Castañeda, S. (1995). El inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional. Manual y reporte técnico. Posgrado de la Facultad de Psicología. UNAM.
- Castañeda, S. (1998). Evaluación de resultados del aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología*, 12 (2), **57- 67**.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, **251-278**.
- Castañeda, S. (2010). Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA). En construcción. Manuscrito no publicado. México: UNAM.
- Castañeda, S. (2004). Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica. México, D.F: El Manual Moderno; Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, K.; Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe no. 22*. Fundación Universidad del Norte.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A. Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1, (2) **183-194**. Bogotá, Colombia.
- Echavarrí, M., Godoy, J. y Olaz, F. (2007). Diferencias de Género en Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Universitas Psychologica*, 6 (2) **319-329**. Bogotá, Colombia.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, mayo-agosto, **385-401**.
- Fernández, M., Martínez, R. y Beltrán, J. (2001). Efectos De Un Programa De Entrenamiento En Estrategias De Aprendizaje; *Revista Española De Pedagogía Año LIX*, (219) **229-250**.
- Garbanzo, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

- Ciudad Universitaria de Costa Rica; *Educación*, 31, (001) **43-63**. Universidad de Costa Rica.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, (1) **51-62**. España.
- Girón, L. y González, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Econ. Gest. Desarro. Cali (Colombia)* 3 **173 – 201**.
- Glaser, R. (1996). Changing the Agency for Learning: Acquiring Expert Performance. En K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence. The acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games* (pp. 303-311), New Jersey: LEA.
- González, D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: Universidad de Sonora.
- González, D., Corral, V. y Montaña, E. (2004). Percepción de las causas de logro académico en estudiantes de licenciatura. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, **51-58**.
- González, D., Martínez, M. y Corral, V. (2004). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes novatos y avanzados. *Anuario de Investigaciones Educativas*, 6, pp. 137-143.
- González, D., Sotomayor, M., Carrillo, K. y Maytorena, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: auto-reporte vs. ejecución. *Revista Sonorense de Psicología*, 16, **45-53**.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2006). Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación. México: Universidad de Sonora.
- González, D., Valenzuela, E., Miranda, J., Valenzuela, O., Miranda, M. y Maytorena, M. (2008). *Habilidades y estrategias de estudio*, 5ª edición. México: Porrúa-Universidad de Sonora.

- Guanipa, M. y Mogollón, E. (2006) Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *Revista Ciencias De La Educación Año 6, (1) (27)*, **11-27**, Valencia.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores, 12, (3)* pp. **75-98**. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
- López-Olivas, M. (2007). El modelo de alumno deseable para la institución ¿es el que refleja el modelo de examen de admisión? En: D. González y M. Maytorena (Eds.), *Estudios empírico en educación superior* (pp. 19-35). México: UNISON.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología, 54, 3-22*.
- Maytorena, M. y González, D. (2008). Estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de licenciatura: seguimiento. *La psicología social en México, XII, 707-712*. México: AMEPSO.
- Maytorena, M., González, D., Acuña, R., Herrera, L., Muñoz, O. y Piña, F. (2005). Conocimientos en Lectura y Estrategias Cognitivas y de Autorregulación. *Anuario de Investigaciones Educativas, 7, 63-72*.
- Muñoz, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias, Psicóloga, Magíster en Psicología Educacional, Docente departamento de psicología Universidad Católica del Maule, Chile.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1, (002)* Madrid, España.
- Nichols, D. & Kuehl, J. (1999). Prophesying The Reliability of Cognitively Complex Assessments. *Applied measurement in Education, 12 (1)*, **73-94**.
- Parisi, A. y Paredes, M. (2007). Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral. *Artículos: Psicología: Segunda Época, XXVI, (2)*.

- Ramos, F. (2009). Variables Psicológicas Asociadas Al Desempeño Académico En Estudiantes De Primer Ingreso A La Universidad. *Tesis de Licenciatura en Psicología*. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- Resnick, B. (1994). Situated Rationalism: Biological and Social Preparation for Learning. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press, **474-493**.
- Reyes, N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad. Recuperado el día 26 de Junio de 2007. En: http://ciberdocencia.gob.pe/?id=493&a=articulo_completo.
- Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. *Anales de psicología*, 19, (1) **107-119**.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, (1) **118-127**.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 20 de julio de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: Relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, dez. 7, (2) **211-218**. Argentina.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S. y Baspino, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia con el contexto escolar. Recuperado el día 3 de octubre de 2006. En www.educadormarista.com.

Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, C. (1999). Las estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, (003) **425-461**, Bogotá, Colombia.

Weinstein, C., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L. y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En: S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de las Ciencias, Artes y Técnicas: perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 197-228). México: Porrúa-UNAM.

Anexo 1

Banco de reactivos previos a la versión final del IEEA) parte de Estrategias cognoscitivas de Aprendizaje Castañeda (2010)

Cuadernillo de preguntas

Instrucciones

Encontrarás, a continuación, un cuestionario que permite conocer aspectos relevantes de la conducta de estudiar. Está compuesto por afirmaciones, con diversas opciones de respuesta cada una, para que de entre ellas escojas la opción que mejor represente lo que piensas de tu manera personal y actual de estudiar.

Las afirmaciones del cuestionario se refieren a lo que los estudiantes piensan acerca de sí mismos cuando adquieren, organizan, recuerdan y aplican lo que aprenden, como también, a lo que piensan sobre cómo evalúan, planean y controlan sus maneras de estudiar.

Como el propósito de este cuestionario es identificar necesidades específicas para derivar recomendaciones útiles que fomenten el estudio y, por ende, el aprendizaje efectivo, es muy importante que la respuesta que des a cada afirmación la des con toda franqueza y lo más apegada a lo que realmente piensas de lo que haces cuando estudias.

Considera que no hay respuestas buenas ni malas y que tu resultado no tendrá relación alguna con tus calificaciones posteriores.

Para responder el cuestionario, lee con mucha atención cada afirmación tratando de comprender lo que la afirmación dice y elige la opción de respuesta que represente **qué tanto acuerdo o desacuerdo tienes con ella. Como en algunos casos la elección de la opción puede ser difícil, marca la opción que represente lo que GENERALMENTE piensas al respecto.**

Las opciones de respuesta son:

“MUY EN DESACUERDO”

“DESACUERDO”

“ACUERDO”

“MUY DE ACUERDO”

Es muy importante que **NO DEJES DE CONTESTAR NINGUNA AFIRMACIÓN.** Si tienes alguna duda, consúltala con el aplicador, él te orientará al respecto. Al terminar de responder, revisa tus respuestas y devuelve el cuadernillo al aplicador. Él revisará, también, que no te falte ninguna respuesta.

GRACIAS

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN

NOMBRE DEL
SUSTENTANTE: Apellido Paterno Apellido Materno Nombre(s)

	Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
1 Selecciono apropiadamente el vocabulario técnico requerido por la tarea que debo realizar.				
2 Para recordar bien lo aprendido, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes que integran lo más importante del material de estudio.				
3 Al estudiar, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se utiliza.				
4 Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental con lo más característico del contenido estudiado.				
5 Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema las puedo seguir al pié de la letra.				
6 Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante.				
7 Al estudiar un material identifico las causas y los efectos que producen.				
8 Para estudiar, organizo sesiones con compañeros que reflexionan críticamente sobre el material por aprender.				
9 Entiendo apropiadamente tablas, figuras y otros recursos similares incluidos en los materiales de estudio.				
10 Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender.				

11	En un material de estudio, cuando un término sustituye a otro entiendo su significado.				
12	Traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender bien.				
13	Encuentro más de una forma útil para solucionar un problema presentado en el material o por el profesor.				
14	Para retener mejor lo que estudié, elaboro palabras claves y/o conclusiones sobre lo más importante del material.				
15	Para tener una guía que me apoye a recordar lo importante durante el examen, elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo más relevante del material.				
16	Para recordar lo aprendido, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material.				
17	Le solicito al profesor que utilice en las clases problemas que sean más difíciles de resolver.				
18	Para mejorar la retención de un material, lo releo y/o lo repito varias veces.				
19	Tomo notas eficientes en mis horas de clase.				
20	Sé como elaborar esquemas, cuadros sinópticos y/o mapas conceptuales.				
21	Sé cuándo y dónde aplicar lo aprendido para obtener mayor beneficio en el examen.				
22	Al prepararme para mis exámenes, sé organizar el tiempo y los materiales de acuerdo con lo que necesito.				
23	Cuando un método no resuelve un problema, sé construir algo nuevo que sí lo resuelva.				

24 Identifico semejanzas y diferencias entre modelos y/o teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio.				
25 Sé interpretar eventos de la vida real con apoyo de lo que aprendí en mis cursos.				
26 Cuando en un examen me piden que aplique de forma diferente lo que aprendí, puedo hacerlo.				

Anexo 2

Cuestionario de Morosidad

Dr. Javier Aguilar V.

FOLIO: _____

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las afirmaciones que se te proporcionan y selecciona con una "X" una de las 5 opciones de respuesta, que se presentan a continuación.

1. Cuando tengo que hacer una tarea o encargo lo pospongo lo más posible.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

2. En general le doy "muchas vueltas" a las cosas antes de empezar a hacerlas.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

3. Generalmente tengo problemas para terminar las tareas escolares a tiempo porque las empiezo tardíamente.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

4. Cuando tengo que hacer algo importante pero desagradable me toma mucho tiempo el decidirme a comenzar.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

5. Interrumpo a menudo la realización de una tarea compleja o difícil.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

6. En general, pienso mucho las cosas antes de empezar a hacerlas.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

7. Soy un poco apático para realizar mis deberes y las cosas que me interesan.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

8. Cuando tengo que hacer una tarea difícil la pospongo lo más posible.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

9. Cuando tengo que preparar un examen empiezo a estudiar hasta los últimos días.
 - (a) Completamente en desacuerdo
 - (b) En desacuerdo
 - (c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (d) De acuerdo
 - (e) Completamente de acuerdo

Anexo 3
Datos Sociodemográficos

FOLIO:

Instrucciones: Las siguientes preguntas tienen el propósito de conocer información general acerca de ti. Anota los datos que se te piden o marca donde se te solicite.

Datos Generales:

Edad: ____ años. Sexo: (1) Masculino (2) Femenino. Estado civil: (1) Soltero (2) Casado. Actualmente trabajas: (1) Sí (2) No. ¿Cuántas horas a la semana trabajas? ____ ¿Cuántas personas integran tu familia? ____ ¿Quién sostiene económicamente tus estudios? _____ Ingreso mensual de tu familia: _____ pesos.

1. ¿A qué se dedica tu papá? _____
2. ¿Dónde trabaja? _____
3. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu papá? _____
4. ¿A qué se dedica tu mamá? _____
5. ¿Dónde trabaja? _____
6. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu mamá? _____
7. ¿Cuál es el grado académico de los tres hermanos que más han estudiado y a que se dedican?

	ESTUDIO	OCUPACIÓN
Hermano 1.	_____	_____
Hermano 2.	_____	_____
Hermano 3.	_____	_____

8. Además de asistir a clases, ¿que otras actividades realizas en la escuela y cuántas horas a la semana le dedicas?
 - a) _____ horas
 - b) _____ horas
 - c) _____ horas