

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES
CARRION**
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EDUCACIÓN SECUNDARIA



**“LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS
ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL VI SEMESTRE DE
PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES DE LA ESCUELA DE
FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UNDAC.”**

**TESIS PRESENTADA PARA
OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN**

AUTORA:

MORALES TOLENTINO, Guisella

ASESOR

Lic. Eduardo Marino PACHECO PEÑA

CERRO DE PASCO – PERÚ

2015

DEDICATORIA

A mis padres,
con profundo afecto.

PRESENTACIÓN

HONORABLES MIEMBROS DEL JURADO:

Dejamos a criterio de la alta calidad valorativa del Jurado la presente investigación intitulada "LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL VI SEMESTRE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UNDAC", que desde una perspectiva cognitiva-socio afectiva estudia un tema fundamental en la formación integral de los estudiantes del pre grado. La investigación utilizó el diseño correlacional pues aún no se poseen experiencias sistemáticas sobre el asunto en Pasco.

La presente investigación presenta en su estructura los siguientes capítulos:

Capítulo I Planteamiento de la investigación; abarca el planteamiento del problema, los objetivos y la hipótesis de la investigación.

Capitulo II Marco teórico y conceptual, abarca los antecedentes de estudio y las bases teóricas de la investigación.

Capitulo III Metodología de la investigación, que contiene: tipo de investigación, diseño de investigación, población y muestra, y técnicas de recojo y procesamiento de la información.

Capitulo IV Resultados: tratamiento de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos, analizando e interpretando los datos con el estadígrafo planteado.

De esta forma, el trabajo de investigación se proyecta hacia uno de los campos más importantes de la problemática educativa actual: la formación inicial de los docentes.

Para finalizar, dejamos constancia de la enorme deuda contraída con los maestros de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión; este trabajo de investigación surgió de las inquietudes forjadas en los años que recibimos sus sabias enseñanzas. Las limitaciones que evidentemente tiene, son de exclusiva responsabilidad nuestra.

LA AUTORA.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	02
AGRADECIMIENTO	03
RESUMEN	04
ABSTRAC	05
INTRODUCCION	06
INDICE	08
CAPITULO I	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Descripción del problema	10
1.2. Formulación del problema	14
1.3. Objetivos	15
1.4. Justificación e importancia	20
1.5. Viabilidad	21
1.6. Limitaciones	21
CAPITULO II:	
MARCO TEORICO	
2.1 Antecedentes	22
2.2. Bases teóricas	28
2.3. Definición de términos básicos	27
CAPITULO III:	
METODOLOGÍA	
3.1. Sistema de hipótesis	
3.2. Tipo de investigación	104
3.3. Diseño y esquema de investigación:	104
3.4. Población y muestra:	105
3.5. Definición operativa de los instrumentos de recolección de datos	106
3.5. Técnica de recojo, procesamiento y presentación de datos	108
CAPITULO IV:	
RESULTADOS	
4.1 Descripción de la experimentación	110
4.2 Presentación, sistematización, análisis e interpretación de datos	111
4.3. Análisis e interpretación de resultados	124
4.4. Prueba de hipótesis	125
CONCLUSIONES	139
SUGERENCIAS	141
BIBLIOGRAFIA	142
ANEXOS	

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

En la actualidad se vienen dando cambios a nivel mundial que modifican y reforman los aspectos económicos, sociales, culturales y tecnológicos; y la educación no podía ser la excepción. Estos cambios, proponen la necesidad de adecuar la educación del nivel superior al futuro laboral y social en el que deben insertarse los futuros profesionales. De ahí que las instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de reformar sus programas educativos, aplicando innovaciones de enfoques curriculares postmodernos que ayuden a formar mejores profesionales. En este contexto se insiste que no puede desvincularse los problemas educativos actuales de las tendencias de la sociedad circundante.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior realizada por la UNESCO en 1998, ya se plantearon algunas de las características que la educación superior del siglo XXI debe tener en cuenta. Estas características son: garantizar el acceso equitativo de la educación, garantizar una educación de alta calidad que ofrezca capacitación que combine conocimientos teóricos y prácticos, entender como la educación superior es una dimensión continua y concatenada que empieza desde la educación de la primera infancia y prosigue a lo largo de la vida, facilitar el acceso a la educación general y también especializada en base a las competencias y

aptitudes que preparen a los individuos para vivir situaciones diversas, reforzar el vínculo de la educación superior con el ámbito laboral dentro de un contexto económico caracterizado por cambios, considerar las tendencias laborales dentro de las instituciones de educación superior a fin de satisfacer las demandas de trabajo, percibir la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo que sea centrado en el estudiante, lo cual exige reformas en profundidad y renovación de contenidos, métodos y prácticas, reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo, y propiciar la adquisición de conocimientos prácticos competencias y aptitudes para la comunicación, y por último, el personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los currícula y planes de estudio.

Esta declaración de intenciones de la educación superior se ha extendido por el mundo. Europa inició una década atrás un Espacio Europeo para la Educación Superior, lo mismo que para la educación básica. América Latina ingresó a través del proyecto Tuning en esta ofensiva. Pero al observar lo ocurrido en la mayoría de las reformas educativas en América Latina comprenderemos que éstas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, incluso en su capacitación, etc. Es el Estado y no las universidades las que promovieron los cambios reformistas en educación.

En esta perspectiva es el modelo de competencias la que con mayor frecuencia se propone como modelo pedagógico alternativo a los problemas educativos. Su construcción parte de una combinación de recursos: conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos,

informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 2000).

Los especialistas indican que esta visión de la educación basado en competencias se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente. Constituye asimismo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran cada vez con mayor intensidad en el individuo que aprende.

En la construcción del currículo en base a competencias el diseño se elabora a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados para una persona en un área ocupacional y define las acciones que el alumno tendría que ser capaz de efectuar después del aprendizaje. Ahora bien, vale la pena destacar que dentro de una educación basada en competencias no sólo lo alumnos son responsables de desarrollar competencias. El docente que se enfrente al reto de impartir una enseñanza basada en competencias debe, así mismo, contar con competencias básicas que asegurarán la correcta planificación, implementación, ejecución y evaluación del currículo. Es decir ser capaz de promover un ambiente de aprendizaje cooperativo, utilizar estrategias didácticas, promover el uso de estrategias de aprendizaje, vincular la teoría con la práctica, desarrollar el proceso educativo centrado en el alumno, variar las estrategias y medios de evaluación, mostrar responsabilidad, interés y respeto. Un profesional es competente en la medida en que utiliza sus conocimientos, las habilidades, las actitudes y el buen juicio asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en aquellas situaciones que corresponden al campo de su práctica.

Por ello la evaluación del desempeño profesional del docente debe considerarse como un proceso sistemático de la obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que producen en los alumnos la movilización de las competencias específicas de su profesión y las competencias genéricas de todo profesional, permitiendo favorecer el perfeccionamiento continuo de la labor profesional que realiza en diferentes escenarios educativos.

Del mismo modo, el desempeño docente involucra un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno socio-cultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa. La evaluación de los maestros en base al enfoque de competencias también está vinculadas con las políticas y prácticas de la formación de docentes; con la adquisición de competencias por parte de los maestros que ejercen la profesión.

El propósito fundamental es conseguir a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los docentes por su misma iniciativa puedan formular un juicio riguroso sobre el valor educativo de su trabajo.

En el Perú se inició el proceso de evaluación del desempeño profesional docente recién este 2014 con la propuesta de los mapas de progreso (sólo para algunas áreas y difundidas en agosto del 2013) que son los estándares en base a competencias que deben alcanzar sus estudiantes. Asimismo se formuló documentos directrices como el Marco del Buen Desempeño Docente (agosto del 2013) y el Marco del buen Desempeño del Director (febrero del 2014) dentro de una reorientación del sistema curricular en base a competencias. Nuevamente es el Estado quien toma la iniciativa en esta reforma importante para comprender los

cambios teóricos y prácticos de la formación y el desempeño profesional de los educadores.

La universidad peruana en su conjunto en la última década ha reorientado los planes de estudio en función al modelo en base a competencias. Oficialmente participan de las reuniones periódicas del Tuning Latinoamericano. Pero los resultados que presentan son diversos y en muchos casos manteniendo serias dificultades en su planteamiento curricular.

Lo expuesto nos permite formular las siguientes interrogantes:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A. PROBLEMA GENERAL

¿Cómo se relaciona el uso de las estrategias de aprendizaje de la educación superior con el desempeño de competencias académicas de los estudiantes de Prácticas Pre Profesionales del VI Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNDAC?

B. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿En qué medida la metodología de estudio de la educación superior influye en el desempeño de competencias académicas?
- ¿En qué condiciones el aprendizaje metacognitivo influye en el desempeño de competencias académicas?
- ¿En qué condiciones el aprendizaje autónomo influye en el desempeño de competencias académicas?

1.3. OBJETIVOS

A. OBJETIVO GENERAL:

Determinar cómo el uso de las estrategias de aprendizaje de la educación superior influye en el desempeño de competencias académicas de los

estudiantes de Prácticas Pre Profesionales del VI de Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNDAC.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer en qué medida la metodología de estudio de la educación superior influye en el desempeño de competencias académicas
- Evaluar en qué condiciones el aprendizaje metacognitivo influye en el desempeño de competencias académicas
- Evaluar en qué condiciones el aprendizaje autónomo influye en el desempeño de competencias académicas.

1.4. IMPORTANCIA:

El presente trabajo aborda el aprendizaje de la educación superior como el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa.

1.5. JUSTIFICACIÓN:

- a) **CONVENIENCIA:** ¿Para qué sirve?

Describe y soluciona un problema urgente de la educación universitaria regional.

b) RELEVANCIA SOCIAL:

- **Cuál es su trascendencia para la sociedad?**

Estudiar un indicador de calidad clave de la formación profesional de los estudiantes de la EFPE de la Facultad de Ciencias de la Educación.

- **Quiénes se beneficiarán con los resultados?**

Directamente: Estudiantes del VI Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDAC.

Indirectamente: Estudiantes e instituciones de la Educación Básica Regular de la región y otras regiones.

- **De qué modo?**

Contribuye a mejorar la calidad académica de los estudiantes de la EFPE al desarrollar el aprendizaje metacognitivo y el aprendizaje autónomo, fundamentales en la formación continua profesional.

- **Qué alcance o proyección social tiene?**

La formación de profesionales competentes en el campo de las ciencias de la Educación.

c) IMPLICACIONES PRÁCTICAS:

- **¿Ayudará a resolver algún problema real?**

Mejora el desempeño deficiente de las competencias académicas de los estudiantes de I Semestre de la EFPE.

- **¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?**

Repercute no sólo en el desenvolvimiento académico sino profesional y social de los estudiantes de la EFPEs.

d) VALOR TEÓRICO:

- **¿Se llenará algún vacío de conocimientos?**

Contribuye a profundizar propuestas pedagógicas contemporáneas de la educación superior en el manejo de estrategias de aprendizaje y el desempeño de competencias académicas.

- **¿Se podrá generalizar los resultados a principios más amplios?**

Es generalizable a todas las actividades educativas formales y sistemáticas.

- **La información que se obtenga puede servir para revisar, desarrollar o apoyar una teoría?**

Apoyar las teorías cognitivas, sociocríticas, ecológico-ambientalistas y del pensamiento complejo que en las últimas décadas se implementan en la educación superior.

- **Se puede sugerir ideas, recomendaciones, hipótesis para futuros estudios?**

Establecerá marcos facticos de acción experimental para futuros estudios que se realicen en la UNDAC u otras instituciones de educación superior de la región.

e) UTILIDAD METODOLÓGICA

- **La investigación puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos?**

Se construirán indicadores que informen de la teoría y la práctica del problema de estudio. En general sólo se tienen los Test de estilos de aprendizaje (CHEA) o de escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) que autoevalúan a los estudiantes; pero es necesario establecer indicadores que evidencien directamente del trabajo que realizan en las aulas, asimismo de la evaluación de los indicadores que evidencien el desempeño de las competencias académicas.

- **Contribuye a definir o relacionar variables?**

Ayuda a precisar la relación entre estrategias de aprendizaje del nivel superior y el desempeño de las competencias académicas a un nivel práctico.

- **Sugiere cómo estudiar con mejor adecuación una población?**

Sugiere cómo estudiar estrategias de aprendizaje del nivel superior y el desempeño de competencias académicas en un grupo estudiantil determinado.

CAPITULO II

MARCO TEORICO.

2.1 ANTECEDENTES

A. NACIONALES

1°. La Dra. Irma Reyes Blácido (2010) desarrolló la investigación descriptiva intitulada **“Inteligencia emocional y desempeño docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Chosica, ciclo- 2010-I-2010-II”** en el marco de los trabajos presentados en la Dirección del Instituto de Investigación de la UNE y desde una perspectiva metódica deductiva planteó el objetivo general de determinar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y desempeño docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Chosica, Ciclo 2010- I- 2010- II. Sus conclusiones fueron: que la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Facultad de agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique guzmán y Valle es Buena.

Contradictoriamente señala que al evaluar la inteligencia emocional: en la autoconciencia, se observó la falta de confianza en sí mismo, el reconocimiento y aceptación como tal por parte de algunos docentes. No indicando el porcentaje correspondiente para dar la valoración. Mientras que para el autocontrol indica que es favorable en los docentes de la FAN, saben controlar sus emociones y actúan responsablemente en el desempeño laboral. La automotivación es positiva, muestran deseos de superación, iniciativa y optimismo frente a los obstáculos. En la empatía hay una deficiencia en el reconocimiento de las emociones en los demás. En las relaciones interpersonales falta practicar las estrategias y formas de relacionarse afectuosamente y efectivamente, comunicarse con asertividad sus sentimientos hacia los demás.

Se indica también que el desempeño docente es favorable respecto a la didáctica, porque aplican procedimientos y técnicas adecuadas para el desarrollo de su clase. En ningún lugar de la tesis se presenta tales procedimientos y técnicas. En lo personal, es ordenado, responsable y se desenvuelve en forma ética. En la motivación fomenta la participación, expectativas y refuerza el interés en los alumnos en su clase. Los docentes de la FAN brindan orientación académica, motiva el trabajo en equipo, dialoga y aconseja a los estudiantes. Las otras conclusiones son formulaciones conceptuales que se supone fundamentaron la investigación.

2°. Título: “Evaluación del desempeño docente y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes del área de Historia, Geografía y Economía de educación secundaria en el distrito ATE VITARTE, UGEL N° 06”

Autores: Bach. Chacón López, Rafael **Mariano**

Conclusiones:

1. Se encontró relación significativa y directa entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del 4º grado de Educación Secundaria,

Comentado [N1]: respetar la misma secuencia de los datos en todos los antecedentes

en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N° 06, durante el período escolar 2009; porque el valor del $X^2_{obtenido} = 24.630 > X^2_{crítico} = 12.5916$, con un valor $p=0.000 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis general.

2. Se encontró relación significativa y directa entre el dominio tecnológico del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del 4° grado de Educación Secundaria, en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N° 06, durante el período escolar 2009; porque el valor del $X^2_{obtenido} = 29.409 > X^2_{crítico} = 15.5073$, con un valor $p=0.000 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis específica.

3. Se encontró relación significativa y directa entre el dominio científico del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del 4° grado de Educación Secundaria, en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N° 06, durante el período escolar 2009; porque el valor del $X^2_{obtenido} = 13.682 > X^2_{crítico} = 12.5916$, con un valor $p=0.033 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis específica.

4. Se encontró relación significativa y directa entre la responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes del 4° grado de Educación Secundaria, en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N° 06, durante el período escolar 2009; porque el valor del $X^2_{obtenido} = 24.606 > X^2_{crítico} = 15.5073$, con un valor $p=0.002 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis específica.

5. Se encontró relación significativa y directa entre las relaciones interpersonales desarrolladas por los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes del 4° grado de Educación Secundaria, en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N°

06, durante el período escolar 2009; porque el valor del X^2 obtenido = 68.936 > X^2 crítico = 15.5073, con un valor $p=0.000 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis específica.

6. Se encontró relación significativa y directa entre la formación en valores éticos de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes del 4º grado de Educación Secundaria, en el Área de Historia, Geografía y Economía en las instituciones educativas del distrito de Ate, UGEL N° 06, durante el período escolar 2009; porque el valor del X^2 obtenido = 37.791 > X^2 crítico = 15.5073, con un valor $p=0.000 < 0.05$, lo cual confirma la hipótesis específica.

.2. BASES TEORICAS :

2.2.1. ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJE POR CAPACIDADES Y ACTITUDES

A. La Necesidad de Desarrollar Capacidades y Actitudes

En las últimas tres décadas, la educación se ha visto influenciada y transformada por el acelerado de la Psicología Cognitiva y específicamente del Desarrollo y Aprendizaje Cognitivo, cuya finalidad es estudiar y mejorar las habilidades de pensamiento. Dicho avance se ha producido básicamente por:

- a. El desarrollo de la Neurociencia, a partir de las Teorías del Cerebro Triuno de MC LEAN (1970) y la del Cerebro Total de HERRMAN (1989), que explican la biología y fisiología del pensamiento y la inteligencia.
- b. La evolución conceptual del significado de la inteligencia, entendida como un conjunto de capacidades múltiples en permanente desarrollo STERNBERG (1985), GARDNER (1983) y otros.
- c. La generación y difusión de teorías sobre el desarrollo de la inteligencia, como la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feurestein (1980), las

Inteligencias Múltiples de GARDNER (1983), la Pedagogía Conceptual de Julián de ZUBIRÍA (1996).

- d. La producción y difusión de los programas cognitivos o de desarrollo de la inteligencia, como los que citan y describen NICKERSON, R.; PERKINS, D. y SMITH, E. (1987), ó YUSTE, Carlos (1994).

Este avance, sumado al análisis y percepción mundial de la educación, como un proceso de formación y desarrollo del saber ser, hacer, pensar y convivir DELORS Jacques (1996), así como a los compromisos de acción del Foro Mundial sobre La Educación de Dakar (Senegal 2000) como “Logros de Aprendizaje, Calidad de la Educación y Educación para la vida”, han inspirado a los sistemas educativos de tal manera, que existe un mayoritario consenso actual de que la educación debe centrarse en el "aprender a aprender" "enseñar a aprender" y "desarrollar el pensamiento y el aprendizaje". En este sentido, el desarrollo de las habilidades del pensamiento y las capacidades de los estudiantes son la tarea principal de los docentes, y su aprendizaje la tarea por excelencia de los estudiantes.

En el ámbito de la educación nacional, se han dejado sentir los efectos de la influencia cognitiva, principalmente en los cambios ocurridos a través de las reformas de los currícula en todo los niveles del sistema, que han venido dándose desde 1993, justificados por el Primer Diagnóstico General de la Educación (1993), así como por las mediciones de la Calidad Educativa 1996, 1998, 2001, 2004 y 2005 realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MED (www.umc.gob.pe), mas los informes de las mediciones educativas internacionales realizadas en el país. Adecuando el análisis de las “megatendencias” de NAISBITT (2000:03), sostenemos que el cognitivismo se ha posicionado como una “megatendencia” en las sociedades y los sistemas educativos actuales.

De otra parte, la despolarización ideológica de las ciencias, ha venido generando integraciones y complementariedades teóricas, como la que presenta Martiniano ROMÁN (2003;188-189) desde la crítica a la Reforma Educativa Española, proponiendo un “Enfoque Socio-Cognitivo” que integra los principios del paradigma cognitivo con los del paradigma ecológico (crítico), formulando un enfoque curricular: “humanista, integrador, cognitivo y contextual”, orientado al desarrollo de capacidades y actitudes a través de contenidos y métodos (estrategias).

B. Percepciones Equivocadas sobre las Estrategias

A manera de supuestos lógicos, desde la práctica cotidiana, planteamos algunas percepciones que nos orientarán en el análisis y reflexión de este interesante tópico:

a). “Las estrategias son un simple problema de manejo de técnicas y procedimientos del docente en el aula”

El maestro peruano Cristóbal SUÁREZ GUERRERO (2004;15-16) plantea que la enseñanza requiere del profesor una formación y desarrollo permanente de dos componentes básicos: Uno relacionado al saber “qué se enseña”, es decir los contenidos, y, otro relacionado al saber “cómo se enseña”, es decir la metodología. Ambos componentes constituyen los pilares del desempeño docente en el aula; los cuales, se modifican y reorientan en función de los propósitos educativos específicos, o sea el “para qué se enseña” (tercer componente que añadimos al análisis) que en nuestro caso, el sistema nacional a través del currículo dispone. De manera que la enseñanza adopta como fondo y se desarrolla al interior de un enfoque, fines, objetivos y demás propósitos educativos que la Teoría Educativa produzca y el sistema adopte.

b). “Aún no comprendemos porqué el alumno no comprende en la sesión”

¿Qué es comprender? y ¿cómo se logra comprender cuando se aprende?, Martiniano ROMÁN y Eloísa DÍEZ (2003;119-124) nos dan algunas ideas interesantes, cuando nos describen lo que denominan: “la arquitectura del conocimiento”. De acuerdo a estos autores, el aprendizaje en una sesión es como querer subir desde un primer piso hasta el tercer piso de un edificio, imaginemos que en el primer piso están las percepciones que el alumno hace (cuando lee el texto, escucha nuestra exposición, observa un vídeo, etc.), en el segundo piso están las representaciones mentales que el alumno se ha formado de dichas percepciones y en el tercer piso los conceptos a los cuales ha llegado después de procesar sus representaciones. El proceso también podría ser al revés, o sea salir de los conceptos a las representaciones y de ellas a la información de la realidad a través de ejemplos o ejercicios. El punto es que, ¿podríamos hacer subir o bajar a los alumnos del primer al tercer piso o viceversa, sin hacerlos pasar por el segundo piso?

Ello equivale a querer que de simples prácticas, ejercicios o ejemplos, el alumno deba llegar a formular conceptos, fórmulas u otras categorías. O al revés, de una formulación de conceptos, fórmulas u otras categorías deba llegar a prácticas, ejercicios, ejemplos u otras aplicaciones. ¿Porqué no se puede?, porque en el segundo piso está el trabajo, en el cual el alumno, utilizando la razón y las herramientas del pensamiento, logra procesar para sí la información, le otorga un sentido y significado propio, y la convierte en su conocimiento.

Dejando de lado ello, el profesor insiste en el primer o tercer piso, reforzando y realimentando la información, pero el alumno “no comprende”, no llega a

aprender; porque dentro de él no ocurrió casi nada, sólo la actuación externa incesante, fervorosa, pero no estratégica de su profesor. La clave para que el alumno comprenda, no está en que el profesor promueva y sature externamente de información a sus alumnos; sino, en que le provea de los medios apropiados para procesar la información y le acompañe en dicho recorrido. La comprensión requiere que las estrategias deben intervenir con más énfasis en el procesamiento personal, conciente e intencional de las representaciones mentales que el alumno se forma en ese segundo piso.

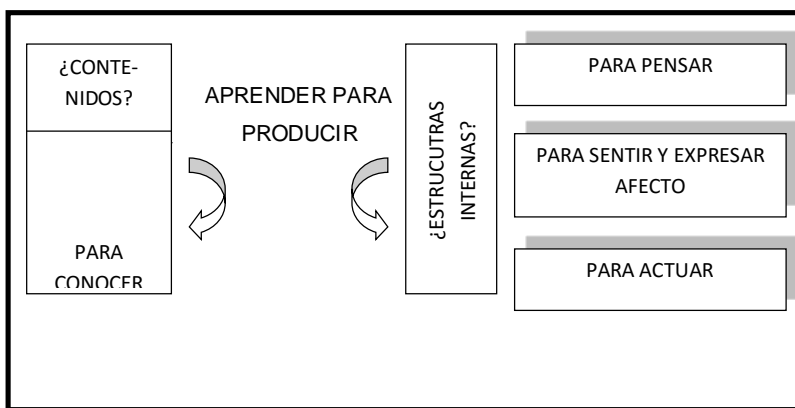
c). “Aprender es reproducir conocimientos y no desarrollar estructuraciones internas”

Juan Ignacio POZO (1995;33-34) refiere que: *“una concepción muy extendida sobre el aprendizaje es que éste consiste en hacer copias en la memoria del conocimiento o la información que se ha recibido, haciendo de nuestro conocimiento una réplica del mundo percibido, por lo que las actividades de aprendizaje y enseñanza deben estar centradas en exponer al alumno al conocimiento más adecuado o verdadero para que lo reproduzca con fidelidad”*.

Si el mundo se hubiera detenido hace sesenta años atrás, quizá esta concepción del aprendizaje aún sería apropiada y por lo tanto, serían apropiadas también las formas didácticas transmisivas. Pero, ocurre que el mundo ha cambiado, hay mucha información y conocimiento que se produce a cada instante y nuestra mente no está destinada sólo para almacenar y recordar literalmente tamaña producción. Hoy ya no resulta eficaz memorizar punto por punto la lección. Hoy, lo eficaz en el aprendizaje, es captar el sentido de la información, interactuando con los demás alrededor de ella, recordando y reelaborando ideas para transformarlas en un conocimiento con significado válido para nuestro contexto. Esto se refrenda, por las nuevas demandas y

necesidades sociales a la educación y los avances de la ciencia en la Pedagogía y la Educación contemporánea. Por ello, la persona ha de ser capaz de desarrollar aprendizajes que le permitan asimilar, producir y adecuar esquemas o estructuras para:

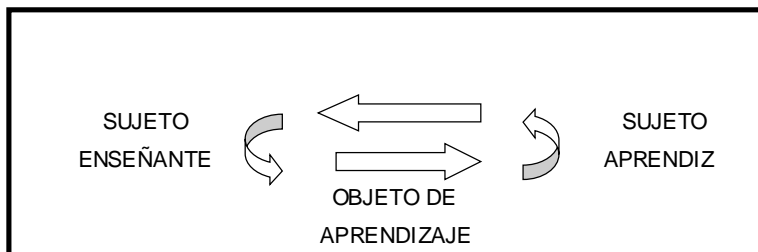
- Desarrollar plenamente su pensamiento.
- Sentir y expresar auténticamente sus afectos.
- Ejecutar eficazmente sus procedimientos /acciones.



d). “Considerar al alumno como un objeto de la enseñanza y no como un sujeto de su propio aprendizaje”

El maestro peruano Sigfredo CHIROQUE CHUNGA (2004; 13) manifiesta que la condición para que se del acto educativo, es la presencia del binomio compuesto por los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, con la siguiente configuración de sujetos y objeto:

- Un sujeto que aprende, que interactúa con el enseñante.
- Un sujeto que enseña, que interactúa con el aprendiz.
- Alrededor de un objeto de aprendizaje, que genera las interacciones.



La función que desempeña cada sujeto de esta configuración es interactuante, horizontal, no se subordinan uno al otro, ambas funciones se complementan, en razón de un aprendizaje socialmente construido.

El aprendiz es asistido por el enseñante, pero este último no suplente su aprendizaje; por el contrario, le brinda los medios pertinentes para que pueda discurrir su propio proceso de manera autónoma, consciente e intencional. En ese sentido, las estrategias desempeñan un papel trascendente, puesto que al transferirse del enseñante al aprendiz, le generan independencia y protagonismo en su aprendizaje.

B. ¿Cómo Aprende el Alumno?

Abordaremos este punto, consultando a Martiniano ROMÁN y Eloísa DÍEZ (2003;119-124), Jean Pierre, ASTOULFI (1997;67-68), Sigfredo CHIROQUE CHUNGA (2003;08), Partiendo de que todo aprendizaje mediado (asistido por enseñanza), implica un proceso de tres fases o niveles, en los que progresivamente el objeto de aprendizaje se va transformando, movilizándolo mecanismos y medios complejos de pensamiento, que requieren de una intervención estratégica por parte del enseñante y aprendiz.

a). El Nivel o Fase Sensorial o Sensitivo

Toda información proveniente de la realidad, ingresa generalmente por los sentidos, aunque mediatizados por nuestros esquemas de pensamiento. En esta fase el objeto de aprendizaje o contenido se halla en forma de un objeto concreto de la realidad, que es recogido selectivamente a través de la activación de los procesos cognitivos de la atención y percepción. La transformación inicial del objeto en imagen, ocurre como inicio de los procesos de abstracción. Las estrategias para desarrollar la capacidad de acceso a fuentes y organización de la información son fundamentales para el aprendizaje en esta fase objetiva del aprendizaje.

b). El Nivel o Fase Racional

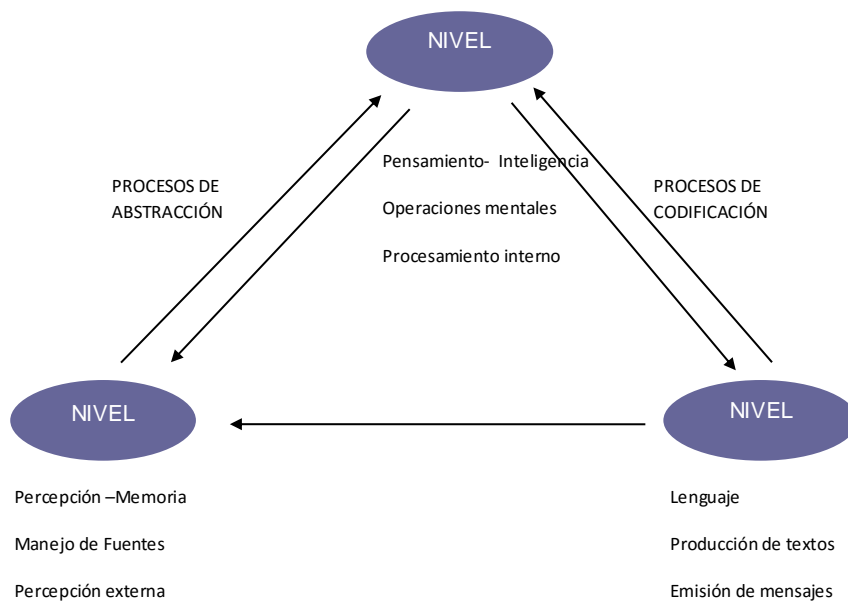
Una vez recogida la información, deberá codificarse y almacenarse ordenadamente, de manera que se forme una base de datos en la mente del aprendiz. Cada dato o información estará representado por una imagen o representación mental, que al relacionarla con otras (previas y nuevas) modificarán y conformarán esquemas o estructuras de pensamiento, desarrollándose así una base de conocimiento, a través de la activación de los procesos cognitivos de la memoria y el pensamiento. En esta fase el objeto de aprendizaje o contenido se halla en forma de una representación en el universo mental del aprendiz. Las estrategias para desarrollar la capacidad de manejo de herramientas mentales y el ejercicio de los procesos mentales, son fundamentales para el aprendizaje en esta fase subjetiva del aprendizaje.

c). El Nivel o Fase Expresivo

Luego de procesada la información y obtenido el significado personal que el objeto ha producido de manera natural en el aprendiz, ocurren los procesos de concreción, que permiten devolver al exterior los conocimientos producidos, a

través de su uso, ejercicio, práctica, pruebas u otras formas de aplicación en la realidad; en este momento ocurre una tercera transformación del objeto o contenido, que se convertirá, luego de ser aplicado, en un saber validado por la experiencia y el desempeño real del aprendiz, mediante la intervención de los procesos cognitivos de la inteligencia y el lenguaje. Las estrategias para desarrollar la capacidad de producción textual y emisión de mensajes, son fundamentales para el aprendiz en esta fase objetivada del aprendizaje.

Dependiendo del grado de complejidad de la capacidad que pueda desarrollar el alumno y la naturaleza de los contenidos, el proceso puede darse de manera deductiva. De otra parte, una vez reelaborado el contenido, éste a través de su textualización se convierte en un producto que puede servir para alimentar un nuevo proceso de aprendizaje.



2.2.2. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

“La inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, creativas y las prácticas, eso que hoy algunos llaman ser estratégico”.

Sternberg.

En el presente capítulo, compilaremos y adaptaremos partes del libro “Didáctica General”, producido por la maestra peruana Norma FLORINDEZ MORI, (2003: 36-42) para la Escuela Universitaria de Educación a Distancia de la Universidad Nacional “Federico Villareal” - Lima.

A. Definición

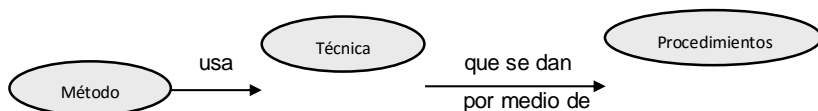
Existe una serie de definiciones hechas por distintos estudiosos que debemos mencionar ya que responden a formas de concepción, según los enfoques que cada autor maneja: *“...camino para desarrollar una destreza, pero también se puede definir como el camino para desarrollar una destreza y actitud”* (Román Pérez y Diez López, 1994), *“...Comprende todos los procedimientos, métodos, técnicas que plantea el maestro para que el alumno construya sus aprendizajes de una manera autónoma”* (MED – Perú,200), *“...en una estrategia de instrucción se combinan uno o más métodos con uno o más materiales instructivos”*(Campos Arenas, 1996).

Se hace evidente que cada una de estas definiciones tiene un común denominador y como tal podemos globalizarlo en una sola definición: *Estrategias metodológicas es el conjunto de métodos, técnicas, procedimientos, un plan de acciones humanas, una manera consciente y coherente que conjuga el logro de un determinado fin u objeto dentro del*

Proceso de la enseñanza y del aprendizaje, teniendo como herramienta de soporte los medios y materiales educativos.

a). Deslinde entre Método, Técnica y Procedimiento

Es importante hacer un deslinde de carácter terminológico en lo que concierne a Método - Técnica - Procedimiento. De una u otra manera los tres indican formas o canales de conducir o realizar el proceso del enseñar y aprender. La cantidad de objetos logrados después de un periodo de aprendizaje depende en gran medida de la efectividad de los métodos, técnicas y procedimientos empleados. La diferencia entre estos tres términos es de cobertura y amplitud. El método se concretiza a través de técnicas y éstas a su vez por medio de procedimientos. Es decir:



(...) La concepción actual se aproxima más a la definición de J. Ferrater, según la cual el método es el “arte de bien disponer de una serie de pensamientos ya sea para descubrir una verdad que ignoramos, ya sea para probar a otros una verdad que conocemos”. (...) Algunos autores actuales son contrarios a considerar el método como algo fijo, basado en la búsqueda de lo correcto y lo bien hecho, y con una visión única de las personas y la realidad. Estos autores prefieren hablar de metodología pluralista en vez de métodos, ya que esta pluralidad permite diversos caminos para llegar al fin propuesto. (...) Los métodos didácticos también deben subordinarse a las condiciones psicológicas de la persona que comprende naturaleza y psicología del educando. Su objeto

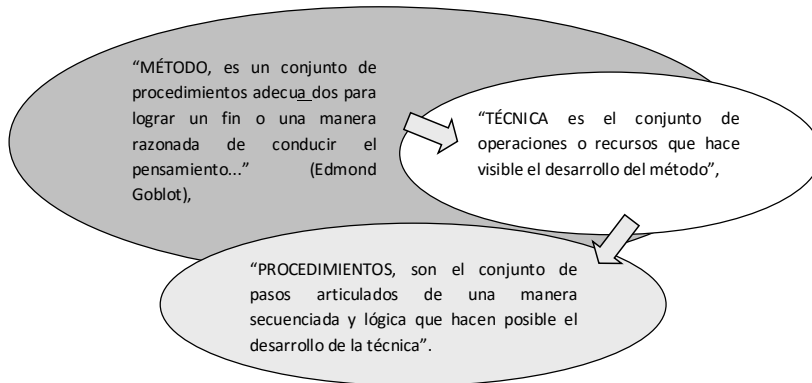
es llevar al estudiante a redescubrir por sí mismo los conocimientos de la humanidad.

En el método didáctico no existe, como a veces se ha pretendido, una única y sistemática secuencia de fases ni un único método. En la relación didáctica, la mayoría de los métodos van de los más simples a lo más complejo (deducción), de lo concreto a lo abstracto (inducción), de lo conocido a lo desconocido y de lo inmediato a lo lejano.

Además se dice que el método está asociado directamente con la técnica y cada método hace un uso y despliegue de varias técnicas disponibles y que los procedimientos si bien ayudan a operativizar la técnica, ello está más ligado a las características de los sujetos que aprenden. Es por ello si hablamos de método didáctico, está relacionado con la forma de conducir el proceso del enseñar y del aprender. A fin de esclarecer la diferencia de una manera práctica. Veamos algunos ejemplos:

MÉTODO	TÉCNICAS	PROCEDIMIENTOS
Inductivo	Laboratorio	Observación Medición Inferencia
Deductivo	Trabajo de grupos	Lectura individual Diálogo y socialización Sistematización y conclusión en plenaria.
Socrático	Formulación de preguntas	Pregunta Respuesta Pregunta
Simbólico – Verbalístico	Expositiva	Exposición oral del tema de clase Análisis Síntesis Confrontación de juicios y pareceres

Es importante señalar que existen diversas formas de conceptualizar Métodos – Técnicas y Procedimiento, pero en forma general podemos decir que:



c). Deslinde entre Método y Estrategia

Ahora, la pregunta es ¿Cuál es la diferencia entre método y Estrategia Metodología?

- El MÉTODO es un camino determinado y rígido de pasos para lograr un objetivo.
- Está regido por un principio, el cual no puede ser alterado, he ahí su rigidez.
- Sus pasos son preestablecidos y prediseñan rigurosamente el cómo proceder en el aprendizaje y la enseñanza, he ahí su confiabilidad.
- Las ESTRATEGIAS son acciones flexibles, adecuadas a las diversas realidades y circunstancias del proceso de enseñar y aprender. Allí podemos establecer que los nuevos enfoques educativos no prescriben un método determinado.
- Están regidos por un propósito, el cual guía su curso, he ahí su carácter estratégico.
- Sus pasos son diseñados adaptativamente y orientan el cómo proceder en el aprendizaje y la enseñanza, he ahí su versatilidad.

El docente tiene la amplia libertad de aplicar las estrategias más adecuadas que respondan a las exigencias, demandas e intereses de los estudiantes guardando siempre relación con sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Ello conlleva a plantearnos que si bien es cierto, no existe una fórmula mágica o receta para elaborar estrategias pero si algunas pautas generales que son importantes mencionarlas tales como:

- Despertar el interés del estudiante (estados anímicos, expectativas, predisposición por involucrarse en el proceso)
- Organizar, procesar y sistematizar adecuadamente la información.
- Generar un clima de participación y socialización dentro del marco de aprender a convivir.
- Activar las operaciones mentales a fin de desarrollar capacidades, habilidades y destrezas, es decir un movimiento constante y activo de los procesos cognitivos para resolver problemas
- Permitir el desarrollo autónomo, expresándose con libertad y claridad.
- Desarrollar la práctica de valores (tolerancia, respeto...)

d). Importancia de las Estrategias Metodológicas

Cada día son más las actividades humanas que se ven afectadas por el desarrollo acelerado de la informática, cibernética y todo tipo de automatización ello exige en los seres humanos un estilo de pensamiento, tipo de inteligencia y una gran demanda de manejo de información, que seamos capaces de analizar, relacionar, comparar, sintetizar entre otras operaciones mentales además de formas de aprender y pensar de una manera creativa. Ante estas situaciones el manejo de las estrategias metodológicas cobra una gran importancia, puesto que:

- Permite la activación de las operaciones mentales para procesar, organizar y sistematizar información de una manera adecuada.

- Ayuda a mejorar el clima afectivo dentro y fuera de los espacios de la institución escolar.
- Promueve la creatividad, visto como una actitud innata del hombre para crear nuevas combinaciones a partir de elementos preexistentes (palabras, materiales, sonidos ideas, etc.) (Demory, 1976)
- Facilita desarrollar diferentes formas de pensamiento, tales como críticos, divergentes, convergentes, propio y necesario en el mundo globalizado.
- Plantea el papel activo de los estudiantes colocándolos con una actitud sensible y consciente del cumplimiento de sus roles como principales autores de su aprendizaje.
- Permite desarrollar una personalidad más rica y plena en los maestros y alumnos, pues en el proceso del enseñar y aprender ambos se identifican en una serie de capacidades intelectuales afectivas y volitivas, entre otras.

Como acabamos de observar las estrategias por su gran importancia son considerados como una actividad netamente intelectual orientada a trazar el puente de unión entre el qué y como pensar y aprender de una manera consciente e inteligente. Por otro lado es importante tomar en cuenta que las estrategias metodológicas actuales se basan en principios psicopedagógicos. (...) A cada uno de los estadios de desarrollo intelectual, que aparecen por regla general a una edad determinada, le corresponden una forma de organización mental y una estructura intelectual. Estos estadios posibilitan cierto grado de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. Por lo tanto, planificar la intervención educativa en el aula significa ajustar las estrategias metodológicas a la organización mental y a los esquemas intelectuales del

alumnado. A partir de ello, la planificación debe contemplar los siguientes aspectos:

- El alumnado debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, que consiste en pasar de la dependencia a la autonomía.
- Una experiencia adquirida por el alumnado debe facilitar su aprendizaje.
- Las prácticas de enseñanza/ aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y las competencias que de los conocimientos estrictos. La aportación teórica pierde significado si no hace referencia a la práctica, a la realidad de las personas que se educan.

Así pues, la planificación educativa determina unas estrategias metodológicas concretas, cuyos puntos de referencia son los siguientes.

- Partir de la experiencia del alumnado, es decir, basar el trabajo en el aprendizaje de procedimientos y actitudes más que en la transmisión de nociones. Es decir, equilibrar el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Introducir la globalización y la interdisciplinariedad en el trabajo curricular.
- Orientar el aprendizaje hacia la solución de los problemas generados por el contexto del alumnado más que hacia la adquisición estricta de saberes.

B. Estrategias de Enseñanza o Instruccionales

Se define como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza (docente) para promover aprendizajes significativos. La estrategia de enseñanza ayuda a visualizar el aprendizaje en un determinado tiempo, permitiendo seleccionar métodos, técnicas y procedimientos que se ajustan a

la naturaleza del aprendizaje y características de los estudiantes, así como determinar los materiales que se consideren necesarios.

a). Clasificación y Funciones de las Estrategias de Enseñanza

Para efectos de clasificación, aunque suponemos no es la única, tomando en cuenta a los agentes principales del proceso de enseñar y aprender y la forma de aplicación en el proceso didáctico lo clasificamos:

De acuerdo al momento de uso y presentación en el proceso didáctico:

1° Estrategias pre instruccionales: Son aquellas estrategias que se usan al inicio de la sesión de aprendizaje que son usadas como propósito de preparar al estudiante con relación a ¿qué va a aprender? y ¿cómo va aprender? Es decir posibilita ubicar a éste, en el contexto de aprendizaje, a través de la motivación; generando una relación dinámica horizontal con el docente, tomando sus expectativas, intereses además de activar los procesos cognitivos en la fase de exploración de los saberes previos.

2° Estrategias co-instruccionales: Son aquellas que tienen como propósito apoyar la presentación del desarrollo de los contenidos temáticos durante el proceso de enseñanza, permitiendo en su forma más rigurosa el desarrollo de habilidades y destrezas del estudiante para el procesamiento de información de acuerdo a las siguientes funciones:

- Ubicación de la información personal.
- Conceptualización del contenido (formulación de conceptos, hipótesis, principios...).
- Delimitación de la organización, estructura e interrelación de los contenidos.

- Activación de los procesos cognitivos tales como la atención, análisis, síntesis, organización.
- Desarrollo de la automotivación y motivación en el marco de un trabajo cooperativo de equipos y por parte del docente.
- Dentro de las estrategias que se incluyen en esta parte aunque no son exclusividad privada de este rubro, pero si las más usadas tenemos por ejemplo: las ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas etc.

3° Estrategias post-instruccionales: Se presentan después del contenido que se va a aprender permiten que el estudiante tenga una visión sintética, integradora y crítica del contenido temático de aprendizaje, desarrollando la capacidad de investigar, inferir, etc. es decir desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo del contenido presentado además de la búsqueda de la verdad y la valoración de sus aprendizajes. Entre ellos consideramos a algunos tales como: proyectos de investigación, preguntas intercaladas, resúmenes finales y esquemas gráficos como mapas conceptuales o mapas mentales.

De acuerdo al desarrollo de los procesos cognitivos:

4° Estrategias para activar o generar conocimientos previos para establecer expectativas adecuadas en los alumnos: Son aquellas estrategias que posibilitan la activación de los conocimientos previos del estudiante; asumiendo que los conocimientos previos se ubican en un lugar prioritario dentro de la pedagogía conceptual específicamente dentro del enfoque de David Ausubel; los cuales vendrían a ser el ángulo de experiencias o información que el individuo posee en su estructura mental. Y, ¿para qué activar estos saberes o conocimientos previos?

- Para diagnosticar lo que saben los alumnos de los contenidos temáticos a aprender en la sesión de aprendizaje.
- Para utilizar lo que los estudiantes ya saben y así promover nuevos aprendizajes
- Para desarrollar expectativas adecuadas orientando al estudiante a encontrar sentido y valor a lo que ha de aprender y de lo que obtendrá como resultado del aprendizaje
- Buscar la generación del conflicto cognitivo en el estudiante como una suerte de problematización orientándolo a encontrar sentido y un valor funcional a lo que está aprendiendo.

Si buscáramos una relación con la anterior clasificación de las estrategias, éstas concuerdan con las estrategias preinstruccionales. Algunos ejemplos más utilizados de estas estrategias serían: Las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa por medio de ideas, la enunciación de los objetivos, las preguntas desestabilizadoras, etc.

5° Estrategias para orientar la atención de los alumnos: Como su mismo nombre lo dice son utilizadas por el docente para mantener y focalizar la atención de los estudiantes durante la sesión de aprendizaje, expositiva – discursiva, texto u otros. Es prioritario recalcar que los procesos de atención selectiva son actividades cruciales y determinantes para el desarrollo de cualquier situación de aprendizaje. Estos procesos ayudaran a activar ciertos procesos cognitivos que van a devenir en focalizar algunos rasgos de los estímulos e ignorar a otros, ello se da mediante la percepción selectiva pues se activan básicamente todos nuestros sentidos para ir seleccionando todas las probabilidades que nos brindan el material (información) para luego ser almacenada en “la memoria de corto plazo”.

Una vez que la información ha sido almacenada, esta deberá sufrir algunas transformaciones para poder ser ingresadas a la memoria de largo plazo, es decir dicha información deberá ser organizada y procesada de manera significativa por el estudiante, a este proceso se le conoce como “*codificación semántica*”. Si bien es cierto no se pretende explicar en esta parte cada uno de estos procesos de aprendizaje, dentro del enfoque de procesamiento de información según la perspectiva de Robert Gagné; pero sí, creemos de suma importancia remarcar la relación de las estrategias que fomenta la atención y los procesos que van evidenciándose en el aprendizaje del individuo, que de acuerdo a la tendencia anterior deben ser trabajadas como estrategias co-instruccionales ya que ello ayudará a los estudiantes a focalizar sobre los puntos, conceptos o ideas que deben centrar sus procesos de atención, decodificación, edificación y aprendizaje. Algunas de las estrategias que pueden incluirse son: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves, ilustraciones, etc.

6° Estrategias para organizar la información que se ha de aprender: Son aquellas que van a permitir organizar la información de una manera sistemática y adecuada, resumiendo y presentando en forma gráfica o escrita lo que se va a aprender, ello posibilita que los estudiantes se involucren con el contenido temático potenciando su significatividad lógica a través de imágenes o palabras. Estas estrategias pueden ser usadas en distintos momentos del proceso de la enseñanza. Algunos ejemplos para potenciar la organización de la información son: mapas semánticos, redes semánticas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.

- a) Estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y nueva información: Son aquellas estrategias que permiten crear o potenciar los enlaces adecuados entre los saberes o conocimientos previos y la nueva

información que ha de aprenderse, asegurándose con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

Se recomienda que este tipo de estrategias preinstruccionales y co-instruccionales en el proceso de la enseñanza a fin de lograr los resultados esperados de aprendizaje. Entre las estrategias utilizadas para cumplir la fase integradora del saber previo con el nuevo conocimiento, tenemos los organizadores previos y las analogías.

C. Estrategias de Aprendizaje

Son procesos mentales que viabilizan el manejo de información y la reproducción del conocimiento en forma conciente, autónoma, flexible e intencionada, con el propósito de autorregular de manera eficaz el proceso de aprendizaje en la persona (es decir desarrollar capacidades y actitudes).

Al respecto, Barriga y Hernández (2001), citando a Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) y Gaskings y Elliot (1998), definen a las Estrategias de Aprendizaje como procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma conciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz y Hernández, 2001).

Por otro lado Román y Gallego (1994), citando a Nisbett y Shuck-Smith (1987) y Dansereau (1978,1985), describe que los principales procesos cognitivos de procesamiento de información son los de adquisición, codificación y recuperación, por tanto las Estrategias de Aprendizaje son definidas como secuencias integradas de procesamiento o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. A esta propuesta, Román y Gallego (1994), incorporan otro

proceso de naturaleza metacognitiva social al que Dansereau (1978,1985) denominó "Apoyo" (Román y Gallego, 1994).

Por todo esto, conceptuamos a las Estrategias de aprendizaje como los procedimientos cognitivos mediante los cuales el cerebro de cada individuo que aprende, se encarga de transportar, reducir, coordinar y recuperar una representación mental del mundo a través de tres procesos cognitivos básicos y uno superior (de meta cognición-social), que son: la Adquisición, la Codificación o almacenamiento, la Recuperación y el Apoyo.

C.1. Características de las Estrategias de Aprendizaje

Se dice que un estudiante emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, lo que piensa y hace, a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el docente, y a las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo; es obvio que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada, de manera reflexiva y crítica
- Evalúe su actuación.
- Desarrolle capacidades acerca de las situaciones en qué puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento.

Según Díaz y Hernández (2001), son tres las condiciones básicas de una correcta aplicación de las estrategias de aprendizaje:

a) El uso de las estrategias es controlada y no automática, requiere indispensablemente de una toma de decisiones, de una actividad previa de

planificación y de un control en su ejecución, requieren de la aplicación del conocimiento meta cognitivo y sobre todo, de la autorregulación.

b) Reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepan además cómo y cuándo aplicarlas reflexivamente.

c) Seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

C.2. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje puede clasificarse en función a cuan general o específica sea su utilidad en el dominio del conocimiento que se aplica; otra forma de clasificación esta orientado al tipo de aprendizaje que favorecen, o en particular al tipo de técnica o método que asocia a dicha estrategia; en general existe diversa formas de clasificar.

Pozo (1990) clasifica en función al tipo de proceso cognitivo y la finalidad que persigue ésta, en el proceso de aprendizaje. Otra propuesta de clasificación de las estrategias de aprendizaje en relación a su funcionalidad y/o utilidad en la solución de problemas, identifica cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo:

a) Estrategias de Ensayo

Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Por ejemplo, repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado. En otras clasificaciones es parte de las estrategias de recirculación, que constituye un aprendizaje repetitivo o memorístico, ALONSO (1991) y POZO (1989).

b) Estrategias de Elaboración

Díaz y Hernández (2001), citando a Elosua y García (1993), señala que son estrategias que permiten parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el estudiante), permite describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente, es decir en el proceso de aprendizaje atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

c) Estrategias de Organización

Son estrategias que permiten agrupar la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado. Es decir permite al aprendiz hacer una reorganización constructiva de la información que va a aprender (MONEREO y otros, 2000). Es necesario recordar que las estrategias son procesos cognitivo conscientes reflexivos directamente ligados a lo afectivo, por lo que se incorporan dos estrategias ligadas a la meta cognición y lo volitivo que nos permitirán asociar el trabajo de manera más sustancial.

d) Estrategias de Control de la Comprensión

Estas son las estrategias ligadas a la Metacognición. Implican permanecer conscientes de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia. Si utilizásemos la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central del ordenador. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.

Entre las estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación.

e) Estrategias de Planificación.

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta antecedidos de un plan. Son, por lo tanto, previas a cualquier acción que realicen los alumnos. Estas estrategias se llevan a cabo mediante actividades como establecer el objetivo y la meta de aprendizaje, seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo, descomponer la tarea en pasos sucesivos, programar un calendario de ejecución, prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea o los recursos que se necesitan o el esfuerzo necesario, seleccionar la estrategia a seguir.

f) Estrategias de Regulación, Dirección y Supervisión

Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como de formularles preguntas, seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

g) Estrategias de Evaluación

Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como revisar los pasos dados, valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos, evaluar la calidad de los resultados finales, decidir cuando concluir el proceso emprendido o cuando hacer pausas o la duración de las pausas, etc.

h) Estrategias de Apoyo o Afectivas

La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen

establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc. (Orlich y otros, 1994)

Para Beltrán (1995), se presentan dos criterios para clasificar las estrategias de aprendizaje:

- Según su naturaleza pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de apoyo.
- Según su función y de acuerdo a los procesos que sirven, son de: sensibilización, atención adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación.

Complementando los planteamientos de los autores Beltrán, Serra y Bonet (2004) y Vargas & Arbeláez (2002), desde un modelo cognitivista, se plantea la emergencia de 3 grupos de estrategias:

a) De Apoyo

Relacionadas con la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje, esto orientado a tres ámbitos: motivación, actitudes y afecto.

b) De Procesamiento

Dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Aquí se ve la calidad del aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje significativo. Estrategias de repetición, selección, organización y elaboración, relacionadas con creatividad, pensamiento crítico y transferencia.

c) Metacognitivas

Las estrategias cognitivas ejecutan, en cambio las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Tienen una doble función: conocimiento y control.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje y la metacognición se relacionan fuertemente con el concepto de habilidades metacognitivas. En este sentido,

Vargas y Arbelaez entienden las habilidades metacognitivas como una tendencia de análisis tanto de las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de dichas respuestas. Estas autoras, citan a Weinstein y Mayer (1986) quienes definen las habilidades metacognitivas como el planeamiento del curso de la acción cognitiva, asociado a la conciencia del grado en el que la meta está siendo lograda.

Finalmente proponemos la clasificación que adapta Norma FLORINDEZ (2003), quien sostiene que existen diferentes enfoques y percepciones en la clasificación de las estrategias de aprendizaje, por lo que, deben asumirse ciertos criterios de clasificación:

- a) Desde la perspectiva de cómo se van desarrollando los procesos mentales del sujeto aprendiz en el proceso de aprendizaje y las formas como estas van a ir generando el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, tales como crítico, analítico y creativo entre otros: las Estrategias Cognitivas.

Las Estrategias Cognitivas, son el conjunto de habilidades del pensamiento que nos permiten aprender a resolver problemas, a comprender. Éstas involucran una serie de técnicas y procedimientos que brindan la posibilidad que el alumno pueda aprender de una manera responsable y autónoma.

- b) Desde la perspectiva de cómo el sujeto aprendiz asume su rol protagónico en el proceso de cómo está construyendo su aprendizaje y como éste va tomando conciencia y va regulándolo: las Estrategias Metacognitivas.

Las Estrategias Metacognitivas, son el conjunto de habilidades cognitivas, necesarias para la regulación, uso y control del conocimiento y otras habilidades cognitivas, las mismas que están asociadas a procesos afectivos que posibilitan aprender a aprender.

c) Desde la perspectiva de cómo el sujeto aprendiz va involucrando y desarrollando procesos afectivos y emocionales en su proceso de aprendizaje:

Estrategias Afectivas.

Las Estrategias Afectivas, son el conjunto de habilidades y técnicas emocionales que ejecutamos para gobernar, desarrollar y controlar los procesos afectivos; están ligadas a la conciencia afectiva, es decir, el grado de conciencia que tenemos las personas sobre nuestros estados y procesos afectivos.

En síntesis, podemos concluir que las estrategias de aprendizaje facilitan los procesos del enseñar y aprender, y están intrínsecamente relacionados con el pensamiento metacognitivo y la afectividad, en el sentido que el estudiante dirige y controla su propio proceso de aprendizaje, con diferentes tonalidades afectivas; donde, se espera que sea capaz de utilizar las diversas estrategias para mejorar y aplicar los saberes que ya posee con los saberes nuevos que va adquiriendo en su proceso de formación.

2.2.3. LOGRO DE COMPETENCIAS DE CICLO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.2.3.1. Las competencias desde una perspectiva educativa.

Las competencias constituyen el punto de referencia para el estudio de los requisitos formativos de los titulados universitarios en su transición al mercado laboral. Los inicios de la formación en competencias se encuentran en los Estados Unidos e Inglaterra durante las décadas de los años sesenta y setenta. El objetivo de este tipo de formación estaba muy condicionado a cubrir las necesidades del sector industrial que en aquel momento se encontraba en pleno

desarrollo y expansión. Debido a esta situación particular el diseño de esta nueva metodología formativa se realizó desde un enfoque más económico que educativo.

Frente a esta concepción tradicional de las competencias, como desarrollo de habilidades físicas y manuales cabe resaltar las diferencias con otros significados relacionados con el mismo concepto. Entre los términos que aluden al desarrollo de capacidades manuales e instrumentales se encuentra el vocablo destrezas. Las destrezas se refieren al desarrollo de determinadas aptitudes innatas desde un punto de vista motor e intelectual sin que medie la educación. El diccionario de la Real Academia de la Lengua define la destreza como la “habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo”. La existencia de destrezas justifica que determinadas personas sean capaces de realizar ciertas actividades físicas con mayor precisión que otros. Del mismo modo se pueden encontrar en estas categorías los términos Habilidad, Aptitud o Capacidad. Tanto las habilidades como las aptitudes y capacidades implican la formación en ciertas tareas o actividades para llevarlas a cabo con perfección aunque las aptitudes o capacidades se refieren en mayor medida a potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación.

En la actualidad se considera que una persona competente es aquella que no solo sabe aplicar sus conocimientos en la práctica, sino que es capaz adaptarse al entorno modificando su modo de actuación en función de las circunstancias. Al mismo tiempo debe ser capaz de resolver los problemas que se presenten en cada momento recurriendo a las estrategias de las que dispone para solventar los

imprevistos e incertidumbres. Asimismo, y con el fin de evaluar el desarrollo de la competencia, deben existir criterios previos claros sobre los objetivos a alcanzar en cada momento (Tejada et al., 2006). Esta misma idea ya la expresó Bunk al afirmar que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Hawes (2005: 7) analizó detenidamente la propuesta de Le Boterf (2003) en relación al por qué de la formación de competencias. Se parte de la premisa que la educación tiene que ver con la formación anticipada de competencias. *“Esa gestión anticipada de competencias tiene que ver con (a) hipótesis de evolución sobre las competencias necesarias; (b) un dispositivo de actualización para corregir regularmente estas hipótesis; (c) decisiones (formación, profesionalización, organización, movilidad interna...) para hacer probables las hipótesis consideradas positivas; (d) amarrar los cabos para que los individuos orienten el desarrollo de su profesionalismo”.*

Estas expresiones delimitan la esencia de los pasos fundamentales que justifican la educación en base a competencias. Competencias que deben conducir a la construcción, suministro y uso de un sistema de conocimientos institucional relativo a un estudiante con el ulterior propósito de certificar y acreditar ante la sociedad de la calidad profesional del graduado.

Hawes, siguiendo a Bück (2003), insiste que para que este sistema de gestión del conocimiento institucional sea pertinente y active las

competencias, es necesario: *“(1) producción e identificación del conocimiento a compartir; determinación del valor de su utilidad y transferibilidad; (3) captura y formalización del saber hacer; (4) fijación del nivel de seguridad; (5) difusión y compartir del conocimiento formalizado; (6) evaluación del valor de utilidad individual y colectivo; y (7) valorización, enriquecimiento y mantenimiento del conocimiento por parte de los usuarios.”*

2.2.3.2. El enfoque de competencias en la educación superior

Según el **Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior** (UNESCO, 2007), la competencia es la *“capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas y/o desarrolladas. Incluye saber teórico (saber-saber) habilidades prácticas aplicativas (saber-hacer) actitudes (compromisos personales, saber ser y saber convivir)”*.

La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral.

A través del enfoque basado en competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual,

procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005).

Le Boterf (citado por Tejada, 2005: 15) complementa esta idea precisando que si bien la competencia es indisoluble de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias. En el concepto de competencia se entrelaza e integra lo afectivo, lo psicomotor y lo cognitivo en una nueva síntesis en el momento de llevar a cabo la acción, la evaluación y la reflexión sobre la acción.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el perfil de egreso se entiende como un conjunto articulado de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) del egresado en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración.

2.2.3.3. Aprendizaje basado en situaciones significativas

A. Estrategias didácticas

De Miguel define los métodos de enseñanza-aprendizaje como la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2006). Sin embargo, tal y como señala Zabalza la formulación de este concepto puede resultar demasiado laxa y engloba muchos aspectos de la docencia universitaria como para resultar efectivo en la identificación de indicadores de calidad (Zabalza, 2010). Por ello, más que hablar

de métodos concretos suele ser preferible hacer referencia a orientaciones metodológicas, o como denomina De Miguel, Modalidades de Enseñanza-Aprendizaje. En este sentido las modalidades constituyen “las distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza - aprendizaje”.

Los resultados de la investigación mostraron que “las clases teóricas se relacionan casi en exclusiva con el método expositivo o lección; los seminarios, con el estudio de casos y la resolución de problemas; las clases prácticas, con la resolución de problemas y con el aprendizaje basado en problemas; las prácticas externas, con el aprendizaje basado en problemas; las tutorías, con el aprendizaje orientado a proyectos y con los contratos de aprendizaje; el trabajo en grupo, con el aprendizaje cooperativo y con el aprendizaje basado en problemas, y el estudio individual, con los contratos de aprendizaje y con el aprendizaje orientado a proyectos”.

Modalidades organizativas	Métodos de enseñanza-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Clases teóricas o expositivas • Seminarios o talleres • Clases prácticas • Prácticas externas • Tutorías • Estudio y trabajo en grupo • Estudio y trabajo individual y autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lección magistral • Estudio de casos • Resolución de problemas • Aprendizaje basado en problemas • Aprendizaje basado en proyectos • Aprendizaje cooperativo • Contrato de aprendizaje

B. Aprendizaje situado

El término ‘situación’ evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno, o un grupo de alumnos, deberá

articular a fin de resolver una tarea determinada. Si dicha situación presenta un obstáculo, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de *situación-problema*. De Ketele (2004) distingue tres tipos de situaciones-problemas: las situaciones problemas de exploración, las situaciones de formalización o de estructuración y las situaciones problemas de integración.

Las situaciones-problemas de exploración sitúan a los alumnos, solos o en pequeños grupos, en situación de investigación, de búsqueda activa, creando ciertas formas de desestabilización cognitiva (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos y el recurso a procesos metacognitivos), necesarias en la instauración de nuevos saberes y en su articulación con los saberes anteriores (p. 81). Llamadas « situaciones-problemas didácticas » por Roegiers (2003), dichas situaciones responden al principio según el cual los alumnos interiorizan mejor los saberes y saber-hacer si ellos han contribuido a descubrirlos, si han podido reflexionar sobre dichos saberes resultantes de sus investigaciones (p. 37).

Las situaciones de formalización o de estructuración permiten explotar los descubrimientos de los alumnos durante la fase de exploración. Como su nombre lo indica, dichas situaciones permiten desarrollar, formalizar y estructurar los nuevos saberes y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los saber-hacer. Las situaciones de este tipo confirman la importancia del aprendizaje constructivo, pues exigen, no solamente las conocidas estrategias de transmisión y de entrenamiento, sino que

se orientan especialmente a desarrollar la capacidad de explotación de los aportes de los alumnos (De Ketele, 2004, p. 80).

Las situaciones-problemas de integración, o de movilización, o de transferencia de saberes son nuevas situaciones-problemas planteadas especialmente para que los alumnos aprendan a movilizar los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación (Ketele, 2004, p. 80). Particularmente estudiadas por Roegiers (2001 et 2003), son igualmente definidas como situaciones-problemas « orientadas », que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer adquiridos anteriormente. Precisemos que Roegiers (2003) distingue las situaciones orientadas “explotadas en el contexto escolar” de las situaciones-orientadas « naturales », las primeras debiendo preparar la transferencia hacia las segundas; insiste en la función importante de las situaciones-orientadas para llevar al alumno a integrar y reutilizar sus aprendizajes, y subraya que dicha integración beneficia a todos los alumnos, permite el progreso de todos, especialmente de aquéllos que presentan dificultades en su aprendizaje (Roegiers, 2003, p. 67).

2.2.3.4. Desempeño académico del estudiante.

Aprendizaje basado en el desempeño refiere a sistemas de aprendizaje que buscan documentar los logros que ha obtenido un estudiante en una competencia o conjunto de competencias.

La competencia es *“una combinación entre destrezas, habilidades y conocimiento necesarios para desempeñar una tarea específica”* (Gráfico de la U.S. Department of Education, 2001, p. 1). Las competencias son el resultado de experiencias integradoras de aprendizaje en que las destrezas, las habilidades y el conocimiento interactúan para formar paquetes de aprendizaje que tienen valor de cambio en relación a la tarea para la cual fueron ensamblados. Finalmente, las demostraciones son el resultado de aplicar competencias. Es a este nivel que es posible evaluar el aprendizaje basado en desempeños.

2.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Para conceptualizar los términos que involucra un currículo basado en competencias, además de los conceptos sobre evaluación de desempeño recurrimos con mayor insistencia al vademécum formulado por Vizcaíno Cova (2005: 285-352) “Propuesta de Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior”. En: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006) **Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior**. Venezuela. Editorial Metrópolis, C.A.

Acreditación de aprendizaje. *Validación del aprendizaje, que se expresa y registra en documento con fines de certificación de estudios para promoción o egreso del estudiante. Puede ser acreditación por examen; por competencias y/o por experiencia.* García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza**

Acreditación por competencias *es el reconocimiento de las capacidades de los trabajadores de diversos ámbitos y niveles en la realización de tareas*

profesionales con determinados grados de desempeño. La acreditación por competencias y por experiencia supone que organismos acreditadores puedan aplicar una evaluación que permita calificar las competencias y expedir el crédito respectivo sin que necesariamente se haya tenido que pasar por el proceso de inscripción y formación escolar. UDGVirtual – Universidad de Guadalajara (s.f.). México.

Acreditación por experiencia. *Reconocimiento otorgado en algunas instituciones a personas que, sin haber asistido a una escuela formal, aprendieron tareas y desempeños propios de una ocupación especializada. UDGVirtual – Universidad de Guadalajara.(s.f.). México.*

Aprendizaje. *Proceso mediante el cual el sujeto incorpora o modifica una experiencia a su presente conocimiento o destreza. Es el motivo imprescindible del acto formativo. García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.***

Aprendizaje situado es la construcción de conocimiento que tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social; y la transferencia del mismo se produce a instancia de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación.

Aprender a aprender. *Replanteamiento de la educación dirigido hacia un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Supone el énfasis en el desarrollo de competencias fundamentales como la comunicación, el razonamiento crítico y sistemático, la conceptualización y la resolución de problemas; así como también la habilidad de pensar en forma independiente, tomar iniciativas y la capacidad*

para el trabajo en equipo. Aprender a aprender se vincula con una formación teórica y otra metodológica, pero al mismo tiempo con la capacidad de conectar varias disciplinas. Implica además la motivación para la educación durante toda la vida. RIACE (2004) **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.** Madrid.

Área curricular. *Conjunto de conocimientos científicos y técnicos, que por su afinidad conceptual, teórica y metodológica conforman una porción claramente identificable de los contenidos de un plan de estudio en una carrera técnica, de licenciatura o de postgrado. Por ejemplo: área de formación especializada, área de formación general, área de formación instrumental.* Bello, Rafael E. y Almonte, Gladys.(Comps.) (2001). **Glosario sobre Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.** R. Dominicana.

Aseguramiento de la Calidad como el *"conjunto de actividades planeadas y sistemáticas implantadas dentro del Sistema de Calidad, y demostradas según se requiera para proporcionar confianza adecuada de que un producto o servicio cumplirá los requisitos para la calidad, satisface los requisitos dados para la calidad, los cuales deben estar sustentados en la satisfacción de las expectativas de los clientes"* (ISO 9000: 2000). Menciona además que el aseguramiento de la calidad interno proporciona confianza a la dirección de la empresa, y el externo, en situaciones contractuales, proporciona confianza al cliente.

Asignatura. *Materia de las que constituyen un plan de estudio. Cada asignatura suele tener asignados unos créditos, de acuerdo con la dedicación de horas de docencia o de trabajo total de los estudiantes. Hay diversos tipos de asignaturas:*

troncales, obligatorias, optativas o de libre elección. // 2. Unidad básica de un plan de estudios que comprende uno o varios temas de una disciplina, del tratamiento de un problema o de un área de especialización. **Glosario educativo. Anexo 6. (s.f.). Paraguay.//Segundo Seminario Internacional de Seguimiento del Proyecto 6x4 UEALC.**

Calidad se define como el “grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos”(ISO 9000: 2000).

“La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y lo logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia” UNESCO (Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, 1998).

Capacidades: Constituyen las prácticas que son necesarias para regular racionalmente una actividad en ejecución y cuyo dominio es progresivo por los sujetos que practican dicha actividad. Dicho dominio se alcanza a través de una práctica continua, sistemática y asistida en la búsqueda de adquirir mayor solvencia en los desempeños que requiere de dichos procesos.

Certificación. Resultado de un proceso por el que se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad previamente establecidos. Puede referirse

a procesos o a personas. **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: 2004.**

Cohorte. *Grupo de estudiantes que ingresa a una institución de educación superior en un mismo período.* **Secretaría de Educación (s.f.). Glosario. Bogotá.**

Competencia: *“Se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.”(Tobón, 2004: 47).*

Control de calidad. *Organización y práctica de supervisión, evaluación y promoción de la calidad de una institución o un programa educativo.* García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.**

Crédito, Unidad Crédito o Crédito Académico. *Unidad de valor asignado a los cursos en función de su peso académico dentro de un plan de estudio. Cada curso puede valer uno o más créditos. Representa el trabajo académico del estudiante.* Bello, Rafael E. y Almonte, Gladys (Comps.) (2001) **Glosario sobre**

Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. República Dominicana.
//.Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES (2000)
Manual de Acreditación. Anexo 1. Costa Rica.

Criterio de evaluación. *Definición convencional sobre el conjunto de elementos, rasgos o cualidades que caracterizan y delimitan las dimensiones constituyentes del objeto a evaluar. De los criterios, que se relacionan con la consecución de objetivos, suelen derivarse estándares e indicadores. A diferencia de éstos, los criterios se refieren más al cumplimiento de normas y regulaciones públicas.*

Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
Madrid: 2004.// García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.**

Currículo. *Conjunto interrelacionado de conceptos, políticas, lineamientos, proposiciones y estrategias educativas que norman y conducen explícitamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo y la formación integral de los estudiantes en el ámbito de la educación superior. Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional. Documento N° 4. (s.f.).*

Glosario de Términos y Expresiones Utilizadas con una Aceptión Particular. Argentina.

Comentado [N2]: muchos términos solo los más importantes

Dimensión. *Componente significativo de una variable que posee una relativa autonomía (siempre dentro de ciertos límites de congruencia). Anexo 4: Glosario Regional de América Latina Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional. Documento N° 4. (s.f).* **Glosario de Términos y Expresiones Utilizadas con una Aceptión Particular.** Argentina.

Dispositivo de evaluación. *Conjunto de elementos –métodos, instrumentos, procedimientos, rutinas, principios de acción- articulados y organizados que tienen por finalidad la medida de la eficacia de una acción o dispositivo de formación.* García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza**

Dispositivo de formación. *Conjunto de elementos -métodos, instrumentos, procedimientos, rutinas, principios de acción- articulados y organizados que tienen por finalidad la producción o el perfeccionamiento de competencias individuales y colectivas.* García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.**

Eficacia. *Capacidad de alcanzar los resultados de calidad independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes.* **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.** Madrid. 2004.

Eficiencia. *Optimización de los recursos en términos de los logros alcanzados. // 2. Relación entre lo que el proceso educacional debe ser y la forma en cómo debe instrumentarse o desarrollarse, vale decir, la relación entre el Deber Ser y el Quehacer o la llamada Buena Práctica.* Villarroel, César. (2005). **El sistema de**

evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Caracas:
IESALC – UNESCO – IPASME.

Estándar. *En los procesos de evaluación y acreditación, valor cuantitativo y cualitativo de referencia de un indicador que expresa concretamente el nivel deseable contra el que el indicador se contrastará.* García Rocha, J.A. (2005).

Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.

Estándar básico de competencia. *Nivel básico de competencia (saber y saber hacer) que los estudiantes deben alcanzar en determinada área y en determinado programa.* Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá.

Estándar curricular. Criterio que especifica lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer. Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá

Estándar de contenido. Instrucción que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan, en descripciones claras y específicas sobre habilidades y conocimientos. Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá

Evaluación. Actividad sistemática sobre una institución o proceso que permite la formulación de un juicio socialmente verificable.

Excelencia. *Superación de los estándares básicos de calidad. Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de excelencia supone un*

rendimiento extraordinario y, en cuanto tal, no se puede aspirar a que todas las instituciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario. Villarroel, César. (2005). **El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas.** Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME.

Formación profesional. *Proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía.* Secretaría de Educación. (s.f.). **Glosario.** Bogotá.

Indicador. *Signo (propiedad, variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente. Normalmente ningún indicador refleja en forma total y exhaustiva todas las dimensiones de un concepto. // 2. Procedimiento aplicable a alguna dimensión de la variable que permita establecer qué valor de ella corresponde a una determinada unidad de análisis; operación que permite obtener el valor de la variable. // 3. Manifestación de las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia del criterio utilizado. Suministra una información significativa, una señal del criterio buscado.* Universidad Tecnológica Nacional. (s.f.) **Glosario.** Argentina.

Indicador de logro. *Indicio, señal, rasgo o conjunto de rasgos, dato e información perceptible que al ser confrontados con lo esperado, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución de un proceso.* Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá.

Indicador de rendimiento. *Conjunto de datos empíricos o medidas objetivas de naturaleza cuantitativa o cualitativa que expresan metas de los actores o de los logros de la institución. En educación se utilizan, entre otros, como indicadores de rendimiento del sistema: tasas de promoción y de egreso por niveles y sexo; edad de comienzo y terminación por niveles, ausentismo, empleo y subempleo profesional de los graduados.* Universidad Tecnológica Nacional (s.f.) **Glosario.** **Argentina.**

Juicio de valor. *Criterio seleccionado de la expresión de numerosos juicios derivados del proceso de evaluación. Evidencia que se ha realizado una valoración que debe conducir a tomar decisiones que las formas concretas que toma el juicio de valor obligatoriamente es relativo al conjunto de criterios con que se relacionan los agentes, sean individuos o grupos, las funciones, los procesos, los fenómenos, o los aspectos de la realidad educativa evaluada.* Ferrater Mora, José. (1974). **Diccionario de Filosofía Abreviado.** En: Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Documento N° 4 (s.f.) **Glosario de Términos y Expresiones utilizados con una acepción particular.**

Lineamiento curricular. *Fundamento pedagógico, filosófico y epistemológico del currículo.* Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá.

Período académico. *Tiempo transcurrido entre el inicio de clases y la finalización de los períodos de evaluación final correspondiente al período lectivo.* **Glosario educativo.** Anexo 6 (s.f.) Paraguay.

Período lectivo. *Tiempo transcurrido entre el inicio y la finalización de las clases. Por cada año calendario habrá dos períodos lectivos.* **Glosario educativo.** Anexo 6 (s.f.) Paraguay.

Perfil de ingreso: Conjunto de competencias básicas adquiridas en la educación básica regular, que permiten la inserción a estudios en la educación superior.

Perfil intermedio: Conjunto de competencias que deben ser desarrolladas en los ciclos o etapas que configuran el proceso formativo: ciclo de Formación Inicial y Licenciatura.

Perfil de egreso: egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traducen en el cumplimiento de tareas propias y típicas de la profesión.

Perfil Profesional: conjunto de rasgos y capacidades que certificados apropiadamente por quien tiene la competencia, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente.

Pertinencia. *Congruencia entre las necesidades y demandas sociales, las características de los participantes en el hecho educativo y el carácter académico de la educación superior con los diseños y prácticas educativas, de*

investigación y extensión de las instituciones, programas o proyectos. Villarroel, César. (2005). **El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas.** Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME.

Pertinencia académica o interna. *Congruencia entre el proyecto universitario y los recursos y estrategias que se arbitren para su consecución.* Villarroel, César. (2005) **El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas.** Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

Pertinencia curricular. *Congruencia de las propuestas y prácticas curriculares con los objetivos y principios declarados.* Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Documento N° 4. **Glosario de términos y expresiones utilizados con una acepción particular.** Argentina.

Plan de estudio. *Documento que describe la estructura y organización de una carrera técnica, profesional o de postgrado. Incluye la fundamentación filosófico-política de la carrera, objetivos, contenido, (expresados en asignaturas, seminarios, módulos...), duración, dedicación, lineamientos de evaluación, método teórico, acreditación y requisitos de graduación.* Bello, Rafael E. y Almonte, Gladys (Comps.) (2001) **Glosario sobre educación superior, ciencia y tecnología.** R. Dominicana. Subsecretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Programa de pregrado o grado. *Programa académico que prepara para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes o la filosofía. También son programas de pregrado*

aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos como estudios de artes liberales. Los de modalidad universitaria se caracterizan por su alto contenido social y humanístico con énfasis en la fundamentación científica e investigativa orientada a la creación, desarrollo y comprobación de conocimientos, técnicas y artes. La denominación del título al que conduce esta modalidad será el que corresponda al nombre de la respectiva profesión o disciplina académica. Secretaría de Educación. (s.f.) **Glosario**. Bogotá.

Semestre. *Período de clases en que se ofrecen los cursos universitarios en algunas instituciones de educación superior. Al inicio de los mismos el estudiante debe matricularse. Suelen tener una duración entre catorce y dieciocho semanas, por lo que el año escolar consta de dos semestres.* Bello, Rafael E. y Almonte, Gladys (Comps.) (2001) **Glosario sobre educación superior, ciencia y tecnología**. R. Dominicana. Subsecretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Validación. *Verificación mediante examen o aportación de pruebas. Constatación mediante pruebas de que algo es adecuado o idóneo. Aplicable a los instrumentos de evaluación.* Segundo Seminario Internacional de Seguimiento del Proyecto 6x4 UEALC

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. HIPÓTESIS Y VARIABLES:

3.1.1. HIPÓTESIS:

A. Hipótesis general

El uso de las estrategias de aprendizaje de la educación superior influye significativamente en el desempeño de competencias académicas de los estudiantes de Prácticas Pre Profesionales del VI Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNDAC.

B. Hipótesis nula

El uso de las estrategias de aprendizaje de la educación superior no influye en el desempeño de competencias académicas de los estudiantes de Prácticas Pre Profesionales del VI Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNDAC.

C. Variables correlacionales

Variable X: Estrategias de aprendizaje de la educación superior.

Variable Y: Desempeño de competencias académicas.

D. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Criterios o factores
Desempeño de competencias académicas	Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.	dominio disciplinar.
		Conoce a sus estudiantes.
		Dominio didáctico
		Planifica en función a los estudiantes
		Evalúa acorde a los propósitos
	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	Genera un clima de aceptación equidad, confianza, libertad y respeto
		Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.
		Mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
		Organiza el trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
		Comunica los objetivos de aprendizaje.
	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	Utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas
		Logra que el contenido de la clase sea riguroso y comprensible
		Promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.
		Evalúa el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos.
		Responsabilidades profesionales
	Construye relaciones profesionales y de equipo	
	Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.	

Comentado [N3]: completar |

3.2. METODOLOGÍA

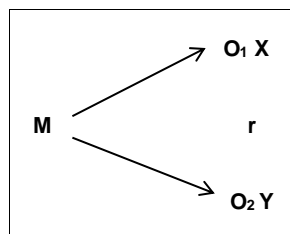
3.2.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Tipo: El alcance de investigación es correlacional por que busca describir el objeto de estudio tal como presenta, buscando teorizar en función a los datos obtenidos en proceso de la investigación.

Nivel: Nuestra investigación es de nivel descripto porque se busca establecer relaciones significativas entre las variables de estudio para observar el grado de interrelación entre ellas.

3.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Corresponde al diseño descriptivo correlacional que nos permitirá demostrar la hipótesis y lograr los objetivos propuestos. Los denominados diseños descriptivos correlacionales tienen la finalidad de cuantificar la relación entre las características de las variables (a) estrategias de aprendizaje de la educación superior y (b) desempeño de competencias académicas.



Dónde:

- M. = Unidad de Estudio: estudiantes de las asignaturas de Prácticas Profesionales del VI Semestre de la E.F.P. de Educación Secundaria.
- X = Estrategias de aprendizaje de la educación superior
- Y = Desempeño de competencias académicas.
- O1 = Evaluación de las estrategias de aprendizaje de la educación superior
- O2 = Evaluación de los desempeño de competencias académicas.
- r = Correlación de variables.

3.2.3. UNIDAD DE ESTUDIO O POBLACIÓN DE ESTUDIO

A. Población

La población está constituida por los estudiantes de las asignaturas de Prácticas Profesionales del VI Semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDAC, matriculados en el periodo académico 2014, con un total de 71 estudiantes distribuidos en:

Tabla N° 01:
Población por estrato

ESPECIALIDAD	Estudiantes IV Sem.
1) Historia, Ciencias Sociales y Turismo.	03
2) Ciencia, Tecnología y Ambiente	--
3) Matemática y Física	10
4) Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa	15
5) Comunicación y Literatura	10
6) Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés	18
7) Tecnología Informática y Telecomunicaciones	25
N =	71

Tabla confeccionada por el autor con información de la Oficina de Informática de la UNDAC 2014.

B. Muestra.

La muestra se determinó a través de un muestreo convencional no aleatorio simple.

ESPECIALIDAD	Estudiantes IV Sem.
8) Historia, Ciencias Sociales y Turismo.	03
9) Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa	15
n =	18

3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En el estudio se han utilizado las siguientes técnicas:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizó las pruebas de Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U), las cuales han sido elaboradas bajo criterios psicométricos de validez, confiabilidad y normalización.
- **Técnica de Análisis de documentos**, la cual fue aplicada durante todo el proceso de investigación.
- **Técnica de Fichaje**, se utilizó para la recolección de información primaria y secundaria con propósitos de redacción del marco teórico.
- **Estadística**, se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos a obtener.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Evaluación	Escala de valoración del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U)
Observación	Ficha de registro de desempeño de competencias académicas
Encuestas	Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U).

3.2.5. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para procesar y analizar los datos se recurrió a la estadística descriptiva para cada una de las variables a través de la distribución de frecuencias, la media aritmética y su representación gráfica.

CAPITULO IV:

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN

Para este trabajo se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U). El formato de respuesta es una escala tipo Likert. El CEA-U consta de tres escalas: estrategias motivacionales (27 ítems), estrategias cognitivas (22 ítems) y estrategias de control (8 ítems). En la escala de estrategias motivacionales no se miden las metas, sino las estrategias que el estudiante usa, de manera deliberada, para autorregular su motivación a la hora de enfrentarse a la tarea concreta del estudio.

APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN UNIVERSITARIOS			
Estrategia	Descripción	Ítem	Valoración
Escala de estrategias motivacionales			
Implicación	Estrategias motivacionales basadas en el interés por aprender y por generar hábitos de concentración en la tarea de estudio	Tiendo a sentir reacciones de atracción y agrado hacia las materias que estudio	1 significa nada, 2 poco, 3 algunas veces, 4 a menudo y 5 siempre
Auto-refuerzo	Estrategias motivacionales basadas en el establecimiento de	Suelo valorar los logros y lo que he aprendido	

	metas y de auto-recompensas por lograrlas	después de estudiar	
Asociación en positivo	Estrategias consistentes en luchar contra la desgana y la tensión, intentando asociar el estudio a situaciones agradables y relajadas.	Cuando tengo pocas ganas de estudiar, suelo considerar situaciones materiales agradables de estudio para que eso me anime	
Aplicabilidad	Estrategias basadas en la búsqueda de la funcionalidad y aplicabilidad de los contenidos que se estudian	Suelo plantearme la utilidad de lo que voy a estudiar: ¿qué importancia tiene? ¿Para qué me sirve? ¿Qué utilidad tiene?	
Aproximación gradual	Estrategias basadas en acercarse poco a poco a la tarea de estudio, tanto física como mentalmente	Cuando no tengo ganas de estudiar, para animarme, suelo comenzar por lo más fácil y atractivo	
Escala de estrategias cognitivas			
Organización	Estrategias basadas en los procesos cognitivos de esencialización y estructuración informativa	Suelo extraer y escribir las ideas más importantes del tema que estudio	1 significa nada, 2 poco, 3 algunas veces, 4 a menudo y 5 siempre
Elaboración de anclaje	Estrategias de elaboración informativa que se centran en la información presente en el texto, relacionándola con los conocimientos previos y dándole un significado personal.	Cuando estudio un tema, trato de relacionarlo con otros que ya sé, buscando semejanzas y diferencias.	
Elaboración generativa	Estrategias de elaboración informativa que van más allá de lo que está en el texto, produciendo nueva información.	Cuando estudio un tema procuro ampliarlo consultando en distintos libros o medios	

Memorización	Estrategias de memorización centradas en el significado y no en el significado	Intento aprender las cosas repitiéndolas en voz alta mientras las voy leyendo.	
Escala de estrategias de control			
Planificación	Estrategias de control previas al acto de estudio	Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuanto trabajo o tiempo me supone el estudio	1 significa nada, 2 poco, 3 algunas veces, 4 a menudo y 5 siempre
Revisión	Estrategias de control de estudio que se ponen en marcha, tanto en el propio proceso como una vez finalizado.	Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles.	

En primer lugar, y dentro de la escala de estrategias motivacionales, la estructura factorial que encontramos nos muestra dos factores que recogen las estrategias basadas en la motivación intrínseca, como son el de implicación y el de aplicabilidad, mientras que los tres factores restantes aglutinan estrategias basadas en una perspectiva conductual de tipo extrínseco. Por lo que respecta al factorial para la escala de estrategias cognitivas, observamos como los procesos de esencialización y estructuración se funden en un factor organizativo; por otro lado, los análisis realizados dividen el proceso de elaboración en dos tipos: generativa y de anclaje. Por lo que respecta a las estrategias de control, se diferencian entre aquellas que entran en juego antes, durante y al final del proceso de estudio. Los resultados factoriales agrupan los tres momentos en sólo dos: inicio y final, representados por los factores de planificación y revisión.

Según esta escala los “estudiantes expertos” son aquellos que tienden a automatizar los procesos más básicos, como son los organizativos, mientras que

especializan y desarrollan los procesos cognitivos más complejos, como es el caso de la elaboración, hecho este que estaría en la base de que aparecieran dos factores empíricos de elaboración.

Así, la elaboración de anclaje representaría el proceso cognitivo por el que el estudiante intenta aprender de manera significativa, relacionando el material que estudia con sus conocimientos previos, con su experiencia y buscando ejemplificaciones, mientras que la elaboración generativa sería el proceso mediante el que el estudiante puede enjuiciar, ampliar y generar nueva información, sirviendo el material de estudio de suscitador, y estando este proceso más cercano a la creatividad que al aprendizaje.

Un estudiante a la hora de enfrentarse al estudio, dispone de tres mecanismos diferentes para afrontar dicha tarea: uno cognitivo, centrado en la comprensión y aprendizaje del contenido, otro organizativo, centrado en la tarea de estudio y organización de la información, y otro, el aproximativo, referido a los mecanismos emocionales que utiliza estudiante para acercarse a la tarea de estudio.

En este trabajo partimos de la hipótesis de que la relación que guardan las estrategias de aprendizaje con el desempeño de competencias académicas puede diferir en función de los indicadores utilizados, al estar midiendo aspectos diferentes de un mismo constructo. Por ello, pretendemos analizar la relación que guarda el uso de las estrategias de aprendizaje con aquellos indicadores de rendimiento que se extraen directamente del expediente académico, como pueden ser la tasa de intento, la tasa de eficiencia y la tasa de éxito.

Los estudiantes cumplieron de forma voluntaria y sin límite de tiempo los instrumentos de evaluación correspondientes a la investigación. Se les solicitaba la mayor objetividad posible al contestar y se les garantizaba la total confidencialidad de las respuestas. También se aclaraban todas las dudas que pudieran surgir durante las aplicaciones de las pruebas

4.2. PRESENTACIÓN, SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

Se procesó la información en función al cuestionario formulado. Nuestros resultados fueron:

Procedimiento

El planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables. Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS. Las principales técnicas de análisis han sido: el Análisis factorial exploratorio de componentes principales a partir de las variables relativas a las sub-escalas Competencias académicas y Estrategias de aprendizaje; un análisis correlacional de dichas dimensiones factoriales con el rendimiento académico de los sujetos de la muestra. En función de los objetivos propuestos realizamos esta exploración tomando dos puntos básicos de referencia: por una parte dirigimos nuestra atención a las variables de estrategias de aprendizaje que mantienen las correlaciones más altas, positivas y significativas con las competencias académicas y, por otra, aquellas que mantienen una correlación negativa y significativa.

Análisis correlacionales

Pretendemos analizar la relación que guarda el uso de las estrategias de aprendizaje con aquellos indicadores de rendimiento que se extraen directamente del expediente académico. En primer lugar, se aplicó a los estudiantes Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U) y se observan los calificativos obtenidos en la asignatura de Prácticas Pre Profesionales (rendimiento académico que evidencia el logro de competencias académicas).

En segundo lugar, se realiza un análisis de correlación de Pearson para comprobar el grado de relación que guardan los indicadores de rendimiento entre sí.

En la Tabla 1 presentamos las puntuaciones medias, desviaciones típicas y los coeficientes de correlación entre Estrategias de Organización y Comprensión, de Control y las Estrategias socio emocionales.

Tabla 1. Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación (Spearman) entre las Variables de la Subescala de Autoeficacia y Estrategias de Aprendizaje (EAEA) con el Rendimiento Académico Global del alumnado de Historia, ciencias Sociales y Turismo y de Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa,

Variables: Competencias académicas y Estrategias Aprendizaje	N	M	DT	r (Pearson) (Rendim. Académ.)
Alumnado de Historia, ciencias Sociales y Turismo y de Ciencias Sociales				
Estrategias cognitivas de organización y comprensión	3	51.07	8.59	.164**
Estrategias de control: autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	3	51.06	9.06	.303**
Estrategias motivacionales	3	49.63	9.29	-.253**
Alumnado de Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa				
Estrategias cognitivas de organización y comprensión	15	48.76	11.34	.151**
Estrategias de control: autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	15	48,96	10.68	.240**
Estrategias motivacionales	15	50.02	10.77	-.133**

**p < 0.01 La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En relación con el rendimiento académico observamos, en primer lugar, que el rendimiento académico del alumnado mantiene las correlaciones positivas y significativas con la variables de Estrategias cognitivas de organización y comprensión que inciden en los procesos de comprensión y relación de contenidos cuando el alumnado aborda las tareas de estudio.

En segundo lugar y en mayor medida se destaca la correlación de la variable Estrategias de control: autoeficacia, autorregulación, con el rendimiento académico, haciendo notar que en esta dimensión en la que se entrecruzan dos aspectos importantes en los procesos de estudio: la capacidad percibida y valoración de uno mismo como persona y como alumno/aprendiz y, a la vez, las estrategias que sirven para dar seguridad al sujeto al afrontar las tareas de estudio.

Todos estos datos apuntan el hecho de que el rendimiento académico llega a ser más elevado en la misma medida en que también lo sean las actividades de estudio y aprendizaje sobre todo en aquellas tareas que suponen una actividad para el alumno de organización, relación de contenidos y comprensión. También implicarían una valoración de sí mismo como persona y como alumno. En consecuencia, estos resultados inciden en el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo.

Por otra parte se resalta que los coeficientes de correlación negativa y significativa con el rendimiento académico. Se observa que la variable de Estrategias motivacionales guarda una correlación negativa y significativa con el rendimiento de los alumnos. Esto significa que el rendimiento académico es más bajo en la misma medida en que sea más alta la forma negativa de encarar y abordar las tareas de estudio y aprendizaje.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El resultado de la investigación tiene una importancia teórico científico, pues se logró determinar nuevos conocimientos relacionados a las variables estudiadas. Además, tiene una importancia práctica, ya que estos nuevos conocimientos permitirán tomar decisiones para favorecer el aprendizaje integral de los jóvenes.

La implantación de la cultura de evaluación en el ámbito universitario se está convirtiendo en un proceso irreversible en nuestro país.

Los resultados de estos trabajos determinan que el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio, y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo. Aunque parece existir consenso en la descripción del estudiante con un buen aprendizaje, determinar cuál es el prototipo de un estudiante universitario con buen rendimiento académico es algo más complejo. Esto se debe fundamentalmente a que, como ya hemos visto, el rendimiento académico en la enseñanza superior está determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales. Por todo ello, se hace necesario utilizar diferentes indicadores de rendimiento, más allá de la nota en asignaturas concretas, del rendimiento en pruebas elaboradas ad hoc para la investigación, o del simple número de créditos aprobados, indicadores éstos que han sido utilizados frecuentemente en los trabajos que analizan los factores determinantes del rendimiento en universitarios. La relación que guardan las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico puede diferir en función de los indicadores utilizados, al estar midiendo aspectos diferentes de un mismo constructo.

CONCLUSIONES

La presente investigación admite plantear las siguientes conclusiones:

- 1) Existe una relación lineal entre el uso de estrategias de aprendizajes y el logro de competencias académicas.
- 2) El uso de estrategias de aprendizaje en el nivel superior favorece el aprendizaje activo del estudiante, enseña al estudiante a aprender, integra la teoría y la práctica y favorece el trabajo en equipo. .
- 3) Las competencias académicas evidencian conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales y según estándares.
- 4) Podemos concluir afirmando que este trabajo de investigación fundamenta que en la relación entre estrategias de aprendizaje y logros de competencias académicas se tiene presente el desempeño, como cada persona aprende a su ritmo según sus necesidades individuales y reforzamiento inmediato, con aprendizaje facilitado por actividades.

SUGERENCIAS

En la presente investigación plantea que es preocupación constante de los educadores seleccionar e implementar estrategias para mediar y promover un aprendizaje con un significado real, tanto para el educando cómo para los requerimientos de la sociedad y el enfoque de competencias es una clave esencial. Por consiguiente, el educador, en ejercicio de sus modos de actuación pedagógicos-profesionales, debe seleccionar las estrategias a implementar en el proceso de mediación del aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades y técnicas para el aprendizaje de conocimientos orientados a la solución de situaciones prácticas en lo académico y de los problemas cotidianos que se le presenten al aprendiz; es decir, el proceso de aprendizaje ha de ser significativo para el estudiante.

Se recomienda que la gran mayoría de docentes incorpore aspectos de la realidad socio-cultural en la enseñanza/aprendizaje de las áreas a su cargo.

Las exigencias que la sociedad actual ejerce sobre los hombres y las mujeres, está orientada a elevar la calidad de los profesionales en cuanto a las competencias cognitivas y a un sistema de valores, que orientan la conducta a seguir en la toma de decisiones en sus actividades cotidianas en el ámbito profesional, laboral, social y/o familiar. Esta premisa es necesaria por cuanto el educador debe formarse permanentemente a fin de implementar estrategias que coadyuven a elevar la calidad del producto humano requerido por la sociedad.

Es importante considerar que los estudiantes tienen el compromiso de aprender a aprender, de desarrollar su potencial intelectual y creativo, a través del empleo de estrategias innovadoras, de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes para promover el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje comprensivo y aplicado a situaciones académicas o de la realidad cambiante.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, Ulises F. y Genoveva SASTRE (Eores). (2008) **El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza de la universidad.** Gedisa editores, Barcelona.
- ARCONADA MELERO, Miguel Angel. (2006) **Como trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios.** Editorial GRAÓ, Barcelona.
- BARDAVIO NOVI, Antoni y Paloma GOZALEZ MARCEN. (2003) **Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.** Ice-HORSORI editorial, Barcelona.
- BELL, Daniel. (1970) **Reforma de la educación.** Editorial Letras, México.
- BENEJAM, Pilar y Joan PAGES. Coord. (2002) **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.** Ice-editorial Horsori, Barcelona.
- BLOOM, Benjamín S. y Colaboradores. (1981) **Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.** Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. (2001) **La reproducción. Elementos de una Teoría del Sistema de Enseñanza.** Editorial Popular, Madrid.
- BRUNER, Jerome S. (2001) **El proceso mental en el aprendizaje.** Nancea ediciones, Madrid.
- BRUNER, Jerome S. (2004) **Desarrollo cognitivo y educación.** Ediciones Morata, Madrid.
- CARRETERO, Mario y otros. (1989) **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Editorial Visor, Madrid.

- CARVALLO REY, Constantino. (2005) **Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado**. Editorial Aguilar-Santillana, Lima.
- CEMBRANOS, Fernando y José Ángel MEDINA. (2007) **Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo**. Editorial Popular. Madrid.
- CISNEROS, Luis Jaime. (2000) **Mis trabajos y los días**. Ediciones Peisa, Lima.
- CISNEROS, Luis Jaime. (2009) **Aula abierta**. Grupo editorial Norma, Lima.
- COLL, César y Carles MONEREO (Editores). (2008) **Psicología de la educación virtual**. Editorial Morata, Madrid.
- ESSOMBA, Miguel Ángel. (2007) **Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- EVANO, Chantal. (2006) **La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en Pedagogía**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- GADAMER, Hans-Georg. (2002) **Los caminos de Heidegger**. Empresa editorial Herder, Barcelona.
- GAGNÉ, Robert M. (1979) **Las condiciones del aprendizaje**. Nueva editorial Interamericana, México.
- GARDNER, Howard. (2005) **Las cinco mentes del futuro**. Paidós asterisco, Barcelona.
- GIROUX, Henry A. (2001) **Cultura, política y práctica educativa**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- GUASPAN, Roberta. (1999) **50 violines**. Editorial Mondadori, Barcelona.
- GÜELL, Manel. (2008) **El mundo desde Nueva Zelanda. Técnicas creativas para el profesorado**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- HOUDÉ, Olivier. (2007) **La psicología del niño. Piaget revisado y superado**. Editorial Popular, España.
- HEISE, María y otros. (1994) **Interculturalidad un desafío**. CAAAP, Lima.

- JIMENEZ ALEIXANDRE, María Pilar. Coord. (2003) **Enseñar ciencias**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- LATORRE, Ángel. (2004) **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- LERNER, Roberto. (2003) **las hojas de crianza. Guía cotidiana de lo cotidiano**. Editorial Letras e imágenes-PADRES, Lima.
- LIPMAN, Matthew. (2004) **Natasha: aprender a pensar con Vigotsky. Una teoría narrada en clave de ficción**. Gedisa editorial, Barcelona.
- LIPMAN, Matthew y Ann M. SHARP. (2000) **Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki**. Ediciones Manantial, Argentina.
- MONEREO, Carles y otros. (2004) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Grao, Barcelona.
- MONEREO, Carles y Juan Ignacio POZO (Coordinadores). (2005) **La práctica del asesoramiento a examen**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- POPPER, kart R. y John C. ECCLES. (1985) **El yo y su cerebro**. Editorial Labor, Barcelona.
- POZO, Juan Ignacio y otros. (2006) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- POZO, Juan Ignacio. (2006) **Adquisición de conocimiento**. Editorial Morata, Madrid.
- POZO, Juan Ignacio. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Editorial Morata, Madrid.
- ROEDERS, Paul y GEFERTH, Eva. (1998) **Aprendiendo con facilidad**. Valkiria ediciones, Lima.

- ROMÁN PÉREZ, Martiniano. (2004) **Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula**. Ediciones Libro Amigo, Lima.
- SAMUEL, David. (2005). **La memoria. Como usamos, la perdemos o podemos mejorarla**. HORSORI editorial, Barcelona.
- SARTORI, Giovanni. (2001) **La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros**. Editorial Taurus, Madrid.
- SÁTIRO, Angélica. (2006) **Jugar a pensar con mitos**. Ediciones octaedro, Barcelona.
- SOLÉ, Isabel. (2004) **Estrategias de lectura**. Editorial Graó, Barcelona.
- TALIZINA, N. (1988) **Psicología de la enseñanza**. Editorial Progreso, Moscú.
- TISHMAN, Shari, David PERKINS y Hielen JAY. (1994) **El aula para pensar. Aprender a enseñar en una cultura de pensamiento**. Grupo editor Aique, Argentina.
- TONUCCI, Francesco. (2002) **La investigación como alternativa de la enseñanza. ¿Enseñar o aprender?** Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
- TRAHTENBERG, León. (2010) **Los errores de los cuales aprendí**. Ediciones SM, Lima.

ANEXOS

Anexo N° 01

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U)

Escala: El formato de respuesta es una escala tipo Likert, donde 1 significa nada, 2 poco, 3 algunas veces, 4 a menudo y 5 siempre. El CEA-U consta de tres escalas: estrategias motivacionales (27 ítems), estrategias cognitivas (22 ítems) y estrategias de control (8 ítems).

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	1	2	3	4	5
1) Tiendo a sentir reacciones de atracción y agrado hacia las materias que estudio.					
2) Cuando me pongo a estudiar, me suelo concentrar intensamente en el estudio.					
3) Cuando estoy estudiando me centro en lo que estoy haciendo, no me gusta desviarme de ello.					
4) Cuando estoy estudiando me intereso tanto por lo que estudio que me olvido del tiempo.					
5) Cuando al estudiar me surge desgana o se me cruzan otros intereses o problemas, suelo analizar las causas para tranquilizarme.					
6) Cuando me surge desgana o fobia, trato de contraponerlas imaginando cosas positivas.					
7) Cuando tengo pocas ganas de estudiar, suelo considerar situaciones o materiales agradables de estudio para que eso me anime.					
8) Cuando estoy muy activo o excitado, suelo emplear técnicas de relajación antes de ponerme a estudiar.					
9) Procuo terminar el estudio con una situación de agrado, para tener un buen recuerdo en la siguiente sesión de estudio.					
10) Cuando tengo preocupaciones o problemas que me impiden estudiar, suelo intentar relacionarlos con ideas agradables que me ayuden a estudiar.					
11) Suelo conectar lo que voy a estudiar con cosas que ya se o con experiencias que he tenido en relación con el tema.					
12) Los temas que voy a estudiar suelo conectarlos con mis intereses.					
13) Antes de empezar a estudiar, procuro considerar la importancia, interés o aplicabilidad de lo que voy a estudiar.					
14) Suelo plantearme la utilidad de lo que voy a estudiar: ¿Qué importancia tiene? ¿Para qué me sirve? ¿Qué utilidad tiene?					

15) Tiendo a plantearme retos a mí mismo antes de estudiar, para motivarme, como por ejemplo: "me lo aprenderé antes de media hora" "hoy voy a llegar hasta la página x".					
16) Para estimularme a estudiar, suelo ponerme premios si alcanzo una meta establecida. Por ejemplo: "si logro estudiar esto, esta tarde iré al cine".					
17) Suelo estimularme a mí mismo diciéndome cosas positivas cuando voy a conseguir lo que me propongo.					
18) Procuro sentir satisfacción cuando consigo aprender lo estudiado.					
19) Suelo valorar los logros y lo que he aprendido después de estudiar.					
20) Cuando tengo preocupaciones, problemas o estoy muy inquieto, procuro hacer dibujos o garabatos para descargar la tensión.					
21) Cuando tengo preocupaciones que me impiden estudiar, les doy vueltas durante un rato hasta "agotarlas" y luego me pongo a estudiar.					
22) Cuando siento desgana o desagrado hacia el estudio, suelo ojear el tema para dejarlo un tiempo "flotando en la mente, y eso me termina empujando a estudiar.					
23) Cuando siento desgana hacia el estudio, suelo desarrollar esquemas, ideas o gráficas sobre el tema antes de verlo. Esto me resulta entretenido y me estimula a estudiar.					
24) Cuando siento desgana o desagrado hacia el estudio, procuro "picotear" mirando las partes más agradables y sencillas para facilitar la tarea.					
25) Cuando no tengo ganas de estudiar, para animarme, suelo comenzar por lo más fácil o atractivo.					
26) Suelo cambiar de actividad para mantener el interés por lo que estudio.					
27) Suelo distribuir las dificultades en el estudio para ir resolviéndolas "paso a paso".					
ESTRATEGIAS COGNITIVAS					
1) Para acordarme de lo que estudio, suelo hacer como una guía, divido el tema en partes y éstas en partes más pequeñas.					
2) Suelo subrayar las ideas o palabras que quiero destacar en el texto.					
3) Suelo extraer y escribir las ideas más importantes del tema que estudio.					
4) Cuando estudio, acostumbro a dividir el tema en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.					
5) Cuando estudio, me pregunto ¿cuáles son las partes en las que puedo dividir el tema?					
6) Cuando estudio, me planteo cuál es la idea común o principal, ¿cómo esta idea se divide en dos o tres ideas importantes?, y éstas a su vez, se dividen en otras.					
7) Cuando estudio suelo hacer cuadros o esquemas que representen todo lo que he estudiado.					

8)	Me gusta expresar el significado de los párrafos que estudio con mis propias palabras.					
9)	Cuando voy a estudiar, intento hacerme preguntas sobre lo que voy a leer.					
10)	Cuando estudio un tema procuro ampliarlo, consultando en distintos libros o medios.					
11)	Cuando estudio un tema, me gusta pensar sobre él, hacerme preguntas y hacer yo mismo mis propias reflexiones y consideraciones.					
12)	Cuando estudio un tema, suelo analizar lo que dice, poniéndome en un papel crítico y evaluador.					
13)	Cuando estudio un tema, trato de relacionarlo con otros que ya sé, buscando semejanzas o diferencias.					
14)	Cuando estudio un tema, me gusta relacionarlo con mi propia experiencia y vida.					
15)	Cuando estudio un tema, trato de aplicarlo a la práctica o a la realidad, actual o futura.					
16)	Cuando estudio un tema, yo mismo busco ejemplos familiares que me ayuden a entenderlo.					
17)	Intento aprender las cosas al pie de la letra, tal como viene escrito, aunque no lo entienda.					
18)	Intento aprender las cosas repitiéndolas en voz alta mientras las voy leyendo.					
19)	Suelo leer el tema una y otra vez hasta que se me queda.					
20)	Leo y aprendo todo por igual, sin considerar qué es más o menos importante.					
21)	Cuando estoy estudiando me fijo más en las palabras, términos o datos, que en buscar el significado o sentido del texto.					
22)	Cuando estudio un tema, me limito a aprender lo que dice el texto, sin tener que relacionarlo, ampliarlo o añadir nada mío personal.					
ESTRATEGIAS DE CONTROL						
1)	Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuanto trabajo o tiempo me supone el estudio.					
2)	Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil.					
3)	Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome: primero tengo que hacer esto, luego lo otro...					
4)	Suelo ser previsor, calculando el tiempo del que dispongo para distribuirlo de forma realista.					
5)	Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta resolverlo.					
6)	Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para amarrarlo bien.					
7)	Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo.					

8) Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles.					
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--