

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN HUANUCO PERU
ESCUELA DE POST GRADO



=====

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
ALAS PERUANAS

=====

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAGISTER EN EDUCACION
CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y DOCENCIA SUPERIOR

ROQUE TORIBIO, Pablo Wilfredo

HUÁNUCO – PERÚ

2016

DEDICATORIA

A mi esposa Reyna Martínez quien con su amor, sabiduría y delicadeza fortaleció mi desarrollo profesional. Asimismo, a mis dos luceros del amanecer Abigail e Ítalo quienes me inspiran en la brega del conocimiento científico.

AGRADECIMIENTO

Gracias a las personas que, de una manera u otra, han sido claves en mi vida profesional. Quiero agradecer sinceramente a aquellas personas que compartieron sus conocimientos conmigo para hacer posible la conclusión de esta tesis. Especialmente agradezco a la Dra. Nora Casimiro por su asesoría incondicional aún en la distancia

RESUMEN

En el presente trabajo titulado: Estrategias Didácticas de Enseñanza y su relación con el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Alas Peruanas, el objetivo principal identificar la relación que existe entre dichas variables. La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo. Se utilizó el tipo de investigación descriptiva correlacional que tiene el propósito de describir situaciones o eventos que existen entre las variables de estudio. Para responder a las interrogantes planteadas como problemas de investigación y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró una encuesta dirigida a los estudiantes, el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 22. De acuerdo a los resultados hallados respecto a las Estrategias Didácticas de los docentes de la Escuela Profesional de Turismo-Hotelería y Gastronomía, podemos afirmar que esta es Media o Regular, esto quiere decir que de la gran mayoría de docentes sus Estrategias Didácticas no son Óptimas. De acuerdo a los resultados hallados respecto al Rendimiento Académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística, podemos afirmar que ésta es Media o Regular. En general de acuerdo a los resultados hallados podemos afirmar que de los resultados encontrados entre el Estrategias Didácticas y el Rendimiento Académico de los estudiantes, donde el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual se cumple que ($p<0,05$) y el valor de $\rho=0,897$.

Palabras claves: estrategias didácticas de enseñanza - rendimiento académico

ABSTRACT

In the present work entitled: Didactic Strategies of Teaching and its relation with the Academic Performance of the students of Alas Peruanas University, the main objective to identify the relation that exists between said variables. This research has a quantitative approach. The type of correlational descriptive research was used to describe situations or events that exist between the study variables. To answer the questions raised as research problems and to fulfill the objectives of this work, a survey was developed for students, the process of validity and reliability of the instruments as well as the processing of the data were processed with the statistical package SPSS V- 22. According to the results found regarding the Didactic Strategies of the teachers of the Professional School of Tourism-Hotel and Gastronomy, we can affirm that this is Average or Regular, this means that of the great majority of teachers their Strategy Teaching is not optimal. According to the results found regarding the Academic Performance of the students of the I semester of Tourist Geography, we can affirm that this is Average or Regular. In general according to the results found we can affirm that of the results found between the Didactic Strategies and the Academic Performance of the students, where the value of significance $p = 0.00$, whereby it is true that ($p < 0.05$) And the value of rho = 0.897.

Keywords: didactic teaching strategies - academic performance

INTRODUCCIÓN

La tarea de educar, es ardua y compleja. Los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan en las instituciones educativas son extremadamente complejas; considerando que el aprendizaje es un proceso activo desde el punto de vista del estudiante en el cual éste enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.

Un docente debe ser capaz de conocer la naturaleza misma de las situaciones de enseñanza – aprendizaje, en la que la concurrencia de muchas variables que intervienen y la multicausalidad de los fenómenos hacen difícil la planificación didáctica. Por otro lado, sin la contribución de un docente consciente de que el conocimiento es una construcción, el aprendizaje sería incorrecto y muchas veces dudoso.

Si bien se concuerda en afirmar que quienes aprenden son los educandos, es fundamental conocer la metodología o forma de enseñar que permita manejar los tiempos, los agrupamientos, utilizar los espacios, la organización de los contenidos, el papel que deben desarrollar los estudiantes y el docente mismo.

También está la necesidad de disponer de criterios y de referentes que permiten establecer enfoques didácticos adecuados para ayudar a los educandos en su proceso de construcción de significados sobre los contenidos curriculares.

Por lo expuesto, es importante conocer si las estrategias didácticas que utilizan los docentes, tienen relación con el logro del rendimiento académico.

El contenido de la presente investigación comprende cinco capítulos: Planteamiento del problema, Marco teórico, Marco metodológico, Resultados y Discusión, conclusiones y recomendaciones:

La primera parte, comprende la descripción de la realidad problemática, se plantea el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis de investigación.

En la segunda parte se realiza una revisión sistemática de los antecedentes de investigación así como de la literatura (teórica y empírica).

En la tercera parte se considera la metodología: Tipo y diseño de investigación, operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos de recojo y tratamiento de datos

En la cuarta parte se considera la confiabilidad y validez de los instrumentos de recojo de datos, el tratamiento estadístico e interpretación de cuadros, se presentan los principales resultados que responden a las interrogantes de la investigación, que guardan correspondencia con cada uno de los objetivos que se plantea en la investigación. Los datos se organizan en tablas y figuras que son descritas pormenorizadamente y por último la prueba de hipótesis.

La quinta parte, es la discusión, conclusiones y recomendaciones: la discusión, se confrontan los hallazgos del investigador con los hallazgos consignados en los estudios anteriores. Se presentan las conclusiones más relevantes obtenidas en la investigación. Igualmente, las sugerencias o recomendaciones que se desprenden de las variables estudiadas.

CONTENIDOS

Dedicatoria	iii
Reconocimiento	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Introducción	x

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.	13
1.2. Formulación del problema.	14
1.2.1. Problema general.	14
1.2.2. Problemas específicos.	15
1.3. Objetivo general y objetivo específico.	15
1.3.1. Objetivo general	16
1.3.2. Objetivo específico.	16
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	16
1.4.1. Hipótesis General	17
1.4.2. Hipótesis Específica.	17
1.5. Variables	17
1.6. Justificación e importancia	18
1.7. Viabilidad	19

1.8. Limitaciones	19
-------------------	----

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes	21
2.2. Bases teóricas	25
2.3. Definiciones conceptuales	53

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación	55
3.2. Diseño de Investigación	55
3.3. Población y muestra	56
3.4. Instrumento de recolección de datos	57
3.5. Confiabilidad y validez 1° variable	57

CAPÍTULO IV

RESULTADOS.

4.1. Presentación y análisis de resultados	64
4.2. Contrastación de hipótesis secundarias	69
4.3. Prueba de hipótesis General	71

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo	81
CONCLUSIONES	83
SUGERENCIAS	85
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	91

Lista de tablas

Página.

Tabla 1 Estadísticos totales	59
Tabla 2: KMO y prueba de Bartlett Estrategias Preinstruccionales	60
Tabla 3: KMO y prueba de Bartlett Estrategias coeinstruccionales	61
Tabla 4 KMO y prueba de Bartlett Estrategias poeinstruccionales	62
Tabla 5: Estrategias Preinstruccionales	64
Tabla 6 : Estrategias Coinstruccionales	65
Tabla 7: Estrategias Posinstruccionales	66
Tabla 8: Estrategias Didácticas	67

Tabla 9: Rendimiento Académico	69
Tabla 10 Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman	72

Lista de figuras

Figura 01: Estrategias Preinstruccionales	64
Figura 2: Estrategias Coinstruccionales	65
Figura 3: Estrategias Posinstruccionales	66
Figura 04: Estrategias Didácticas	67
Figura 05: Rendimiento Académico	69
Figura 06 : Cajas y bigotes de Estrategias Didácticas	69
Figura 07: Histograma de Estrategias Didácticas	69
Figura 08: Cajas y bigotes de Rendimiento Académico	70

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

La educación es considerada hoy en día como factor primordial para el desarrollo de cualquier país y, por ende, como el proceso social fundamental para la preparación del recurso humano, por lo que su finalidad es generar la realización integral del hombre y canalizar toda su fuerza y potencialidad creadora.

El docente debe estar preparado para asumir los nuevos retos que la educación demanda, es por ello que Lafourcade, M. (2000, p.84), sostiene que “se deben buscar nuevas alternativas para incrementar los aprendizajes a través de procesos de enseñanza más participativos y críticos”.

Se entiende por estrategias didácticas, aquellas utilizadas por el docente en el aula, sustentadas en un enfoque conductista, que favorezcan el cambio de conductas en el estudiante en la medida que administren los contenidos programáticos de una asignatura en función del logro de los objetivos de la misma. Entre estas estrategias se tienen la magistral, la socializada y la individualizada.

No obstante, el docente al parecer cumple con sus funciones en el aula en forma mediatizada, a través de la utilización de estrategias didácticas bajo el posible reconocimiento por parte de aquel, de la importancia del uso de la memoria como herramienta para internalizar los conocimientos y esto probablemente influya en

la enseñanza que se desarrolle del contenido programático de geografía sistémica en el joven estudiante.

Al respecto Rogers, C. (1988) para enfatizar una práctica educativa contraria a lo antes descrito considera que si se dedicara el mismo tiempo que se lleva en la organización de los planes del currículo, exposiciones y exámenes, en planificar estrategias innovadoras y creativas para el desarrollo de una enseñanza en función del logro de los aprendizajes cualitativamente significativos, se crearía un ambiente lleno de libertad donde el estudiante puede elegir las actividades que permitirán satisfacer sus necesidades.

Las Estrategias Didácticas son muy importantes en el quehacer educativo por que mejoran los procesos de aprendizaje en cualquiera de las asignaturas pero son poco aprovechadas por lo docentes, por lo que me planteo las siguientes interrogantes.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.2.1. PROBLEMA GENERAL.

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias didácticas de enseñanza con el rendimiento académico en los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas?

1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.

- 1.- ¿Qué relación existe entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas?
- 2.- ¿Qué relación existe entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas?
- 3.- ¿Qué relación existe entre las estrategias posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas?

1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar la relación entre estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar la relación que existe entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía

Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

2. Identificar la relación que existe entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.
3. Identificar la relación que existe entre las estrategias posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS.

1.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de Geografía Sistémica del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

1.4.2. HIPÓTESIS ESPECIFICAS

- 1.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I

semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo –
Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

2.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias
coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I
semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo –
Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

3.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias
posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I
semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo –
Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

1.5. Variables.

Variable Independiente: Estrategias Didácticas

Variable Dependiente: Rendimiento Académico

Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
	Estrategias PreInstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Activación de los conocimientos ◆ Conocimientos previos

Estrategias de Enseñanza	Estrategias CoInstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Preparación para el aprendizaje ◆ Apoyo de los contenidos ◆ Detección de información ◆ Conceptualización de contenidos
	Estrategias PosInstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Atencional y motivación ◆ Síntesis e integración ◆ Crítica del material ◆ Valoración del aprendizaje ◆ Toma de decisiones
RENDIMIENTO ACADEMICO	Bajo	- 9 a 12
	Medio	- 12 a 14
	Alto	- 14 a 16

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.

Dentro de la sociedad actual, la educación constituye un reto, y es por eso que cada día el país requiere de profesionales en la docencia con ideas claras y con metas propuestas socialmente ubicadas. A partir de esta idea la educación juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo socio-económico de los países.

En tal sentido la investigación a desarrollar es importante por cuanto recoge las respuestas a una serie de inquietudes existentes en muchos docentes, que laboran

en la educación acerca de la necesidad de mejorar los procesos instruccionales que se dirigen en las instituciones que trabajan. Para la utilización acertada y conveniente del conjunto de estrategias didácticas necesarias para la optimización del aprendizaje y que los estudiantes requieren lograr en el transcurso de su formación personal y culturalmente en las aulas de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía.

Ante la importancia descrita, el presente estudio se justifica por las siguientes razones:

En torno al valor teórico de este estudio, el mismo está dado por el conjunto de conocimientos que se manejan sobre las estrategias didácticas y de la enseñanza, con la finalidad de aportar explicaciones científicas acerca de la problemática de los procesos instruccionales en la cual, participan los estudiantes, donde se utilizan diversas estrategias para mejorar el proceso de enseñanza de tan importante asignatura de estudio de educación básica.

El valor práctico de éste se fundamenta en la premisa de que los resultados obtenidos en el mismo, pudieran motivar a las personas, que de una u otra manera, están involucradas en la mejora de los procesos instruccionales y educativos, a través de la aplicación conveniente de las estrategias didácticas con el fin de optimizar los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico el trabajo se justifica en la medida que los instrumentos de recolección de información que se construyan para la recopilación

de los datos relativos al problema, pudieran estandarizarse para ser aplicados a otras investigaciones que sobre este tema o sobre temas vinculados a éste pudieran realizarse para mejorar el proceso instruccional y lograr aprendizajes de calidad.

1.7. VIABILIDAD.

El presente trabajo de investigación es viable porque contamos con el permiso para la aplicación de los instrumentos.

Se dispone de recursos humanos, económicos y materiales suficientes para realizar la investigación.

Es factible llevar a cabo el estudio en el tiempo previsto.

Es factible conducir el estudio con la metodología necesaria.

Los métodos a seguir conducirán a dar respuesta al problema de estudio.

1.8. LIMITACIONES

Todo trabajo de investigación presenta siempre una serie de limitaciones principalmente en la generalización y la factibilidad del trabajo de investigación, los cuales se señalan a continuación.

Los recursos financieros serán aportados por el autor, esta es una gran limitación, establecida por la realidad económica, dado que el ejecutar esta investigación amerita un proceso complejo de acciones que emanan egresos relativamente altos.

Otra limitación que se tiene es la falta de asesoramiento permanente, dada nuestra condición de estudiantes itinerantes.

Asimismo, se considera que las limitaciones que se pueden identificar son la posible falta de veracidad en que puedan incurrir los encuestados en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Este factor será minimizado usando estrategias de motivación sobre la base de la utilidad de esta investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

El estudio realizado por Becerra (2003) titulado “Estrategias Docentes y Proyectos Pedagógicos de Aula, realizado en el Instituto “María Montessori” de San Cristóbal para el año escolar 2002 - 2003, en el Segundo Grado de Educación Básica”, bajo la modalidad de proyecto factible apoyado en una investigación experimental de tipo descriptiva. Cuya población y muestra estuvo constituida por los niños del segundo grado (grupo piloto) de Educación Básica del Instituto “María Montessori” de San Cristóbal.

Los resultados confirmaron la problemática estudiada por cuanto se reveló la existencia de deficiencias significativas en la aplicación de las estrategias docentes constructivistas en el manejo de los proyectos de aula, lo cual mostró claras falencias en las ejecutorias del mismo por parte de los alumnos.

De la misma manera, concluyó que los proyectos en sí mismo constituyen una estrategia de planificación que permite dirigir una enseñanza conducente a mediar un proceso de formación tomando como premisa fundamental la integridad del conocimiento. Debido a que el objeto de estudio, está estrechamente relacionado con la investigación es importante señalar la importancia indiscutible que tiene el hecho que los educadores planifiquen estrategias y objetivos que desean llevar a cabo, en la redacción de los mismos, porque si dichos objetivos parten de las necesidades de los niños y su entorno, permitirá entonces al docente poner de

relieve todo su potencial creativo a objeto de favorecer la formación integral del educando.

La investigación realizada por Romero, (2004) titulada “Estrategias tradicionales y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes de I y II etapa de educación básica, ubicada en el Municipio Libertador estado Aragua “, cuyo objeto fue destacar la relación entre el uso de estrategias tradicionales y la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes de la I y II etapa de los planteles objeto de estudio. La investigación fue de campo y de tipo descriptiva. Se tomó una población de 630 alumnos y 206 docentes; los cuales fueron sometidos a encuesta a través de la aplicación de un instrumento escalado con Likert para la obtención de la data estadística. De los resultados se concluyó que dichas estrategias instruccionales se realizaban inapropiadamente sobre los aprendizajes que debían adquirir los niños, los cuales también fueron obtenidos con dificultad por los estudiantes de dicho municipio. En relación con el tema de estudio, dicha investigación trabaja con la forma o el arte de llevar a cabo la ejecución de lo planificado en el aula de clase, y cuyas estrategias docentes deben ser conocidos por todos los involucrados en el proceso, a su vez por todos aquellos docentes que laboran en las instituciones en donde se imparta educación de ahí la importancia del estudio para la presente investigación.

El estudio realizado por Sánchez (2004) denominado “Estrategias para mejorar la calidad educativa de los docentes en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula”, presentó como finalidad proponer estrategias constructivistas para mejorar la calidad educativa de los docentes en el desarrollo de los proyectos

pedagógicos de aula. La metodología se circunscribió a un estudio enmarcado en la modalidad de proyecto factible, apoyado en una investigación de campo con carácter descriptiva, cuya población estuvo conformada por 28 docentes de la segunda etapa de educación básica, pertenecientes al Núcleo Escolar Rural Municipio Julio César Salas del estado de Mérida, siendo las conclusiones el que no existe una buena calidad educativa en los docentes al desarrollar los PPA, por la falta de aplicación de adecuadas estrategias pedagógicas en el proceso educativo.

Se elaboraron conclusiones y recomendaciones que sirvieron de base para la elaboración de la propuesta, fundamentada en la planificación estratégica que consistió en el análisis del contexto: visión, misión y matriz FODA. También se diseñaron estrategias para mejorar la calidad educativa del docente y por último un control y seguimiento de las estrategias planificadas.

Dicha investigación, está bastante relacionada con el tema de estudio debido a la importancia que tienen las estrategias docentes en el contexto de los Proyecto Pedagógico de Aula, como eje central para lograr una educación de calidad, reconociendo cuáles son sus debilidades y fortalezas para así poder trabajar sobre ellas y superarlas.

La investigación realizada por Peñuela (2000) titulado “El proyecto pedagógico de aula como estrategia de Planificación y su efecto en la calidad de la enseñanza de la primera etapa de educación básica en el Municipio Antonio Pinto Salinas, Estado Mérida”. Cuyo propósito fundamental fue determinar el efecto del PPA, como

estrategia de planificación para mejorar la calidad de la enseñanza en la I etapa de educación básica. Con el propósito de formular recomendaciones a docentes y padres o representantes, que pudieran contribuir con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La investigación fue de campo con carácter descriptiva, y para cuya recolección de la información se utilizaron dos cuestionarios, dirigidos a una muestra de 42 docentes de aula, y a 299 padres y representantes. Se utilizó la escala de Likert con cinco alternativas de respuesta.

La investigación permitió concluir de la siguiente manera, los proyectos pedagógicos de aula como instrumento de planificación, si influyen de manera directa en la calidad pedagógica del alumno, ya que permite su participación directa en la solución del tema a desarrollar en función de los intereses y necesidades, sin embargo, el padre o representante ha sido el gran ausente en el desarrollo de las actividades con el alumno.

La investigación tiene una relación directa con el tema de estudio debido a que los proyectos pedagógicos de aula son utilizados como un instrumento de planificación que de una manera directa permiten obtener la participación de los alumnos, ya que dichos proyectos están siendo elaborados y ejecutados para satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos siendo esto una fundamentación para la investigación que se pretende llevar a cabo.

Barrios, L. (2006). Relación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión de lectura en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

La muestra fue conformada con 161 estudiantes de ambos sexos del primer ciclo, matriculados en el semestre 2005-1, seleccionados mediante el muestreo probabilístico. Los resultados obtenidos después del análisis y tabulación de los datos permitieron establecer que los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades alcanzan un nivel muy alto, respecto del uso de estrategias de aprendizaje, adquisición de la información, clasificación de la información, recuperación de la información, apoyo al procesamiento de la información y un nivel medio de comprensión lectora con tendencia al nivel alto.

Asimismo, se observa que:

- No existe relación entre la estrategia de aprendizaje adquisición de la información con la comprensión lectora.
- Existe relación entre la estrategia de aprendizaje codificación de la información con la comprensión lectora.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. ESTRATEGIAS

En el diccionario Larousse se define estrategia como el arte de dirigir operaciones militares, habilidad para dirigir. Aquí se confirma la referencia sobre el surgimiento en el campo militar, lo cual se refiere a la manera de derrotar a uno

o a varios enemigos en el campo de batalla, sinónimo de rivalidad, competencia. No obstante, es necesario precisar la utilidad de la dirección estratégica no sólo en su acepción de rivalidad para derrotar oponentes, sino también en función de brindar a las organizaciones una guía para lograr un máximo de efectividad en la administración de todos los recursos en el cumplimiento de la misión.

El concepto de estrategia es objeto de muchas definiciones, lo que indica que no existe una definición universalmente aceptada. Así, de acuerdo con diferentes autores, aparecen definiciones tales como:

- Conjunto de relaciones entre el ambiente interno y externo de la empresa.
- Un conjunto de objetivos y políticas para lograr objetivos amplios.
- La dialéctica de la empresa con su entorno (Ackoff1976).
- Una forma de conquistar el mercado.
- La declaración de la forma en que los objetivos deberán alcanzarse, subordinándose a los mismos y en la medida en que ayuden a ello.
- La mejor forma de insertar la organización a su entorno.

Estrategias didácticas

En el ámbito educativo, son los procedimientos que el estudiante pone en marcha para concretar las capacidades propuestas en los objetivos de aprendizaje de sus programaciones de aula. Por lo tanto, las estrategias están integradas en el propio proceso de E-A; de ahí, que no deban trabajarse al margen del currículum,

tal y como proponen, por ejemplo, los programas para enseñar a pensar. Las estrategias las emplea el profesor al enseñar y el alumno al aprender y, si realmente son potentes y están bien ajustadas, las que se utilizan para transmitir información y para procesarla deben ser las mismas.

Así tenemos que las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

2.2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La enseñanza requiere de un plan de acción, o sea una propuesta pedagógica del docente, que permite organizar las secuencias didácticas que deberán ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente.

El estudiante tiene una posición frente al objeto de conocimiento y la intervención docente trata de generar o encauzar, la motivación (vivencia de interés), que es importante para el aprendizaje.

El docente promueve y se compromete en las relaciones que se establecen entre el estudiante y el objeto de aprendizaje; propone y capitaliza actividades mediante las cuales el estudiante organiza sus experiencias y construye sus saberes. Orienta su tarea a partir de los saberes previos de sus estudiantes.

Frente al desafío de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten la apropiación de saberes motrices por parte de los estudiantes, el docente de la asignatura de Geografía Turística necesita:

- Conocimiento de contenidos de la asignatura: conocimiento académico o erudito de la disciplina a enseñar. Verdades aceptadas en esta área de conocimiento que permiten facilitar las intervenciones pedagógicas.
- Conocimiento de los contenidos pedagógicos: cómo enseñar los contenidos propios del área. Toma de decisiones acerca de cómo enseñar.
- Conocimientos de contenidos del currículum: ¿cómo enseñar determinada materia? ¿Qué enseñar?
- Conocimientos del estudiante que aprende: procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible el aprender, teniendo presente el desarrollo humano y las etapas por las que atraviesa

El mensaje que el docente proporciona al estudiante es el que caracteriza especialmente la acción educativa. Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara intencionalidad pedagógica, proponiendo para su concreción tareas, las cuales suponen: un propósito, los

recursos, el acondicionamiento del medio, y la consigna, aspectos que caracterizan la acción educativa.

Según se especifique o no, uno o varios de estos elementos se obtiene una clasificación de las tareas pedagógicas: tareas no definidas, tareas semi definidas y tareas definidas.

En la relación docente-estudiante-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del estudiante y el contenido a aprender. La concepción de la intervención pedagógica atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar. Mediante las estrategias de intervención docente, el estudiante construye esquemas motores y esquemas de acción. En la medida en que los estudiantes posean esquemas, contruidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia respecto de los esquemas ya contruidos. Además, debe estar motivado para relacionar el aprendizaje actual con los anteriores.

Para favorecer la adquisición de nuevas habilidades motoras, el docente debe saber qué hay que modificar, y la propuesta consecuente debe ser superior a la capacidad de los estudiantes, pero a su vez, adaptada a sus posibilidades, para que logren un buen porcentaje de éxito (dificultad óptima).

Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma,

a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad.

2.2.1.2. IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Mora, L. (2008, p. 14), manifiesta que el docente universitario debe utilizar las estrategias didácticas en medio de distintas formas, con la utilización de recursos o medios, y técnicas, para que los estudiantes aprehendan o capten la realidad, reflexionen, tomen decisiones, participen y aporten soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad. El uso de las nuevas Tecnologías de Información también son elementos o recursos que el docente universitario debe usar, pues en estos tiempos en que la velocidad de las informaciones, los cambios inusitados por los nuevos descubrimientos, producen transformaciones violentas en nuestra forma de vida. Algunos de los hechos que suceden día a día ocurren en otras latitudes de nuestro planeta, los estudiantes pueden hacer comparaciones con la realidad que se presenta en su medio ambiente, y de esas experiencias logran obtener nuevos conocimientos y tomar las mejores alternativas para proponer la solución de problemas. Igualmente, el uso de recursos tecnológicos permite en el estudiante la obtención de aprendizajes significativos, con lo cual queda la experiencia de los hechos presentados, de acuerdo con los objetivos o los temas dados en clase. De ahí, la importancia de las estrategias didácticas del docente universitario.

Escobar, P. (2011, p. 3), señala que las estrategias didácticas son el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro (Hargreaves, A.), y se pueden

definir de la siguiente manera: "La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje" (ITESM).

En este sentido, las estrategias didácticas proporcionan las bases y elementos que nos permiten, tanto al docente como al estudiante, poder obtener un determinado alcance en el desarrollo de competencias, ya que proporcionan información, desarrollan la motivación, establecen las técnicas de enseñanza y de aprendizaje que han de guiar el proceso pedagógico, tanto dentro como fuera del aula. De igual manera, las estrategias orientan, al docente y al estudiante, el camino que han de seguir para poder alcanzar la competencia en un nivel aceptable y por lógica alcanzar satisfactoriamente los objetivos establecidos en la planeación didáctica.

2.2.1.3. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Según el momento de su presentación en un episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje, las diferentes estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (posinstruccionales). Sobre esta base es posible presentar una clasificación de las estrategias de enseñanza, apoyándonos en su momento de uso y presentación (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 143-144).

1.- Estrategias preinstruccionales

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencia previos pertinentes. También sirven para que al aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

- Los objetivos

Los objetivos no constituyen un elemento independiente dentro del proceso pedagógico, sino que forman parte muy importante durante todo el proceso, ya que son el punto de partida para seleccionar, organizar y conducir las experiencias de aprendizaje, introduciendo modificaciones durante el desarrollo del proceso pedagógico.

Hidalgo, M. (1996, p.14), indica que un objetivo educacional es una expresión operacional que describe el resultado del aprendizaje a obtenerse dentro de un proceso pedagógico y en un tiempo determinado. Enfatiza la conducta esperada del estudiante antes que la acción del docente o el contenido del área de estudio.

- Los organizadores previos

Se proponen organizadores previos como recurso instruccional, potencialmente facilitador del aprendizaje significativo, en el sentido de que sirvan de puentes cognitivos entre nuevos conocimientos y los ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz.

Según Ausubel, D. (1980, 2000), el factor separado más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz. Para él, aprendizaje significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva. Como otros teóricos del cognitivismo, parte de la premisa de que en la mente del individuo existe una estructura en la cual se procesan la organización y la integración: es la estructura cognitiva, entendida como el contenido total de ideas de un individuo y su organización, o el contenido y organización de sus ideas, en una determinada área de conocimiento.

Nuevas ideas e informaciones pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que conceptos, ideas o proposiciones relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esa forma, como “ancladero” para nuevas ideas, conceptos o proposiciones.

Organizadores previos son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí. A diferencia de los sumarios que, de un modo general, son presentados al mismo nivel de abstracción, generalidad y amplitud, simplemente destacando ciertos aspectos del asunto, los

organizadores son presentados a un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad.

Para Ausubel, la principal función del organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo material pueda ser aprendido de forma significativa. O sea, los organizadores previos son útiles para facilitar el aprendizaje en la medida en que funcionan como “puentes cognitivos”.

Los organizadores previos pueden tanto suministrar “Ideas Ancla” relevantes para el aprendizaje significativo del nuevo material, como establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y los contenidos en el material de aprendizaje, o sea, para explicitar la relación que existe entre los nuevos conocimientos y los que el aprendiz ya tiene pero no percibe que se pueden relacionar con los nuevos. En el caso de material totalmente no familiar, un organizador “Expositivo”, formulado en términos de lo que el aprendiz ya sabe en otras áreas de conocimiento, debe ser usado para suplir la falta de conceptos, ideas o proposiciones relevantes para el aprendizaje de ese material y servir de “punto de anclaje inicial”. En el caso del aprendizaje de material relativamente familiar, se debe de usar un organizador “comparativo” para integrar y discriminar las nuevas informaciones y conceptos, ideas o proposiciones, básicamente análogos, ya existentes en la estructura cognitiva.

Hay que destacar, sin embargo, que organizadores previos no son simples comparaciones introductorias, pues, a diferencia de éstas, los organizadores deben:

- identificar el contenido relevante en la estructura cognitiva y explicar la relevancia de ese contenido para el aprendizaje del nuevo material;
- dar una visión general del material en un nivel más alto de abstracción, destacando las relaciones importantes.
- proveer elementos organizacionales inclusivos que tengan en cuenta, más eficientemente, y destaquen mejor el contenido específico del nuevo material, o sea, proveer un contexto sistémico que pueda ser usado para asimilar significativamente nuevos conocimientos.

Moreira, M. (2006, p.11), manifiesta que la utilización de organizadores previos es sólo una estrategia propuesta por Ausubel, D. para manipular la estructura cognitiva con el fin de facilitar el aprendizaje significativo. El aspecto central de la teoría de Ausubel, D. es la propia idea de aprendizaje significativo, no el uso de organizadores previos. La confusión existente entre la teoría de Ausubel, D. y organizadores previos, hasta el punto de parecer una única cosa, refleja el desconocimiento de la teoría.

Materiales introductorios contruidos con la finalidad de facilitar el aprendizaje de varios tópicos son, en el fondo, pseudo-organizadores (Sousa, 1980), pues en la concepción ausubeliana, organizadores previos verdaderos se destinan

a facilitar el aprendizaje de tópicos específicos o de ideas estrechamente relacionadas.

En la medida en la que el uso de organizadores previos facilita el aprendizaje significativo, el cual, a su vez, modifica la estructura cognitiva del aprendiz, haciéndola más capaz de asimilar y retener informaciones subsiguientes, docentes y especialistas deberían procurar utilizar esta estrategia al preparar clases y textos didácticos. En una clase, por ejemplo, se facilitaría el aprendizaje si el docente empieza con una visión general, en nivel de abstracción más alto, del contenido a ser estudiado, procurando hacer el “puente” entre lo que el estudiante ya sabe y lo que necesita saber para aprender significativamente el contenido de clase. Por otro lado, en un texto, la utilización de un pseudo-organizador para cada capítulo podría presentar ventajas, pues le daría al aprendiz una visión general del asunto antes de confrontarse con material más detallado y presentaría elementos inclusivos que pudiesen servir de “ancladero” para asimilar los conceptos contenidos en el capítulo.

Fueron realizadas muchas investigaciones buscando evidencias sobre el efecto facilitador de los organizadores previos, generando, incluso, bastante polémica sobre su eficacia como puente entre lo que el aprendiz sabe y lo que debía saber para que los materiales instruccionales fuesen potencialmente significativos. En un estudio de revisión de la literatura abarcando 135 investigaciones, incluyendo 76 tesis de doctorado, sobre organizadores previos, Luiten et al. (1978) concluyeron que, de hecho, con esa función, tales

recursos tienen un efecto facilitador en el aprendizaje y retención del conocimiento, sin embargo, este efecto generalmente es pequeño. Así, los organizadores previos deberían ser usados, sobre todo, para explicitarle al aprendiz la relación entre su conocimiento previo y el nuevo conocimiento, o sea, entre lo que él sabe, pero no percibe que está relacionado con el nuevo conocimiento. Sería otro tipo de puente cognitivo, probablemente mucho más útil que el que, en principio, supliría la falta de conocimiento previo adecuado.

El conocimiento previo del estudiante puede estar obliterado. La asimilación obliteradora es una continuidad natural de la asimilación (aprendizaje subordinado). Organizadores previos pueden ser usados para “rescatar”, “activar”, “recuperar” ese conocimiento obliterado. Es posible también que el docente sepa, por su experiencia, que el estudiante no percibirá fácilmente que el nuevo material de aprendizaje está relacionado con conocimientos previos significativos existentes en su estructura cognitiva. Ciertamente, organizadores previos podrán ayudar mucho en la percepción de esa relación.

Por último, cabe reiterar que organizadores previos son materiales instruccionales utilizados antes de los materiales de aprendizaje en sí, siempre en un nivel más elevado de abstracción, generalidad, inclusividad. Pueden ser un enunciado, un párrafo, una pregunta, una demostración, una película, una simulación e incluso una clase que funcione como pseudo-organizador para toda una unidad de estudio o, también, un capítulo que se proponga a facilitar el aprendizaje de otros en un libro. No es la forma lo que importa, sino la función de esa estrategia instruccional llamada organizador previo.

2.- Estrategias coinstruccionales

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión (Shuell, 1988). Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, entre otras.

- Los mapas conceptuales

Los mapas conceptuales, desarrollados por Novak, J. (1977), se usan como un lenguaje para la descripción y comunicación de conceptos dentro de la teoría de asimilación, una teoría del aprendizaje que ha tenido una enorme influencia en la educación (Ausubel, et al., 1978). La teoría está basada en un modelo constructivista de los procesos cognitivos humanos. En particular, la teoría de asimilación describe cómo el estudiante adquiere conceptos, y cómo se organizan en su estructura cognitiva. La premisa fundamental de Ausubel, es ilusoriamente simple: el aprendizaje significativo resulta cuando la nueva información es adquirida mediante un esfuerzo deliberado de parte del aprendiz por ligar la información nueva con conceptos o proposiciones relevantes preexistentes en la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel et al., 1978, p. 159).

La teoría de asimilación acentúa que el aprendizaje significativo requiere que la estructura cognitiva del aprendiz contenga conceptos base con los cuales ideas nuevas puedan ser relacionadas o ligadas. Por esto, Ausubel argumenta que el factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Debe primero determinarse cuánto sabe, y luego enseñarle de acuerdo con su conocimiento. El aprendizaje significativo involucra la asimilación de conceptos y proposiciones nuevas mediante su inclusión en las estructuras cognitivas ya existentes. Ausubel, propone que la estructura cognitiva se puede describir como un conjunto de conceptos, organizado de forma jerárquica, que representa el conocimiento y las experiencias de una persona (Novak, J.1977). En este contexto, los conceptos se definen como “regularidades” en eventos u objetos (o los registros de eventos u objetos) a los cuales se les ha asignado una etiqueta o nombre (Ford et al., 1991).

El mapa conceptual es la principal herramienta metodológica de la teoría de asimilación para determinar lo que el estudiante ya sabe. En ambientes educativos, los mapas conceptuales han ayudado a personas de todas las edades a examinar los más variados campos de conocimiento (Novak y Gowin, 1984). En su esencia, los mapas conceptuales proveen representaciones gráficas de conceptos en un dominio específico de conocimiento, construidas de tal forma que las interrelaciones entre los conceptos son evidentes. Los conceptos son conectados por arcos codificando proposiciones mediante frases simplificadas. El mapa conceptual más sencillo

consistiría de dos nodos conectados por un arco representando una frase sencilla, por ejemplo 'hojas son verdes'. Por convención, las ligas se leen de arriba hacia abajo a menos que incluyan una punta de flecha. Cuando las palabras seleccionadas para representar los conceptos y ligas se escogen cuidadosamente, los mapas pueden ser herramientas útiles para observar matices de significado, ayudando a los estudiantes a organizar sus pensamientos y a resumir áreas de estudio. Los mapas conceptuales son usados para ayudar a los estudiantes a "aprender cómo aprender" haciendo evidentes las estructuras cognitivas y el conocimiento auto-construido (Novak y Gowin, 1984).

- Las analogías

Establecer analogías con situaciones ya conocidas es una de las técnicas de razonamiento más habituales para resolver problemas en la vida diaria. Se trata de explotar la experiencia acumulada (conocimiento de respaldo). Resulta más sencillo resolver un problema si tenemos un conocimiento previo de las soluciones encontradas a problemas parecidos.

3.- Estrategias posinstruccionales

Por otra parte, las estrategias posinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales

más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

- Resúmenes

Un resumen es la representación abreviada y precisa del contenido de un documento. Esta breve redacción incluye las ideas principales del texto, pero sin interpretación crítica y sin distinción del autor del análisis.

El resumen debe ser objetivo y tiene que plantear el concepto general del texto, con todas sus ideas fundamentales y las secundarias que sean necesarias para el entendimiento de las principales. El autor del resumen debe saber hallar un hilo conductor que una las frases esenciales del texto principal.

Según la forma más usual de realizar un resumen, se subrayan las partes principales del texto, tomando nota de las ideas más significativas y apuntando palabras clave. En el paso siguiente, se esquematiza lo subrayado.

Existen distintos tipos de resumen: el resumen informativo es aquel que sintetiza el contenido del texto original y el mensaje de la comunicación; el resumen descriptivo, por otra parte, se encarga de explicar la estructura del escrito, con sus partes fundamentales, las fuentes y el estilo; por último, el resumen abstracto es una variante del resumen descriptivo, que encabeza los artículos científicos y cuya función es informar sobre el contenido del texto para que los posibles lectores puedan tener una idea general en poco tiempo.

Hay que tener en cuenta que una síntesis es el resumen de diversos textos que tratan un mismo tema o temas vinculados. La síntesis constituye una técnica de reducción textual que permite reunir los elementos esenciales de más de un texto para obtener un resumen coherente.

- Organizadores gráficos

Un organizador gráfico es una forma visual de presentar la información que destaca los principales conceptos y/o relaciones dentro de un contenido.

Han sido promovidos por Ausubel como un buen instrumento para poner en práctica el aprendizaje significativo. Entre las múltiples posibilidades de representación gráfica, destacan de forma especial los mapas conceptuales desarrollados por Novak, J.

Moncayo, G. (2008, p. 6), indica que los organizadores gráficos son técnicas activas de aprendizaje por las que se representan los conceptos en esquemas visuales. El estudiante debe tener acceso a una cantidad razonable de información para que pueda organizar y procesar el conocimiento. El nivel de dominio y profundidad que se haya alcanzado sobre un tema permite elaborar una estructura gráfica. El docente puede utilizar los ordenadores gráficos, de acuerdo con el tema en el que esté trabajando, como una herramienta para clarificar las diferentes partes del contenido de un concepto.

Existen diversos organizadores gráficos. Los que más se han desarrollado y se utilizan con mayor frecuencia son: el subrayado, el diagrama de Venn, J. la rueda de atributos, los mapas conceptuales, el esquema de llaves, el

mentefacto conceptual, el esquema causa – efecto, las cadenas de secuencias, la mesa de tesis y la espina de pescado.

El subrayado permite marcar con una línea las ideas principales, facilitando la comprensión y estableciendo el tema central del texto. Las líneas pueden ser horizontales para resaltar frases o verticales que localizan ideas contenidas en párrafos enteros. También se puede utilizar símbolos para señalar oraciones, de tal manera, que todas las frases señaladas con el mismo símbolo sustentan una misma idea.

En el diagrama de Venn, J. desarrollado en 1880 por el matemático británico Venn, J. se establecen las semejanzas y las diferencias entre dos temas equivalentes. En las circunferencias se colocan las propiedades que pertenecen a cada concepto y que lo diferencian del otro. En la intersección, se indican las características comunes de ambos conceptos.

La rueda de atributos consiste en una circunferencia en la que se escribe el concepto. Los estudiantes establecerán las características o atributos principales en los rayos de la rueda sin orden de jerarquía, de forma que puedan ser leídos en cualquier dirección.

El mapa conceptual, creado por el investigador científico Josep Novak, es una técnica que organiza el conocimiento empleando conceptos enlazados por palabras dentro de una estructura jerárquica vertical. El mapa conceptual permite relacionar conceptos para formar proposiciones.

El esquema de llaves permite establecer y representar las subdivisiones o elementos de los que se compone el concepto en una estructura jerárquica horizontal.

El mentefacto conceptual ubica el objeto de estudio dentro de un contexto. Establece cuál es el concepto que lo contiene, los elementos que lo constituyen, los atributos que lo caracterizan y los conceptos de los que se diferencia.

La espina de pescado fue elaborada por el profesor Kaoru Ishikawa en 1953 para establecer las causas de un problema. En la cabeza del pez se coloca el problema y en la columna vertebral las causas.

2.2.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cuando el diccionario de la Lengua Española presenta analogías al término rendir, se refiere a vencer, sujetar y/o someter una cosa a dominio de uno, entendemos que estos términos suponen que la acción o efecto de rendir, conlleva un cierto reto que implica controlar algo que se presenta al individuo que pone intencionalidad para su asimilación o superación, llevan implícito también el éxito, la victoria y el dominio.

En el ámbito académico, al referirse al rendimiento se expresa que:

“Cuando un profesor comenta que el rendimiento de un estudiante es bueno, es porque consigue los objetivos educativos que hay fijados para su edad y sigue con aprovechamiento las enseñanzas que él imparte. De la misma manera, se

puede decir que un profesor obtiene con sus alumnos buenos resultados si un alto porcentaje de los que componen su clase logran superar los niveles establecidos para un curso.” MONGE, Juan José “... rendimiento académico como lo que los estudiantes obtienen en un curso tal como queda reflejado en las calificaciones escolares. Ello no excluye, que en ese resultado influyan múltiples factores especialmente relacionados con la personalidad del sujeto”. TOURON. J. “La Predicción del rendimiento académico.

El rendimiento académico es ordinariamente un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el estudiante, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente.

En este sentido el concepto de rendimiento académico estará basado fundamentalmente en conseguir los objetivos, aprovechamiento de la enseñanza, dominio de materias o unidades curriculares y expresión en calificaciones que por su carácter complejo y multidireccional es necesario delimitar.

El traslado del concepto rendimiento al ámbito educativo generalmente ha resguardado su contexto económico, habitualmente se ha ubicado sólo en un plano descriptivo ceñido a ser comprendido a través de los resultados de un proceso escolar, académico por lo que se tiende a reconocer el rendimiento a partir del aprovechamiento escolar, académico, calificaciones, aprobación, reprobación repetición deserción, egreso y eficiencia Terminal.

Las definiciones reflejan la visión parcial que se tiene sobre el rendimiento académico atribuyéndolo específicamente al estudiante en este sentido cuando

se habla de alto rendimiento académico (cuando hay resultados académicos sobresalientes en las calificaciones), se considera al estudiante de alto mérito individual, es decir se observa una alta congruencia entre lo que se enseña y lo que éste demuestra poseer al término del proceso educativo, por tanto el fenómeno del éxito y del fracaso escolar académico se centra en el estudiante. Desde esta posición se ubican principalmente en el estudiante las causas del rendimiento académico y ello se explica por lo general a través de un solo elemento: la inteligencia así concebida es atribuible a una capacidad individual del sujeto.

Es un índice académico a través del cual se mide el desarrollo armónico cognitivo, emocional y social. Además, constituye la realización de un objeto educativo, que implica la formación de una persona para vivir de una determinada manera y para responder de una forma específica ante el mundo que le rodea. (Moore, 1987).

El estudiante está en principio bien dispuesto hacia la educación y poseen impulsos espontáneos de interés y curiosidad. Igualmente, sus conocimientos y destrezas son importantes porque proporcionan el medio que el estudiante necesita para desarrollar sus potenciales y crecer dentro de sí mismos.

El rendimiento académico es función de una capacidad desarrollada a través del aprendizaje. Todo trabajo efectivo tiene su retribución. En el caso del estudio su retribución es el calificativo o la nota obtenida.

Según el diccionario de las ciencias de la educación tomo II de la edit. Santillana, lo define: como el nivel de conocimiento medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico intervienen. Nivel intelectual y variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivación cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal si no que está modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad; otras variables que influyen son interés por la materia, hábitos de estudio, relación con el docente, autoestima. El rendimiento académico es el resultado de las actividades de aprendizaje en el educando como reacción a los estímulos que recibe del ambiente educativo y social orientado por el docente.

Lo anterior permite destacar las dos grandes visiones contemporáneas del rendimiento escolar. La primera sostenida por ANIUIES (2002), considera que el rendimiento escolar se expresa en una calificación escolar que asigna el docente quien cuenta con el aval de la sociedad, por lo tanto, es el resultado de una evaluación de acuerdo a lo que espera el docente debe poseer el estudiante, desde esta visión lo más importante es el resultado o producto de lo aprendido, ubicándose las causas de rendimiento en él. Para Cáceres & Cordera (1992), el rendimiento escolar va más allá del conocimiento, abarcando aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; incluyen el proceso enseñanza aprendizaje, adoptando una postura más flexible donde pudieran considerarse otras formas que identifica al estudiante que destaca en rendimiento además de la evaluación. Ambas posiciones no contemplan un análisis crítico de lo que

aportan otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela.

Actualmente existe una visión muy optimista acerca de las facultades humanas, para la instrucción y los potenciales humanos para el aprendizaje, especialmente en las orientaciones instrumentales de la educación (Pizarro, 1997). Para algunos autores, la noción relativa a que cuando se entregan a todos los estudiantes las más apropiadas condiciones o ambientes de aprendizaje estos son capaces de alcanzar un alto nivel de dominio. Es básico entonces, definir lo que se entiende por Rendimiento Académico.

El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del estudiante, define el Rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a los estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Himmel (1985) ha definido el Rendimiento escolar o Efectividad escolar como el grado del logro de los objetivos establecidos de los programas oficiales de estudio.

Requena (1998), afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

El Rendimiento académico como una forma específica o particular o rendimiento escolar es el resultado alcanzado por parte de los estudiantes que se manifiestan en la expresión de sus capacidades cognoscitivas que adquieren en el proceso enseñanza –aprendizaje, esto a lo largo de un periodo o año escolar.

De Natales (1990), afirma que el aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognoscitivos y de estructura no ligadas inicialmente entre sí.

Según el autor, el rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El Rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el Rendimiento Académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

El Rendimiento de los estudiantes abarca las distintas dimensiones del acto educativo: el saber docente, la configuración e instrumentación de los planes de estudio, métodos y estrategias psicopedagógicas, la gestión escolar, la sociología educativa, etc. Es decir, el rendimiento del estudiante entreteteje toda una trama de aspectos que deben explorarse puesto que está visto que potenciar las capacidades del estudiante es un propósito multidimensional que supera con

creces la esfera del trabajo áulico y desde luego, al mero discurso político de la educación.

Para Jacques (1993), en Conde & De Jacobis (2001), la educación no se puede comprender si no se hace una relación con la estructura del sistema de relaciones sociales de que forma parte. Por lo tanto, la educación es el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos.

Debido a las deficiencias del sistema educativo, el personal docente no puede en muchas ocasiones cumplir con los objetivos de la materia. Además las actitudes de los adolescentes pueden llegar a complicar al mejor docente, es un círculo vicioso entre las deficiencias de hace años y el desorden que pueden provocar un grupo de adolescentes sin embargo, como los señalaron Conde & De Jacobis (2001) la causa del bajo rendimiento escolar es la vida emocional del adolescente, la falta de comunicación con los integrantes de la familia, la inestabilidad de su desarrollo físico y emocional, que dan como resultado justamente el bajo desempeño, la reprobación de materias, e incluso la deserción escolar.

Además, el sistema educativo de gobierno maneja una base de conocimientos general, y este manejo de la información mediante la memorización y repetición deja untado la enseñanza de “aprender a aprender”; creando así un círculo vicioso, un cúmulo de conocimientos deformados y no una guía para superar niveles de educación y promover que se responsabilicen por su aprendizaje y que adquieran el gusto e iniciativa por aprender.

Bases psicológicas del rendimiento según el paradigma constructivista.

El constructivismo tiene como fin que el estudiante construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el docente en su rol de mediador debe apoyar al estudiante para enseñarle a pensar, desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

Es decir, animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. Enseñarle sobre la base de pensar: quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas (meta-aprendizaje), dentro del currículo escolar.

El paradigma pedagógico constructivista está centrado en la persona y en sus experiencias previas, a partir de las cuales ésta realiza nuevas construcciones mentales. Asume que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende.

El constructivismo es un paradigma concerniente al desarrollo cognitivo y tiene sus raíces inmediatas en la teoría de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia denominada epistemología genética, en donde a génesis del conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico de asimilación, acomodación, conflicto, y equilibración, y sus raíces remotas se halla en Kant, quien afirmó que la realidad “en sí misma” o noumeno no puede ser conocida. Solo pueden conocerse los fenómenos. Es decir, la manera como se manifiestan los objetos a la sensibilidad del sujeto cognoscente.

Muchos cognitivos se refirieron al aprendizaje y al proceso de desarrollo desde sus distintas perspectivas, podemos citar:

Jean Piaget (1896-1980)

Nos da una definición terminante del aprendizaje, éste ocurre por reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adoptivos al medio, a partir de la asimilación de experiencias y acomodación de las mismas de acuerdo con la información previa en las estructuras cognitivas de los aprendices.

Además, considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

Lev Vigotsky (1896-1834)

El aprendizaje es la resultante compleja de la confluencia de factores sociales como la interacción comunicativa con adultos, compartida en un momento histórico, con determinantes culturas particulares. La construcción resultada de una experiencia de aprendizaje no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto, sino mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social. En esta interacción el conocimiento se construye primero por fuera, es decir en la relación inter-psicológica, cuando se recibe la influencia de la cultura reflejada en toda la producción material (las herramientas, los conocimientos científicos y tecnológicos) o simbólica (el lenguaje, con los signos y símbolos) y en segundo

lugar de manera intra-psicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores, es decir se produce la denominada internalización.

David Ausubel (1918)

El aprendizaje significativo aparece en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico. El término “significativo” se refiere tanto a un contenido con estructuración, lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza. El primer sentido del término se denomina sentido lógico y es característico de los contenidos no arbitrarios, claros y verosímiles, es decir cuando el contenido es intrínsecamente organizado evidente y lógico. El segundo es el sentido psicológico y se relaciona con la comprensión que se alcance de los contenidos a partir del desarrollo psicológico del aprendiz y de sus experiencias previas. Aprender, desde el punto de vista de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende. Por ello el estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje.

2.2.2.1. CARACTERÍSTICAS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

García & Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico que atañen al sujeto de la educación como ser social.

En general el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo:

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

En consonancia con esa caracterización y en directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico. Para ello se requiere previamente considerar dos aspectos básicos del rendimiento: El proceso de aprendizaje y evaluación de dicho aprendizaje. El proceso de aprendizaje no será abordado en este estudio.

Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje. En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos escolares. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o se mide el nivel del rendimiento académico

de los estudiantes. Las calificaciones de los estudiantes son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos de los estudiantes es una tarea compleja que exige el docente con la máxima objetividad y precisión (Fernández Huerta, 1983; cit. por Aliaga, 1998).

En el sistema educativo peruano, en especial en las universidades y en este caso específico, en la Universidad Alas Peruanas, la mayor parte de calificaciones se basa en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20 (Miljanovich, 2000), sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente.

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Estrategia

Una estrategia es (y se la formula como) un conjunto de previsiones sobre fines y procedimientos que forman una secuencia lógica de pasos o fases a ser ejecutadas, que permite alcanzar los objetivos planteados con eficiencia y eficacia.

Enseñanza

La enseñanza es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado

por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien.

La enseñanza implica la interacción de tres elementos: el profesor, docente o maestro; el alumno o estudiante; y el objeto de conocimiento. La tradición enciclopedista supone que el docente es la fuente del conocimiento y el estudiante, un simple receptor ilimitado del mismo. Bajo esta concepción, el proceso de enseñanza es la transmisión de conocimientos del docente hacia el estudiante, a través de diversos medios y técnicas.

Estrategia de aprendizaje

Proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que, el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita.

Estrategia didáctica

Arte de proyectar y dirigir una serie de operaciones cognitivas, que el estudiante lleva a cabo para elaborar y comunicar superación, con la mediación del facilitador.

Rendimiento académico

Podemos concebirlo como los logros alcanzados por el educando en el proceso de enseñanza – aprendizaje, relativos a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, de un nivel o modalidad. El rendimiento académico es función de una capacidad desarrollada a través del aprendizaje, todo trabajo efectivo tiene retribución; en el caso del estudio, la retribución es el calificativo o la nota obtenida.

Evaluación del Rendimiento.

La evaluación del rendimiento es un proceso técnico pedagógico cuya finalidad es juzgar los logros de acuerdo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es Descriptiva y Correlacional, conforme a los conceptos esbozados por Hernández y Sampieri y otros (1994). (Metodología de la Investigación, México, Mc Graw Hill, Cap. 4y5).

Descriptivo, porque el propósito es describir como se manifiesta el problema de investigación. La descripción del caso está referida a como se encuentra en el momento de investigación. Por otra parte, también conlleva a analizar y medir la información recopilada de manera independiente las variables de estudio.

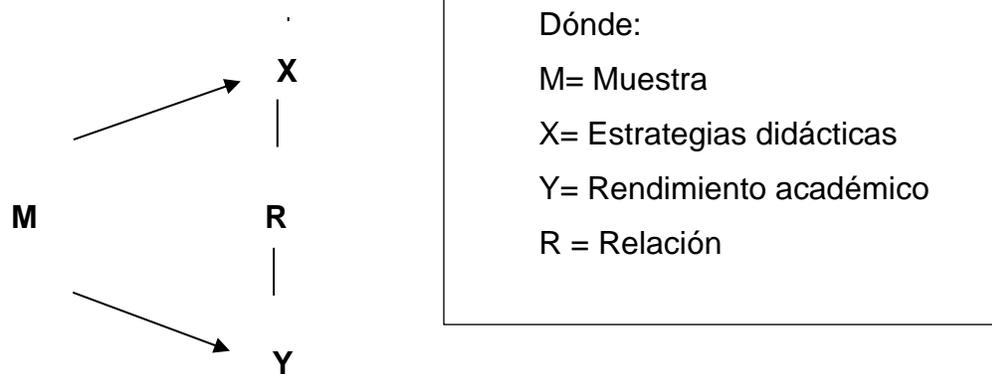
Correlacional, porque tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos variables que se pretende estudiar, para determinar si están o no relacionadas con los mismos sujetos y después se analiza la correlación.

3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño es el descriptivo correlacional porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006::210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este diseño se busca relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas

El esquema del diseño Descriptivo Correlacional es:



3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

POBLACIÓN

La población estará conformada por los 50 estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

MUESTRA

Según Namakforoosh, M. (2008), cuando el tamaño de la población es pequeño, se considera realizar un censo. Por lo tanto, nuestra muestra es no probabilística

censal e intencionada y estará compuesta por los 50 estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

Instrumento N°1: Estrés Académico

1.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuesta dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.812	30

S_i^2 : Es la suma de varianzas de cada ítem.

S_t^2 : Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD DE LOS VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 1 confiabilidad del instrumento

El coeficiente Alfa obtenido es de 0.812, lo cual permite decir que el Test en su versión de 30 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Tabla 02: Estadísticos Total – elemento

	Medida de	Varianza de	Correlación	Alfa de
	escala si el	escala si el	total de	Crombach si el
	elemento se ha	elemento se	elementos	elemento se ha
	suprimido	ha suprimido	corregida	suprimido
p1	79,76	82,268	,332	,806
p2	80,06	82,670	,311	,807
p3	79,62	82,730	,219	,811
p4	79,80	87,592	-,057	,820
p5	79,12	83,985	,214	,810
p6	79,98	80,877	,325	,806
p7	79,98	83,816	,145	,815

p8	79,22	84,053	,187	,811
p9	80,34	80,760	,477	,801
p1	79,82	80,722	,377	,804
0				
p1	79,72	83,471	,171	,813
1				
p1	78,94	83,772	,308	,807
2				
p1	79,84	83,811	,190	,811
3				
p1	79,72	80,532	,406	,803
4				
p1	79,48	79,765	,490	,800
5				
p1	79,98	82,265	,341	,806
6				
p1	80,08	82,851	,331	,806
7				
p1	80,28	82,532	,336	,806
8				
p1	80,30	82,173	,322	,806
9				

p2	79,84	81,974	,293	,808
0				
p2	79,88	79,128	,493	,799
1				
p2	79,52	78,826	,521	,798
2				
p2	79,44	80,251	,518	,799
3				
p2	79,82	81,130	,391	,803
4				
p2	79,78	81,930	,389	,804
5				
p2	79,38	83,914	,222	,810
6				
p2	79,82	81,742	,417	,803
7				
p2	79,90	80,459	,431	,802
8				
p2	79,38	83,751	,223	,810
9				
p3	79,70	81,071	,403	,803
0				

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

DIMENSION 1: ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES

Tabla 3: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,548
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	77,768
	GI	45
	Sig.	,002

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,548, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Estrategias Preinstruccionales**

presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 2: ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES

Tabla 4: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-		,517
Meyer-Olkin.		
Prueba de	Chi-cuadrado aproximado	100,923
esfericidad de	GI	45
Bartlett	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,517, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye

que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Estrategias Coinstruccionales** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

DIMENSION 3: ESTRATEGIAS POSINSTRUCCIONALES

Tabla 5 KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-		,700
Meyer-Olkin.		
Prueba de	Chi-cuadrado aproximado	105,177
esfericidad de	GI	45
Bartlett	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,700, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Estrategias Posinstruccionales** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LAS VARIABLES

VARIABLE I: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

DIMENSIÓN 1: Estrategias Preinstruccionales

Tabla 6: Estrategias Preinstruccionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuada (18 – 23)	9	18,0	18,0
Media o Regular (23 – 28)	19	38,0	56,0
Adecuada (28 – 34)	22	44,0	100,0
Total	50	100,0	

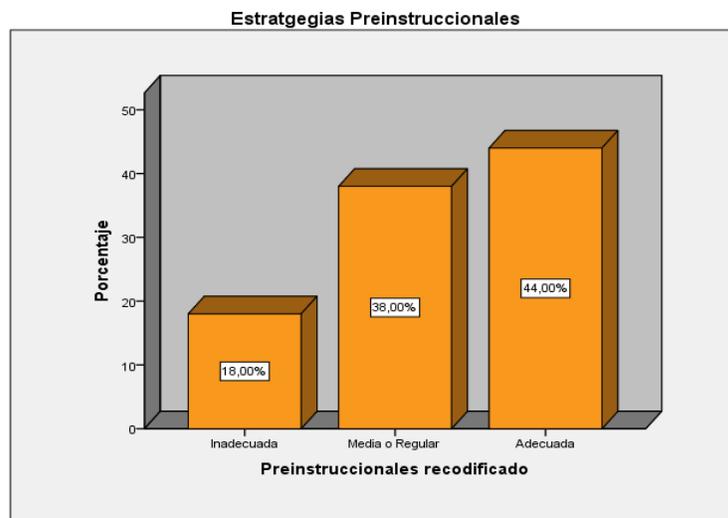


Figura 01: Estrategias Preinstruccionales

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 18% de los Docentes tienen un Inadecuado manejo de las Estrategias Preinstruccionales, el 38% de los Docentes tienen un Medio o Regular manejo de las estrategias y el 44% de los Docentes tienen un Adecuado manejo de las Estrategias Preinstruccionales. Esto nos quiere decir, que el manejo de las Estrategias Preinstruccionales de la mayoría de los Docentes evaluados es óptimo.

DIMENSIÓN 2: Estrategias Coinstruccionales

Tabla 7: Estrategias Coinstruccionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuada (19 – 25)	16	32,0	32,0
Media o Regular (25 – 31)	28	56,0	88,0
Adecuada (31 – 36)	6	12,0	100,0
Total	50	100,0	

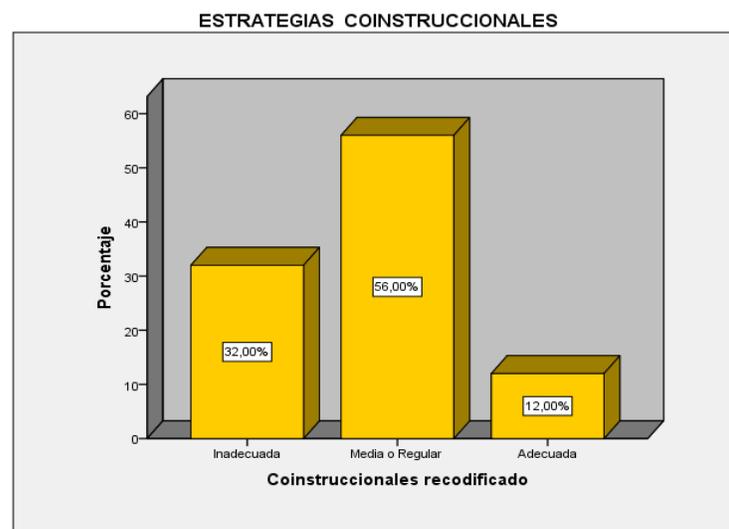


Figura 2: Estrategias Construccionales

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 32% de los Docentes tienen un Inadecuado manejo de las Estrategias Coinstruccionales, el 56% de los Docentes tienen un Medio o Regular manejo de las estrategias y el 12% de los Docentes tienen un Adecuado manejo de las Estrategias Coinstruccionales. Esto nos quiere decir, que el manejo de las Estrategias Preinstruccionales de la mayoría de los Docentes evaluados No es Óptimas.

DIMENSIÓN 3: Estrategias Posinstruccionales

Tabla 8: Estrategias Posinstruccionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuada (19 – 26)	21	42,0	42,0
Media o Regular (26 – 33)	23	46,0	88,0
Adecuada (33 – 39)	6	12,0	100,0
Total	50	100,0	

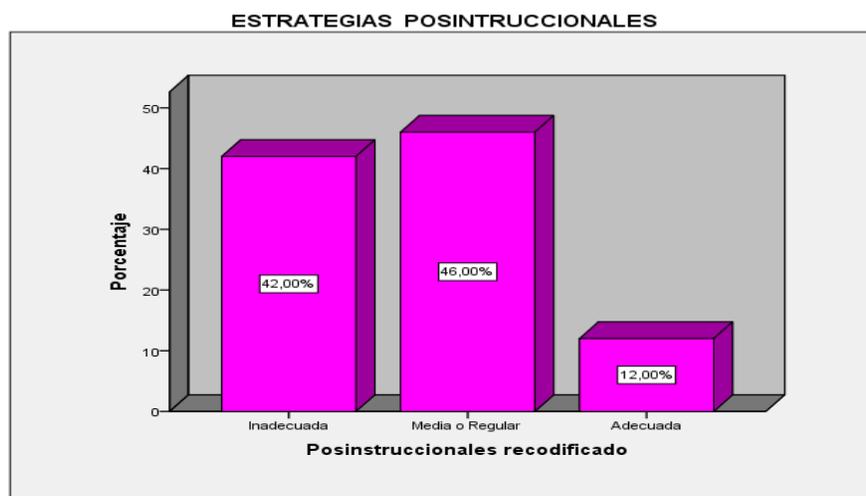


Figura 3: Estrategias Posinstruccionales

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 42% de los Docentes tienen un inadecuado manejo de las Estrategias Posinstruccionales, el 46% de los Docentes tienen un Medio o Regular manejo de las estrategias y el 12% de los Docentes tienen un Adecuado manejo de las Estrategias Posinstruccionales. Esto nos quiere decir, que el manejo de las Estrategias Posinstruccionales de la mayoría de los Docentes evaluados No son Óptimas.

VARIABLE I: Estrategias Didácticas

Tabla 9: Estrategias Didácticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuada (63 – 76)	12	24,0	24,0
Media o Regular (76 – 89)	24	48,0	72,0
Adecuada (89 – 101)	14	28,0	100,0
Total	50	100,0	

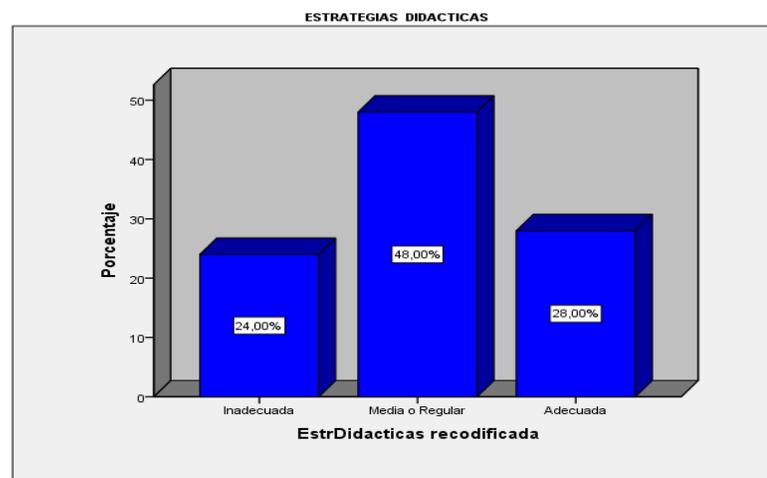


Figura 04: Estrategias Didácticas

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 24% de los Docentes tienen un Inadecuado manejo de las Estrategias Didácticas, el 48% de los Docentes tienen un Medio o Regular manejo de las estrategias y el 28% de los Docentes tienen un Adecuado manejo de las Estrategias Didácticas. Esto nos quiere decir, que los manejos de las Estrategias Didácticas de la mayoría de los Docentes evaluados No son Óptimas.

VARIABLE II: Rendimiento Académico

Tabla 10: Rendimiento Académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (9 – 12)	15	30,0	30,0
Medio (12 – 14)	24	48,0	78,0
Alto (14 – 16)	11	22,0	100,0
Total	50	100,0	

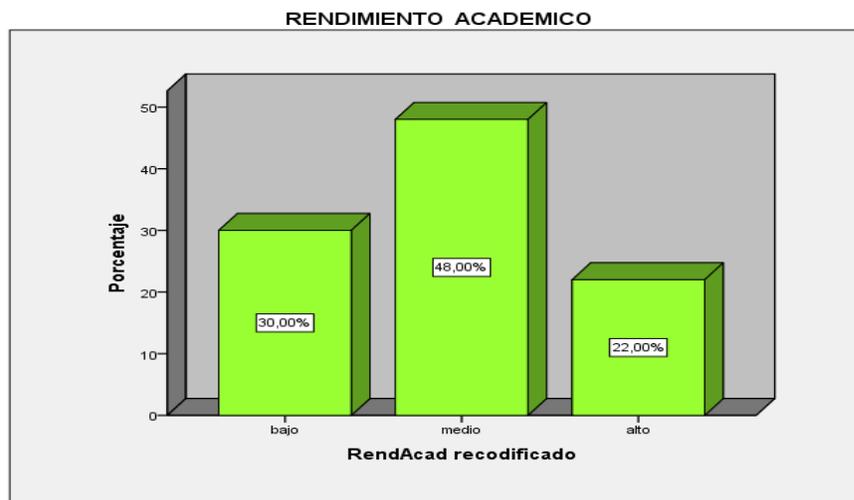


Figura 05: Rendimiento Académico

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 30% de los estudiantes tienen un Bajo Rendimiento Académico, el 48% de los estudiantes tiene un Medio o Regular Rendimiento Académico y el 22% de los estudiantes tienen un Alto Rendimiento Académico. Esto nos quiere decir, que la mayoría de los estudiantes tienen Rendimiento Académico No óptimo.

4.2. Prueba de normalidad

VARIABLE 1: Estrategias Didácticas

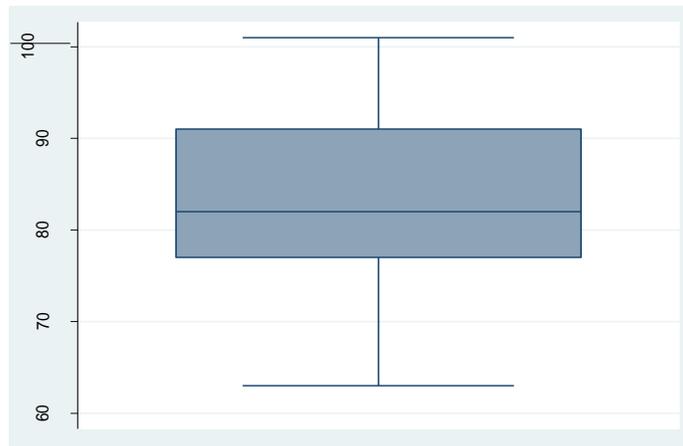


Figura 06 : Cajas y bigotes de Estrategias Didácticas

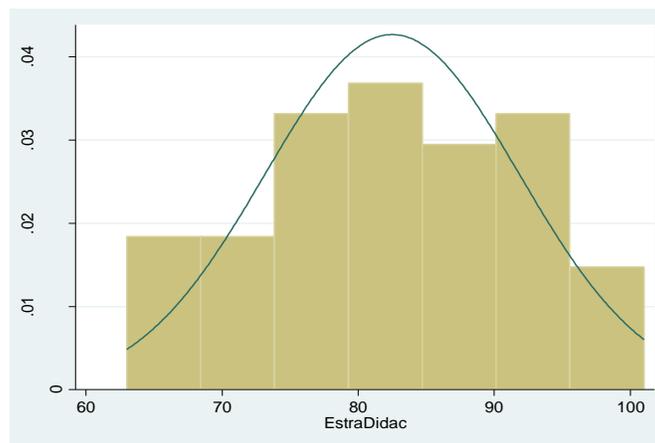


Figura 07: Histograma de Estrategias Didácticas

Shapiro-Wilk W test for normal data

Variable	Obs.	W	V	Z	Prob>z
Estra. Didac.	50	0.97912	0.982	-0.039051567	

VARIABLE 2: Rendimiento Académico

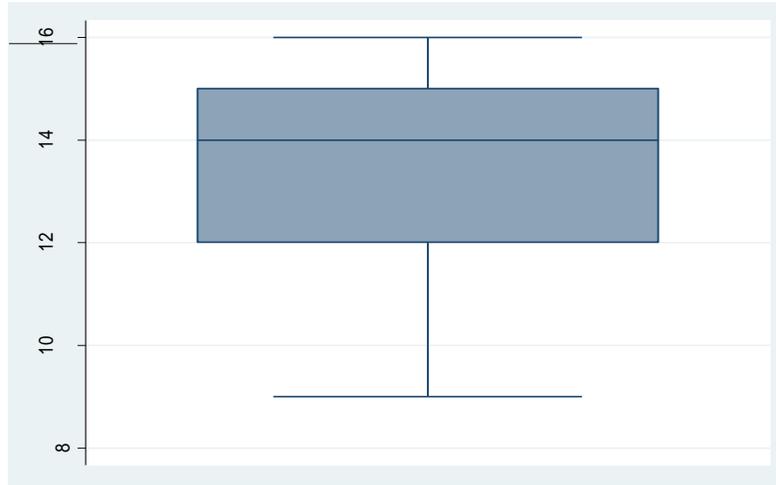


Figura 08: Cajas y bigotes de Rendimiento Académico

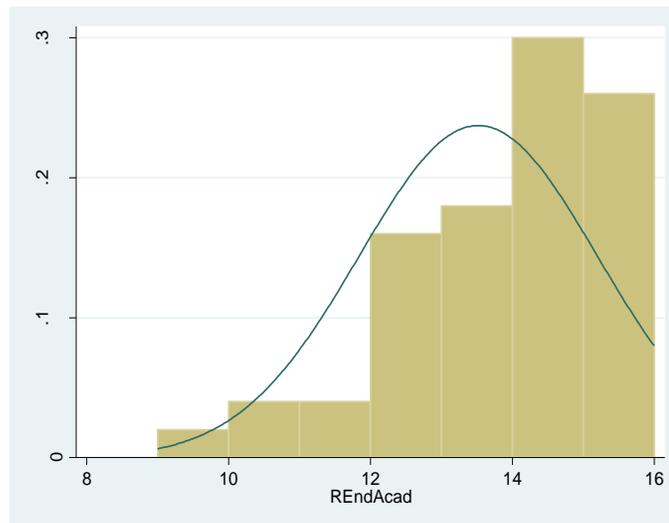


Figura 09: Histograma de Rendimiento Académico

Variable	Obs.	Shapiro-Wilk	W	test for	normal data
				Z	Prob>z

Rend. Acad.	50	0.96980	1.420	0.749	0.22708
-------------	----	---------	-------	-------	---------

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LA NORMALIDAD

H₀: Los datos de las variables Estrategias Didácticas y Rendimiento Académico, **SI** provienen de una población con distribución normal.

H₁: Los datos de las variables Estrategias Didácticas y Rendimiento Académico, **NO** provienen de una población con distribución normal.

Luego del análisis respectivo del Diagrama de Cajas y Bigotes, Histograma con curva Normal y el análisis estadístico de normalidad de ShapiroWilk (Estadístico Stata V-13) a ambas variables (Estrategia Didáctica(V1) y Rendimiento Académico (V2)) podemos observar que ambas variables tienen un nivel de probabilidad de (V1 p-valor=0,51567 y V2 p-valor=0,22708) mayores ambas al nivel de significancia de 0,05, por lo tanto se rechaza la Hipótesis nula. Para el presente trabajo se utilizará una prueba no Paramétrica; por lo cual utilizaremos la correlación de Spearman.

4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Nivel inferencial: Análisis de correlación y prueba de hipótesis.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Tabla 10 Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis Especifica 1

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Estadística:

$$H_p : \rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : \rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{ \rho_{xy} / 0.5 \leq \rho_{xy} \leq 1 \}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados				
		Estrategias Preinstruccionales		Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategias Preinstruccionales	Coeficiente de correlación	1,000	,794
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	,794	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Estrategias Preinstruccionales y el Rendimiento Académico.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Especifica 2

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias Coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias Coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados			Estrategias Coinstruccionales	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategias Coinstruccionales	Coeficiente	1,000	,904
		de		
		correlación		
	Sig.	.	,000	
	(bilateral)			
	N	50	50	
Rendimiento Académico		Coeficiente	,904	1,000
		de		
		correlación		
		Sig.	,000	.
(bilateral)				
N	50	50		

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Estrategias Coinstruccionales y el Rendimiento Académico.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias Coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

Hipótesis Especifica 3**Hipótesis Planteada:**

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias Posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias Posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados			
		Estrategias Posinstruccionales	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,824
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	50	50
	Coeficiente de correlación	,824	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Estrategias Posinstruccionales y el Rendimiento Académico.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias Posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía

Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

Hipótesis General

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Geografía Sistémica del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Geografía Sistémica del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

Ho: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{ \rho_{xy} / 0.5 \leq \rho_{xy} \leq 1 \}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados				
			Estrategias Didácticas	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategias Didácticas	Coeficiente de correlación	1,000	,897
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	,897	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Estrategias Didácticas y el Rendimiento Académico.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Geografía Sistémica del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

En los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula y que forman parte de la práctica docente, es posible descubrir nuevas formas, herramientas, estrategias que nos permitan alcanzar mejores resultados académicos en los estudiantes.

Es evidente la influencia de las estrategias didácticas que se utilizan para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta debe reunir características pedagógicas a través del desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a activar los conocimientos preexistentes de los estudiantes, y llegar a un proceso de asimilación y acomodación como Piaget lo plantea dentro de la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En el presente trabajo de investigación, el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer la relación existente entre la variable Estrategias Didácticas de enseñanza de los docentes y el Rendimiento Académico de los estudiantes del I Semestre de Geografía Turística de la Universidad Alas Peruanas.

El resultado obtenido mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que las Estrategias Didácticas de

enseñanza se encuentra relacionada significativamente con el Rendimiento Académico de los estudiantes del I Semestre de Geografía Turística de la Universidad Alas Peruanas ($\rho = 0,897$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación directa y significativa entre las variables estudiadas. Esta correlación existente es Buena de acuerdo a lo que menciona Cipriano Ángeles (1,992).

De acuerdo a los resultados hallados nos encontramos, que la utilización de Estrategias Didácticas de Enseñanza por parte de los Docentes es Media o Regular, esto nos quiere decir que no son Óptimas.

De las tablas y gráficos anteriores podemos afirmar que el Rendimiento Académico de los estudiantes del I Semestre de Geografía Turística de la Universidad Alas Peruanas es Medio o Regular.

CONCLUSIONES

- 1.- Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Geografía Sistémica del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

- 2.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

- 3.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias Coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas.

- 4.- Existe una relación directa y significativa entre las estrategias Posinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del I semestre de Geografía Turística de la Escuela Profesional de Turismo – Hotelería y Gastronomía de la Universidad Alas Peruanas

SUGERENCIAS

Del análisis de los resultados de la presente investigación, surgen algunas recomendaciones que creemos pertinente formular:

- Es necesario, en el marco de la modernización educativa, insistir en la actualización constante de nuestros docentes, específicamente en metodologías operativas y participativas que requiere un adecuado y eficaz uso de Estrategias Didácticas si se quiere alcanzar aprendizajes significativos.
- En la elaboración y planificación de las sesiones de clase, los docentes deben tener un conocimiento cercano de la realidad psico – afectiva – cognitiva de sus educandos, así como de sus ideales e intereses y expectativas que son factores que condicionan su participación en las actividades de aprendizaje
- Considero relevante ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta puesto que las variables consideradas son importantes para el desarrollo personal y el éxito académico de los estudiantes
- Los resultados obtenidos en esta investigación, pueden servir como base de estudio a otras instituciones educativas, que quieran determinar, a qué nivel están procesando la información sus estudiantes producto de las Estrategias Didácticas utilizadas por sus docentes

BIBLIOGRAFIA

Ackoff, F (1991) Estrategias Gerenciales en el siglo XXI. Mac Graw Hill. México-

Aisemberg Beatriz y Silvia Alderogui (comps.), Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel-Novak-Hanesian (1983)Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed. TRILLAS México

Alvarez, T. (1986). Efectividad de Combinación de Estrategias. Discusión Dirigida y Tutoría en el Rendimiento Académico de los alumnos en la disciplina Metodología de la Investigación. Universidad del Zulia. Maracaibo.

Anuies (2000) La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de Anuies. México.

Aranzini, P. (1989). La Calidad de la Educación Universitaria y el Rendimiento Académico Estudiantil. (Boletín de la Cresale).

Avendaño, L. (1992). Las Dificultades del Aprendizaje Universitario. Universidad Central de Venezuela. Caracas. (Conferencia).

Balestrini, M (1997) Como se elabora el Proyecto de Investigación. Consultores Asociados. BL. Servicio Editorial. Caracas.

- Becerra, J (2003) Estrategias Docentes y Proyectos Pedagógicos de Aula, realizado en el Instituto "María Montessori" de San Cristóbal para el año escolar 2002 – 2003. Trabajo de Grado. ULA. San Cristobal.
- Benejam, Pilar y Joan Pages (coord.) (1997) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (Cuadernos de formación del profesorado). Barcelona: ICE/HORSORI Editorial.
- Bennett, N.(1999) Estilos de enseñanza y progresos del alumno, Madrid, Morata.74
- Bernal, J (2006) Metodología de la Investigación. Pearson. Prentice Hall. México.
- Bisquerra, R (1996) Métodos de Investigación Educativa. Ceac. Barcelona.
- Bixio, C. Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje, Edic. Homo Sapiens, Rosario, 1998
- Briones, G. (1999). Métodos y Técnicas para la Investigación de las Ciencias Sociales. Editorial Trillas. México.
- Coll, C (1999) Constructivismo y enseñanza. España. Narcea
- Corbetta, P (2007) Metodología y Técnicas de Investigación Social. Mac Graw Hill. Madrid
- Chadwick, C. (1999). Teorías del Aprendizaje para el docente. 3ra edición. Editorial Tecla. Santiago de Chile.

- Chávez, N. (1992). Métodos de Enseñanza-Aprendizaje. Conocimientos Básicos y Estilos Cognoscitivos sobre el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. Tesis Doctoral. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Díaz Barriga yHernández, (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México
- Díaz, F (2000) Estrategias Docentes y Aprendizaje Significativo. Mac Graw Hill.México.
- Díaz, R. (1989). Basamentos para las Estrategias Metodológicas de Aprendizaje .Fondo Editorial UNESR. Caracas. Venezuela.
- Escobar, M (1996) "Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados", Geográficos, 7: 7-20. Buenos Aires.
- Fonseca, B (2006) La Enseñanza de la Geografía. ULA. Mérida. Editores
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Editorial Trillas. México.
- Gagné, R. (1977). Las Condiciones del Aprendizaje. 3ra edición. Editorial Interamericana, S.A. México.
- Guedez, V. (1987). Educación y Proyecto Histórico Pedagógico. EditorialUniversidad Nacional Abierta. 1ra. edición. Caracas. Venezuela.
- Gurevich, Raquel (1994) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. IN:
- Hargreaves a. (2003) Enseñar en la Sociedad Del Conocimiento. OCTAEDRO,

Hernández, F. X. (2000): La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto

Hernández, R. y otros. (2007). Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill.
México.

Inciarte, A. (1984). Estrategias Instruccionales. Módulo III. Diseño Instruccional.
Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Zulia. Maracaibo.

Namakforoosh, M (2000) Metodología de la Investigación. Limusa Noriega Editores.
México.

Moreira, M.A. (2006 Teoría da Aprendizaje Significativa de David Ausubel.
Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo

Nerici, I. (1980). Metodología de la Enseñanza. 3ra edición. Editorial Kapelusz.
México.

Novak, J - Gowin, B. (1988) Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona.

Núñez, Z. (1991). La Aplicabilidad y Efectividad de las Estrategias Instruccionales en
la Facilitación del Aprendizaje. Universidad Experimental Libertador.

Organización De Los Estados Americanos. (s/f) El mejoramiento de la Enseñanza.
Caracas. OEA-ME. (Conferencia Interamericana).

Rogers, C. (1988). Libertad y Creatividad de la Educación. Editorial Paidós. Buenos
Aires. Argentina.

Sánchez (2004) Estrategias para mejorar la calidad educativa de los docentes en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Trabajo de Grado. ULA. Mérida.

Skinner, B. (1978). Contingencias de Refuerzo. 2da edición. Editorial Trillas. México.

ST. IVES, A. (1998). Psicología de la Enseñanza. Un enfoque Individual y de Equipo. Editorial Trillas. México.

Suárez, R. (2003) La Educación. Su Filosofía. Su Psicología. Su Método. Editorial Trillas. México.

Touron, J. (1989): Métodos de estudio en la Universidad. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.

ZABALA, F (1996) El Constructivismo en el Aula. UTHEA. España

ANEXOS**Anexo 1:****CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

Estimados Estudiante, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

En tal sentido apelo a su colaboración y le solicito que respondas el siguiente cuestionario con total sinceridad, considerando que el mismo no constituye un examen de conocimiento.

INSTRUCCIONES: El cuestionario presenta un conjunto de características de la Estrategia de Enseñanza que desea evaluarse, cada una de ellas va seguida de cuatro posibles alternativas de respuestas que se debe calificar, **Siempre(S)**, **Frecuentemente(F)**, **Algunas Veces(AV)** y **Nunca(N)**. Responda indicando la alternativa elegida y teniendo en cuenta que no existen puntos en contra.

Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES				
01	Consideras que los docentes estimulan la curiosidad y el interés por aprender a aprender en los alumnos.				

02	Durante sus clases los docentes prefieren avanzar su asignatura que escuchar las ideas y opiniones de los estudiantes.				
03	Los docentes al inicio de sus clases realizan preguntas de exploración.				
04	Las preguntas planteadas permiten verificar lo que el estudiante conoce sobre el tema.				
05	Algunas preguntas planteadas generan discusión y controversia entre los estudiantes.				
06	El esquema planteado en la pizarra facilita la explicación de la clase.				
07	Las condiciones generadas al inicio de las clases predisponen al estudiante para el aprendizaje de nuevos conocimientos.				
08	Las estrategias empleadas preparan y alertan al estudiante en relación a que y cómo va a aprender.				
09	Existe información introductoria que permite generar un puente cognitivo entre la información nueva y la información previa.				
10	Consideras que las estrategias empleadas por los docentes permiten promover nuevos aprendizajes.				
	ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES				

11	Los docentes utilizan organizadores gráficos para apoyar los temas tratados.				
12	Los docentes utilizan las tecnologías de la información (Computadora, Internet, Multimedia) en el desarrollo de sus clases				
13	Durante sus clases los docentes promueven el uso de estrategias de aprendizaje (mapas conceptuales, mapas mentales, etc.).				
14	Durante sus clases los docentes se preocupan por verificar el aprendizaje de los alumnos.				
15	Se utiliza los resultados de la evaluación para aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.				
16	Demuestran competencia y actualidad al abordar los contenidos del curso.				
17	Explica con ejemplos y profundidad los contenidos desarrollados.				
18	Provee bibliografía suficiente y actualizada sobre los temas desarrollados en clase.				
19	Evidencian poseer habilidades y destrezas en el manejo de la información.				
20	Los medios utilizados facilitan el aprendizaje de los tópicos desarrollados en el aula.				

	ESTRATEGIAS POSINSTRUCCIONALES				
21	El ritmo de trabajo en el aula facilita el cumplimiento de los objetivos propuestos.				
22	Organizan la información permitiendo al estudiante formarse una visión sintética e integradora de la temática abordada.				
23	Promueven discusiones y debates entre los estudiantes para socializar los aprendizajes.				
24	Aprovecha los recursos utilizados para favorecer la transmisión de la información.				
25	Diversifican las estrategias didácticas empleadas de acuerdo a la naturaleza de la lección.				
26	Los estudiantes demuestran nuevas habilidades y destrezas producto del trabajo académico en el aula.				
27	Muestran apertura a nuevas formas de abordar puntos sometidos a discusión.				
28	Consideras que la educación impartida en la universidad responde a los intereses y necesidades de los estudiantes.				
29	La educación impartida en las aulas universitarias responde a las necesidades del mercado laboral.				

30	Las estrategias didácticas empleadas por los docentes contribuyeron a lograr mejores aprendizajes.				
----	---	--	--	--	--