



# Metacognitive analysis of study habits: Representation and practices of the students

## Análisis metacognitivo de los hábitos de estudio: Representaciones y prácticas de los estudiantes

Anita Gramigna  
Università di Ferrara – grt@unife.it

Camilla Boschi  
Università di Ferrara – camilla.boschi@edu.unife.it

Rafael Augusto Camargo  
PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná.), Curitiba, Brasil – rafael.camargo@pucpr.br

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Understanding learners' study habits is a prerequisite to beginning a metacognitive reflexion concerning the mental states that unfold when learning takes place (Annable, 2012). Drawing on a quali-quant methodology, a questionnaire was administered; on account of its double value, this methodology permitted us to realize both the numerical aspects and the qualitative ones that emerged in the free comments related to each item of the questionnaire. Like Margiotta (2015), we believe that the analysis of study habits helps students to monitor their own learning. Consequently, it is useful to know these behaviours in order to realize a more efficient formative proposal because it takes into account the receptive and constructive characteristics of our young interlocutors (Ryken & Salganik, 2007). There exists a correlation between leaning and representation-description of the study practices: this relation is based on the implicit epistemology of our students (Santojanni, 2019): some of its fundamental structures are made explicit by this research.

El objetivo de esta investigación consiste en comprender los hábitos de estudio de los estudiantes, para empezar una primera reflexión metacognitiva acerca de los estados mentales que acompañan los procesos de aprendizaje (Annable, 2012). Por lo tanto esto se aplicó un cuestionario elaborado a la luz de una orientación metodológica quanti-cualitativa; por su doble valor nos permitió dar cuenta sintéticamente tanto de los aspectos numéricos, como de aquellos aspectos cualitativos surgidos de comentarios libres relacionados con cada una de las preguntas. Con Margiotta (2015) creemos que el análisis de los hábitos de estudio ayuda a los estudiantes a monitorear su proceso de aprendizaje. En consecuencia, es útil conocer tales comportamientos a fin de formular una propuesta formativa más eficaz al ser más conscientes de las características receptoras y constructivas del aprendizaje en nuestros jóvenes interlocutores (Ryken & Salganik, 2007). Existe una correlación entre aprendizaje y representación-descripción de las prácticas de estudio: tal nexo se basa en la epistemología implícita de nuestros jóvenes (Santojanni, 2019). Esta investigación ha querido hacer explícitas algunas de sus estructuras fundamentales.

#### KEYWORDS

Implicit epistemology, Habit, Study, Metacognition, Learning  
Epistemología implícita, Hábito, Estudio, Metacognición, Aprendizaje

**Citation:** Gramigna, A., Boschi, C. & Camargo R.A. (2023). Metacognitive analysis of study habits: Representation and practices of the students. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 7-14. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_02)

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_02)

**Submitted:** July 25, 2023 • **Accepted:** December 3, 2023 • **Published:** December 29, 2023

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

*El conocimiento no puede ser considerado como una herramienta ready made, que se puede utilizar sin examinar su naturaleza.*

Edgar Morin: (2000, p.11)

## 1. Introducción

La investigación que presentamos apunta hacia la comprensión de las atribuciones de significado subjetivo que los estudiantes universitarios expresan sobre sus propias prácticas de estudio. De hecho, éstas tienen mucho que ver con las creencias epistemológicas, o bien con las opiniones acerca de la utilidad del estudio, sobre su organización, sus instrumentos conceptuales y materiales (libros, internet, resúmenes, apuntes) y con su aplicación pragmática. Tales ideas y las prácticas relacionadas con ellas influyen en la manera de pensar y sobre la motivación, las expectativas y, al menos en parte, sobre las modalidades del aprendizaje (Riva, 2020).

El punto de partida es este: el nexo entre prácticas de estudio y los estilos cognitivos, como el de la teoría del conocimiento y la inclinación para aprender, son orgánicos con el proceso de estructuración, demarcación y composición del campo cognitivo. Sostenemos, de hecho, que la capacidad de reflexionar sobre los hábitos propios es un primer paso para realizar los procesos de la metacognición. De aquí, el intento, por un lado, de estimular competencias reflexivas y transformadoras, y por el otro, de profundizar en el conocimiento de la forma como se comportan nuestros estudiantes en su aprendizaje.

El significado que se atribuye al estudio, y en general a la formación, está muy lejos del que probablemente le atribuimos nosotros los docentes, porque los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes resienten de manera determinante el contexto socio-cultural creado por las nuevas tecnologías. Es en este ambiente de aprendizaje que los chicos determinan gran parte de su propia identidad formativa.

De aquí la importancia de conocer los hábitos de nuestros estudiantes y sus mismas justificaciones entorno a sus prácticas de estudio. La idea que tienen los jóvenes del estudio, de sus métodos y fines, tiene mucho que ver con su propio yo cognitivo, o con el dominio conceptual donde operan las representaciones mentales en torno al sentido del Conocimiento. En este sentido, tal dominio conceptual representa la base para la organización de muchas de las actividades cognitivas. El Yo cognitivo se estructura en torno a la actitud que el sujeto tiene respecto del aprendizaje de los objetivos de estudio (Zohar & Dori, 2012). La percepción del yo representa un fundamento para la organización del conocimiento, la cual tiene que ver con una dimensión explícita del yo, pero no se agota ahí. Por consiguiente, resulta muy importante en los mecanismos de optimización del aprendizaje, porque puede ayudar estratégicamente a re-configurar contenidos y métodos en nuevas y más firmes redes asociativas.

A la luz de lo que hemos afirmado hasta ahora, la exploración, la concientización, y el claro conocimiento de los hábitos propios de estudio ayudan a estructurar las prácticas, a organizar nuevas redes

asociativas, a aumentar los nexos lógicos. De hecho, ¿cómo negar que los hábitos influyen en la construcción del conocimiento, la elaboración de estrategias conscientes, o la misma memoria? Ahí que tener en cuenta que las costumbres, aunque no sean plenamente conscientes, actúan sobre la manera de aprender. Por ello, la importancia estratégica de conocer al Conocimiento (Morin, 1989).

## 2. Motivación e identificación del problema

La desviación generacional en relación con el sentido existencial atribuido al estudio en razón tanto de la utilización masiva de las nuevas tecnologías digitales, como del índice elevado de innovaciones en la estructura social en los países de Occidente, es una de las más importantes emergencias educativas (Bencivenga, 2020). En las aulas universitarias se asiste a una dificultad generalizada de comunicación entre docente y estudiante que incide en la enseñanza y en el aprendizaje (Biscaldi, 2018). Es ésta una crisis lateral cuya entidad no nos es plenamente clara porque en cierta medida está soterrada, dado que se relaciona con las epistemologías implícitas (Annacontini, 2014, p. 89).

El estudio que presentamos precisa algunas directrices surgidas de la cotidianidad de estudio de nuestros estudiantes. Gardner (2004) explica que la idea y las prácticas de estudio llevan a la repetición, o bien a la convicción de no poder conquistar un conocimiento eficaz.

El objetivo es comprender si, y en qué medida, el Curso de Epistemología ha incentivado algunas competencias metacognitivas. Así, hemos tratado de favorecer una posición introspectiva de naturaleza autorreflexiva que incentive el conocimiento de los procesos de aprendizaje, sean implícitos o explícitos. Esta búsqueda pretende analizar la mentalidad de nuestros jóvenes interlocutores para impedir los prejuicios sobre cuestiones de gran importancia para profundizar los estudios que eligieron, o para la profesión a la cual pretenden dedicarse.

Se ha tratado de traer a la luz las creencias, muchas veces no plenamente conscientes, hacia la orientación del fenómeno educativo. Específicamente, se precisaron estos nodos temáticos transversales para el Curso de Estudios:

- (1) La relación entre conocimiento y experiencia;
- (2) La relación entre aprendizaje y nuevas tecnologías;
- (3) La relación entre racionalidad y emocionalidad;
- (4) La relación entre mente y educación.

Se trata de ambientes temáticos interconectados por las implicaciones que los atraviesan.

## 3. El marco epistémico y las referencias

El primer estudio que abordó un estudio sistemático sobre creencias epistemológicas fue Perry (1968), postulando que los cambios en la configuración de las ideas implícitas equivalen al logro de un mayor nivel de competencia en el proceso cognitivo. Más recientemente Magolda (1992) mostró la correlación

entre estilos de aprendizaje y temas epistemológicos implícitos, y también las expectativas consecuentes en comparación consigo mismo, con los compañeros y con los docentes.

La relación entre aprendizaje y competencias fue analizada por Dewey (1938) y representa todavía hoy un punto de referencia seguro para este estudio, como también Gardner (1983, 1995, 2005, 2006) por sus reflexiones acerca de la educación de la mente, y sobre todo Margiotta (2015) por sus investigaciones sobre la metacognición. Se perfila así una concepción de competencia como potencial de alto poder generativo y trans-formativo. Su implementación prevé la construcción de una reflexión sobre estructuras del mismo pensamiento. Ya Foucault 1988; Salmeri, 2021) mencioné que la autohermeneusis y autorreflexividad, son aquellas tecnologías de determinación del yo. En fin, Bateson (1979) nos había ya explicado que la estructura epistemológica de nuestra reflexión determina las preguntas que nos hacemos y los procedimientos que seguimos para encontrar respuestas, para construir soluciones a los problemas, para elaborar nuevas ideas, para enseñar y para aprender. El marco epistémico que sostiene esta investigación envía, así, a una concepción hermenéutica del conocimiento que aquí se concibe como un proceso relacional, multidireccional y transformador, dentro de una teoría constructivista y cognitivista del aprendizaje (Bruner, 2000). Cualquier aprendizaje de hecho se considera una construcción porque causa un cambio estructural tanto en la complejidad y profundidad de la configuración de las representaciones mentales, como en su complejización.

Por metacognición entendemos la capacidad que cada uno tiene de pensar a sí mismo como agente intencional, al fine de monitorear sus propios estados mentales, sean pensamientos o emociones. Éste es el prerrequisito para reconocer la relación entre representaciones mentales y comportamiento cognitivo. El marco argumentativo de gran importancia en este contexto es lo del concepto de Teoría de la Mente, o sea la capacidad de representar los eventos mentales, que a partir de los años '90 han implementado los estudios sobre la metacognición. Desde el punto de vista de la epistemología de la formación, los objetivos educativos se refieren a la autorreflexibilidad (reflexión sobre las situaciones propias), la descentralización (reflexión acerca de las situaciones de los demás) y el monitoreo (control). Alentados por esta rica tradición de estudios, estamos convencidos de que las funciones metacognitivas juegan un papel crucial en la existencia de los individuos. De hecho, la capacidad de pensar el pensamiento mientras se construye el conocimiento ayuda a los sujetos a modular los propios hábitos de aprendizaje. Así desde fines del siglo XX hasta hoy los ensayos sobre la enseñanza de las estrategias metacognitivas han enriquecido y precisado mejor los asuntos teóricos que habían formulado los estudios sobre la Teoría de la Mente (Carnoldi, De Beni y Gruppo MT, 2001). Finalmente, la optimización de los procesos de aprendizaje requiere de una preparación de naturaleza epistemológica, porque el conocimiento se refiere no sólo a la recepción de información, sino también a su elaboración. A su vez, implica la capacidad de precisar y conectar relaciones de significado entre personas y sectores de conoci-

miento, entre lenguajes y acercamientos cognitivos, entre diferentes ámbitos del saber, entre lo viejo y lo nuevo. En resumen, exige saber cómo funciona el pensamiento en los procesos de construcción del conocimiento. Para esto, Margiotta habla de una "instrumentación metalingüística refinada que sostiene la búsqueda de fenómenos concretos de calificación del aprendizaje" (Margiotta, 2015, p. ii), y es éste el carácter científico del saber pedagógico y de su contenido teórico (Naval Duran, 2008).

#### 4. La metodología cualitativa

La metodología elegida para realizar esta investigación necesita que seguir y mantener una coherencia con el marco epistémico en el cual se desarrolla. Por eso, la importancia de la comprensión del contexto y de los logros que queremos captar. La concatenación de las preguntas planteadas en el cuestionario versa sobre la relación entre los fenómenos mismos que de hecho sólo pueden comprenderse en el contexto, y el contexto está hecho de relaciones. Por tanto, nuestra metodología de análisis, aunque se sirve de datos cuantitativos, se refiere a una estructura cualitativa que considera el dato numérico en la relación sistémica con el contexto señalado (Poletti, 2020).

Los presupuestos epistémicos, y por consecuencia metodológicos de nuestra investigación son los siguientes:

- (1) los parámetros en base a los cuales valoramos el impacto que tienen las creencias de los estudiantes sobre motivaciones y expectativas;
- (2) los presupuestos epistemológicos, también aquellos implícitos, de los procesos que tienen un carácter hermenéutico, cuali-cuantitativo;
- (3) la coherencia metodológica de tales presupuestos;
- (4) los instrumentos conceptuales, el fondo teórico en el debate internacional sobre las epistemologías implícitas;
- (5) las teorías de referencia: constructivismo y cognitivismo.
- (6) los criterios de una revisión constante del modelo de la investigación y de sus estrategias: coherencia y consecuencialidad;
- (7) los instrumentos de verificación y valoración de los logros de nuestra investigación en relación con los objetivos, los presupuestos y los medios que pudimos utilizar: claridad de los datos en relación con los objetivos y su correspondencia con los resultados obtenidos;
- (8) la coherencia entre todos estos elementos y la posibilidad de una readaptación en vías de hacer el diseño de la investigación.

La muestra abarca a todos quienes frecuentaban el Curso: 25, que corresponden al 80% de los inscritos. En cuanto al género, prevalece el femenino, 25 sobre 20, y no se encontró correspondencia entre el género y las creencias.

## 5. Descripción y motivación de las actividades

Después de dar una explicación acerca de la dimensión epistemológica que tienen las prácticas metacognitivas, distribuimos el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Las preguntas tendían a adiestrar las capacidades de autorreflexión sobre experiencias propias de aprendizaje para solicitar prácticas de estudio significativo y mecánico.

Sucesivamente discutimos en clase las respuestas y monitoreamos poco a poco las sucesivas prácticas, estimulando a los estudiantes para generalizar los aprendizajes estratégicos a nuevas situaciones. Durante la discusión invitamos a los chicos a reconocer los pasajes y movimientos que realiza la mente durante el estudio y, en general, los procesos de aprendizaje.

En el Curso, se llevó a cabo un laboratorio a fin de promover y estimular prácticas de auto-hermeneusis. Los estudiantes, de hecho, fueron convocados para describir, reflexionar y valorar sus propios hábitos de estudio.

La base de nuestro modelo fue nuestra epistemología de referencia cognitivista y constructivista, tanto en la formulación del proyecto, como en la preparación de la actividad (formulación de preguntas, discusiones y autoreflexividad).coherente con una metodología de investigación cualitativa y a través de la propuesta de prácticas de hermenéutica aplicada, fue la base de nuestro modelo. A lo largo de la investigación sentimos la necesidad de profundizar en la reflexión, al concluir el curso, sobre la diferencia entre nosotros los investigadores y los estudiantes.

Este tipo de ejercicios nos dio la posibilidad de trabajar, al mismo tiempo, en tres aspectos importantes.

- (1) Nos permite poner en práctica un ejercicio de autohermeneusis muy importante, que nos lleva a reflexionar sobre la manera en que organizamos nuestros pensamientos, sobre cuál es el significado profundo que damos a las palabras y cuáles son las creencias relacionadas con la forma como estudiamos;
- (2) Nos permite comparar la manera en que hoy se hace frente a la fatiga del estudio con respecto a cómo se construía en un contexto diferente al tecnocrático actual;
- (3) Permite a los estudiantes 'entrar vivamente' en el tema del curso, promoviendo una didáctica activa que favorezca el aprendizaje concreto del significado de la epistemología y de sus importantes implicaciones. Razonar acerca de comportamientos e inclinaciones en el estudio nos ayuda a comprender el contexto, las motivaciones, las expectativas que los estudiantes encuentran frente al estudio universitario.

Con estas actividades preparamos un contexto de aprendizaje que promoviera el conocimiento mediante intervenciones previstas. Un primer paso fue el análisis de los hábitos de estudio de nuestros estudiantes. Así, se les pidió una nueva habilidad: la autoobservación de sus mismos comportamientos.

Los resultados obtenidos nos permitirían hacer explícitos a sus propios ojos los hábitos de estudio, sea

para ayudarlos a problematizar las dinámicas, o para corregirlas. Tendríamos, en fin, información importante acerca de los estilos de aprendizaje y de las motivaciones en relación con el Curso y de las perspectivas profesionales. Esta información nos ayudaría a comprender el perfil de estudio de nuestro grupo de estudiantes.

Al planificar el diseño de la investigación, precisamos los presupuestos epistemológicos, aún los implícitos, de los procedimientos relacionados especialmente con la formulación del cuestionario, su aplicación, la recolección de respuestas, la documentación y el análisis de la información. Coherentemente, valoramos, una y otra vez, la congruencia operacional de nuestros comportamientos heurísticos, pero a la luz de un sistema dinámico y de referencia reticular (Morin, 2007).

Por tanto, el proyecto de investigación fue valorado a la luz de estos criterios:

1. Coherencia entre objetivos, estrategias, metodología, presupuestos y categorías utilizadas;
2. Monitoreo durante las fases de la investigación mediante el resumen cruzado de las investigadoras;
3. Obtención de los resultados alcanzados.

A la luz de estos criterios y de la consecuente verificación sobre el alcance de respuesta de los estudiantes, una valoración satisfactoria nos llevó a presentar este reporte para su publicación.

La instrucción:

*"Asigna un valor del 1 al 5 para cada afirmación propuesta, considerando que 1= 'no estoy de acuerdo' y 5 = 'conuerdo plenamente'.*

*Luego de haber asignado un valor a cada afirmación, escribe un comentario a cada frase donde expliques la razón de tu voto.*

1. *Lo que estoy estudiando es interesante, pero poco útil.*
2. *Para superar el examen es importante perder el menor tiempo posible.*
3. *Mientras estudio trato de seleccionar y reordenar la información más relevante para mi objetivo.*
4. *Estudio sobre los apuntes más que sobre los textos.*
5. *Planifico mis tiempos de estudio y me atengo escrupulosamente a mi esquema de trabajo.*
6. *Normalmente estudio con el celular al lado, listo para ver los mensajes que me llegan.*
7. *Escuchar las lecciones, participar en las actividades del laboratorio y estudiar los textos, son actividades de estudio con igual importancia.*
8. *Estudio también cuando estoy cansado/a y distraído/a por otros pensamientos.*
9. *Cuando estudio trato de memorizar y repito muchas veces las líneas leídas.*
10. *En el estudio soy una rutinaria/o.*
11. *Mientras estudio soy consciente de mis habilidades.*
12. *Mientras estudio tengo bajo control mis emociones."*

## 6. Resultados: Descripción, grafico y análisis de datos

Presentamos ahora el gráfico que sintetiza el análisis cuantitativo de las respuestas.

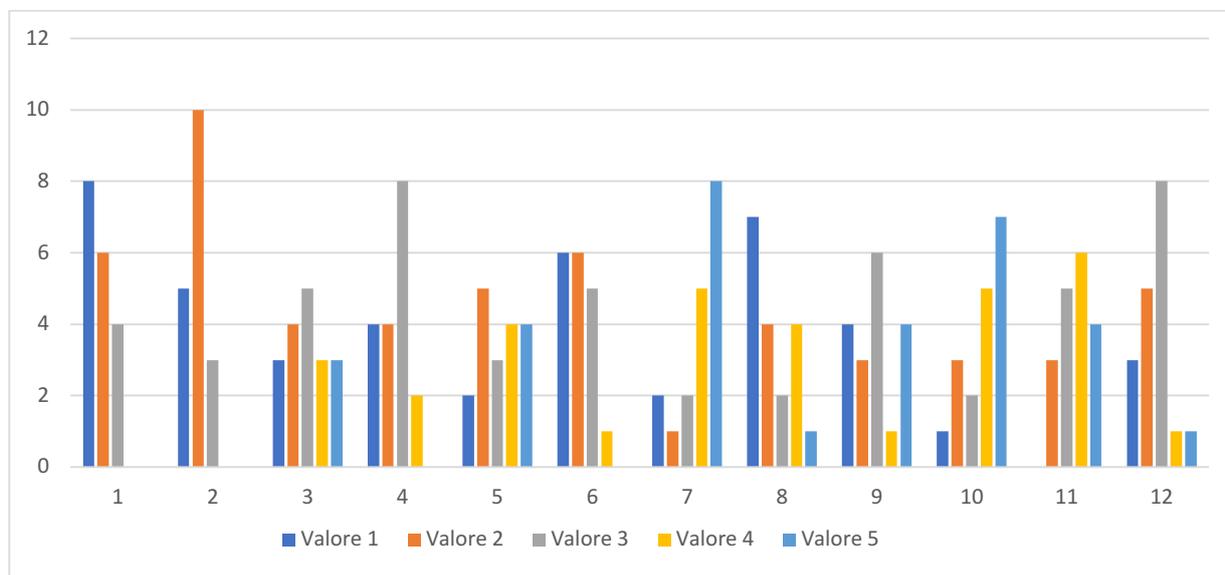


Figura 1. Representación grafica del análisis cuantitativo.

La motivación de la atribución del puntaje de quienes aceptan que el estudio que están realizando en este Curso sea demasiado, se refiere a sus continuas referencias a la "racionalidad técnica", tema de gran actualidad por la penetración que la tecnología tiene actualmente: "lo que estudio analiza y fotografía la realidad". Tal "actualidad" temática resultaría "interesante y útil, no sólo para trabajos futuros, sino también para un crecimiento de mi bagaje cultural y personal". Útil para "reflexionar sobre las tecnologías, las fortalezas, riesgos, valores". Hay en fin quien permanece en la generalidad "Todo lo que estudio servirá para algo, aunque no de inmediato" como testimonio de la escasa percepción del valor metacognitivo del estudio emprendido. O quien se arriesga a valorar las implicaciones éticas: "El estudio ennoblece en el sentido que da perspectivas, sugiere comportamientos éticos, nos hace libres porque permite moverse con conocimiento y competencia".

Aquellos que sostienen que el Curso les ofrece un saber interesante pero poco "útil" sostienen que tal saber "no asegura una posición laboral estable porque resulta difícil aplicar concretamente aquello de lo que ahora nos ocupamos, aunque se necesitaría empezar a hacerlo de nuevo". Por principio no se aprovecha el valor metacognitivo "no sé por ahora cómo podré utilizarlos para mis fines y objetivos escolares". "Estoy convencida de la idea de que lo que estudio es un concepto nuevo en Italia y que será poco útil hablando laboralmente".

La idea de fondo remite a un estudio que debe seguir pragmáticamente las inclinaciones actuales y no ayudarles necesariamente a madurar un comporta-

miento más crítico y vigilado sobre los procesos de construcción del conocimiento.

Veremos que al final del curso, durante el debate, surgirán posiciones más conscientes y más articuladas de los esquemas mentales, esquemas implicados en la práctica, en la elección, y en los hábitos de estudio. Elegimos contribuciones emblemáticas que se puede tomar como ejemplo de lo que surgió en el curso de la investigación.

Sobre el tiempo dedicado al estudio, los más declaran que "lo que cuenta es no sólo superar el examen, sino comprender lo que se estudia" y que están dispuestos a «utilizar más tiempo». En suma, prevalece la opinión de que "el aprendizaje requiere tiempo para hacer que la información sea interiorizada y comprendida".

Hay una vía media que cuidadosamente se declara a favor de cierto equilibrio, porque "si el tiempo empieza a ser demasiado, hay algún problema y se atiende y se resuelve" y por tanto se sugiere "dedicar todo el tiempo necesario". O también: "creo que cada examen tiene su tiempo de estudio, a veces se pierde más tiempo al buscar el atajo". Los partidarios del tiempo breve sostienen: "nosotros, estudiantes universitarios, a veces nos encontramos sacando cuentas con tiempos reducidos, numerosos materiales por estudiar y proyectos a realizar, y esto nos lleva a correr afanosamente hacia la superación del examen, descuidando el proceso".

El tercer ítem apunta directamente hacia los hábitos específicos de estudio para focalizarse en la información más relevante. Los partidarios de esta técnica expresan una opción pragmática: "en la mayor parte

de las veces porque se trabaja con cargas de estudio tan excesivas que requiere forzosamente focalizarse en lo que es más importante para el aprendizaje". Otros, en cambio, invocan razones de carácter metodológico: "haciendo uso frecuente de resúmenes durante el estudio logro memorizar mejor la información que considero importante para superar el examen".

Los otros, por el contrario, se declaran disponibles para ampliar la mirada: "busco ir más allá de lo elegido y ampliar el estudio del argumento".

Por lo que concierne la importancia de estudiar en textos, apuntes o resúmenes -que, a bajo precio, fácilmente son accesibles por internet- la grande mayoría declara preferir un "método mixto" que sin embargo no excluye al menos de inicio, el texto previsto para el examen. Tres sostienen que "en la mayor parte de los casos los apuntes dan la información considerada como más importante" Y sólo dos se dicen inclinados a "dedicar más tiempo a los textos porque los consideran una fuente de información más cercana a los apuntes". Respecto al punto 5, cerca de la mitad declara que planifica los tiempos de estudio y que los respeta escrupulosamente; los demás se dividen entre quien afirma "planificar un mínimo mi plan de estudio pero casi nunca puedo respetar mi esquema de trabajo", y que justifica no preferir un esquema único de trabajo: "cada examen y cada curso tienen características diferentes que ofrecen una aproximación y una planificación diversa del trabajo". Sobre la presencia del celular durante el tiempo de estudio el que no sabe hacerlo, al menos siente la necesidad de justificarse: "esto es seguramente un aspecto que quisiera mejorar porque el celular me distrae pero a veces lo tengo junto a mí para monitorear la 'situación' (por ejemplo mensajes o llamadas de emergencia cuando un familiar no está bien)" o también: "el celular lo tengo siempre a mi lado mientras estudio, pero también por cosas del trabajo. Sé que es una distracción", y lo minimiza "es cierto que cuando estudio siempre tengo cerca el celular, pero a veces lo tengo en silencio para tratar de no escuchar el sonido de las notificaciones de mensajes". Se tiene la sensación de que el celular es un huésped fijo pero que no se dice voluntariamente. Sobre el punto siete, quien no está de acuerdo confirma la tendencia generalizada a preferir el aprendizaje concreto: "no considero que lecciones y laboratorio tengan igual importancia, porque sostengo que el segundo ofrece la posibilidad de reflexionar y ponerse a discutir concretamente sobre temas de las lecciones. Sostengo, por tanto, que tener una parte teórica sin una parte práctica no es tan eficaz como hacer trabajos de laboratorio". Y, sin embargo, casi la mitad concuerda con que en los procesos de estudio prefiere la memorización y la repetición: "es una modalidad que utilizo desde que soy pequeña" porque: "En el estudio hay informaciones, nociones, datos, que requieren necesariamente un estudio de memoria que necesita de múltiples repeticiones". Quienes niegan precisamente esta práctica aparentan apoyarse en los componentes emocionales del estudio: "cuando estudio trato de entender lo que estoy estudiando y automáticamente se me quedan las emociones que aprendí. Nunca estudio de memoria". Pero, entre otros, hay quien entra al detalle de una modalidad de estudio

que escribo como articulada: "No trato de memorizar sino de entrar en el horizonte y comprender. Por esto utilizo diversas técnicas: escribo, repito, hago esquemas, explico a mis conocidos, me informo sobre diversos sitios respecto a los temas".

Los que declaran "ponerse a estudiar" aunque estén cansados o preocupados dan esta clase de justificaciones: "Me pasa con frecuencia meterme con los libros porque 'debo hacerlo'. Sobre todo cuando me doy cuenta que tengo mucho que hacer o que me quedé atrasada. Soy consciente, al mismo tiempo, de lo que es contraproducente, pero también me pasa que 'me obligo' a estudiar, teniendo, obviamente, pocos resultados".

El hábito de estudio es una actitud que prevalece: "tener rutinas antes y durante el estudio que me permiten ser más productiva y concentrada", "en el estudio siempre tengo los mismos hábitos, me ayudan en todo el proceso de estudio y comprensión", y también: "Me considero una persona absolutamente rutinaria. Tengo mi método/esquema de estudio estructurado desde hace años de la misma forma". Pero, entre quien evita el comportamiento habitual, hay quien afirma: "no me considero una rutinaria en el estudio, porque las modalidades de éste varían en base a la enseñanza para un examen", y también está quien declara colocarse en el justo medio: "en el estudio no soy rutinario: aunque casi siempre utilizo el mismo método, no tengo horarios o materias preestablecidas".

Sobre el conocimiento de las propias competencias, como se ve en el gráfico, los resultados están demasiado distribuidos entre varias opciones de puntaje. Entre quien declara sus propias incertidumbres, prevalece una actitud de desconfianza: "con mucha frecuencia tiendo a desmoralizarme porque cuando no comprendo perfectamente un concepto pienso que no estoy a la altura del estudio que estoy realizando" "hay momentos en que las emociones negativas prevalecen y me hacen creer que no puedo lograrlo", "me encuentro para analizarlo y tomo conciencia del hecho que con frecuencia me subvaloro y prefiero tareas que no incluyen la posibilidad de fallar. Esto se refiere también al estudio, equivocando". Hay también quien afirma: mis habilidades previas entran en juego en el momento en que lo que estoy estudiando se refiere a algo que ya conozco", y en fin: "Mientras estudio soy consciente de mis habilidades, reconozco cuando estoy en dificultad y tengo la necesidad de profundizar en determinados argumentos, así como reconozco cuando mis conocimientos son buenos".

Sobre la capacidad del control emocional durante el estudio las posiciones de los estudiantes se hacen más radicales. Estas son las explicaciones: "durante el estudio mis emociones, si son positivas me ayudan e influyen en mi modo de aprender, y si son negativas tienden a hacerme más melancólica y menos confiada de mí misma", "no controlo totalmente mis emociones". Y más aún: "controlar las emociones no es fácil, pienso que más se conoce y más se pueden desarrollar métodos para que las emociones puedan ser domesticadas, aunque no se controlen totalmente".

Entre quienes creen tener un autocontrol emocional, se afirma: "trato siempre de tener bajo control mis emociones durante el estudio, para no distraerme".

Pero hay también quien afirma que abandonarse a la dimensión emocional es un refuerzo para el aprendizaje: “mientras estudio busco realmente dejarme transportar por la emoción y la sensación que transmiten los contenidos”, o bien: “mi emotividad se relaciona con la memoria; más es emotivamente persuasivo un contenido, más me siento atrapada para aprender y profundizar.”

Se trata de algunos ejemplos emblemáticos de las justificaciones que los estudiantes elaboraron acerca de la atribución de sus puntajes. Es interesante notar que el elemento muy interesante que tiene que ser evaluado es el elemento del afectivo en los procesos de estudio goza de gran reconocimiento sobre todo en relación con los hábitos, como que uno influye a los otros y viceversa (Fabbri, 2008).

## 7. Conclusiones y discusión

Para concluir el Curso dedicamos algunas sesiones donde discutimos sobre los hábitos de estudio, pero también sobre la actividad hermenéutica aplicada en la cual se involucraron los estudiantes. Todos estuvieron de acuerdo en que tales prácticas los “obligaron” a preguntarse sobre sus propias convicciones implícitas no sólo en relación con los modos de estudio, y en consecuencia del aprendizaje, sino también con la actitud propia de autogestión. Todos los estudiantes admitieron haberse enfrentado con diferencias entre cómo se debe estudiar y las prácticas que se adoptaban. Surgieron también otras dificultades, por ejemplo, para “escribir de manera clara” el significado de conceptos sobre los que pensaban “no tener ninguna duda”, pero que en realidad no lograban definir con precisión.

Cerca del 60% de los estudiantes, mientras estudia, prefiere caracterizar una visión de conjunto sin enfocarse en los detalles. En general estos estudiantes privilegian los esquemas y mapas conceptuales que derivan de sus mismos resúmenes. Los otros parecen más inclinados para ir de lo particular y reconstruir poco a poco un cuadro general.

En la última reunión tuvimos acuerdos sobre una serie de nuevos y más claros conocimientos en relación con:

1. Conocer y autorregular los hábitos de estudio: “es importante para conocer las dinámicas de un fracaso y para corregir el proceso”;
2. precisar relaciones del significado también entre argumentos aparentemente lejanos “aunque esto al principio requiere más tiempo”;
3. cultivar competencias de autorreflexión sobre la importancia de todo lo que aprenden;
4. posibilidad de mejorar la propia capacidad de conocimiento.

A la luz de los resultados obtenidos podemos confirmar el punto teórico del cual partió nuestra investigación, que el concepto de conocimiento influye en las prácticas que a su vez forman hábitos de estudio, pero que también lo contrario es verdadero. Al término de las sesiones dedicadas a la discusión se vio con claridad que la construcción del Conocimiento en sus procesos llevados a través del estudio no

puede referirse sólo al saber adquirido porque contempla sus matrices y sus raíces culturales implícitas. De ahí la determinación para impedir que, mientras se estudia, haya interrupciones o distracciones por el uso del celular, del WhatsApp, y también de las señales que por distintas razones anuncian nuevos mensajes.

En breve, de lo que surgió, podemos afirmar que ayudamos a nuestros estudiantes a comprender cómo se representan los contenidos principales de su curso de Estudios y cómo, con la actividad de hermenéutica aplicada que les propusimos, pueden elaborar representaciones más eficaces para el conocimiento del conocimiento. En el debate que siguió al análisis de sus reflexiones surgió la conciencia de lo que será importante razonar en torno al aprendizaje del aprendizaje, a fin de asumir prácticas virtuosas de hábitos estratégicos para el estudio; “al término del Curso me quedan más claros los procesos que me pueden ayudar en el estudio”, “soy más capaz de tener bajo control el ansia de la imposición”. “aprecio que la forma de enseñar no sea de forma transmisiva, de hecho, aprendimos a construir estructuras de pensamiento” y a “transferir a otras prácticas de estudio lo que aquí aprendimos”. En la mayoría de los casos, luego de 30 horas de reuniones, actividades y discusiones, verificamos que todos, aunque con diferentes niveles de complejidad, reflexionaron sobre las modalidades propias de aprendizaje y precisaron recursos y crítica. Podemos afirmar que las actividades desarrolladas estimularon a los estudiantes a pensar en el propio pensamiento, a representar las características y a proyectar posibles mejorías. Se trata de la demostración declarativa y proyectual de un proceso cognitivo que a diversos niveles de competencia los ha traído a todos a reunir la propia aproximación cognitiva, junto a su más clara representación (Mentkowski, 2000). Nuestra investigación muestra que las tareas de naturaleza metacognitiva motivaron a los estudiantes al estudio de la disciplina porque les “ayudaron a comprender su propio modo de pensar mientras se estudia”, a precisar los errores de estrategia”.

Pudimos verificar que las actividades propuestas motivan la formación de los estudiantes en torno a sus ideas acerca de sus hábitos mentales implicados en los modos de estudiar (Cornoldi C., De Beni R. y Gruppo MT, 2001). Pudimos también verificar que este resultado precisó más nuestra percepción inicial sobre sus dificultades para reconfigurar los espacios de reflexión. Pudimos confirmar que el interés con el que participaron los estudiantes en nuestra propuesta estaba en línea con su necesidad de aprendizaje concreto y pragmático (Rossi, 2011). Sin embargo, iniciar justo de su exigencia por concretar, abrió espacios de reflexión teórica de gran interés.

Podemos afirmar que los resultados del curso fueron muy alentadores, que nos estimulan a seguir y profundizar este tipo de investigación. Al término del Curso, los (las) estudiantes declararon haber descubierto que la epistemología tiene una dimensión concreta que no se esperaban, sobre todo gracias a sus actividades de laboratorio.

Afirmaron haber aprendido a orientarse con mayor claridad en torno a los contenidos propuestos y a las estrategias de pensamiento activadas, a la predisposición de nuevos esquemas de aprendizaje y

sobre todo a monitorear, sobre la marcha, la eficacia de sus actividades en el estudio.

## Referencias bibliográficas

- Annable, J. (2012). Becoming Self-Editors: Using Metacognition to Improve Students' Grammar Knowledge. *English Journal*, 101(3), 89-91. <https://www.jstor.org/stable/41415461>
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*. Torino: L'Harmattan.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Dutton.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bencinvega, E. (2020). *Critica della ragione digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Biscaldi, A. (2018). Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi noti sull'agire responsabile. *Pedagogika*, 21(4), 9-13. <http://hdl.handle.net/2434/565192>
- Cornoldi C., De Beni R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1936). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fabbri M. (2008). *Problemi di empatia: La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. In M. Foucault, L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts.
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente; Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind; The selected works of Howard Gardner*. New York: Routledge.
- Gardner, H., (2011). *Cambiare idee: L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli.
- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion.
- Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mentkowsky, M. (2000). *Learning that Lasts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2007). *Il Metodo 3, La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza delle conoscenze*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naval Duran, C. (2008). *Teoría de la educación: Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Perry, W. G. Jr. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Poletti, G. (2020). *Teoria e metodologia della ricerca educativa*. Ferrara: Volta la carta.
- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associates.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryken, D. S., Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri, S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santoianni, F. (2019). Brain Education Cognition. La ricerca pedagogica italiana, RTH - Research Trends in Humanities. *Education & Philosophy*, 6, 44-52, 2019. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/6019>
- Vygotskij, L. S. (2006). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (Eds.). (2012). *Metacognition in Science Education: Trends in current research*. Dordrech: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6>