

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



=====

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES Y SU RELACION CON EL
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD TECNOLOGICA
DE LOS ANDES –ANDAHUAYLAS - 2015

=====

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN

MENCION: INVESTIGACION Y DOCENCIA SUPERIOR

TESISTA: ARTEMIO MONTESINO PALOMINO

Asesora: Dra. Nora Casimiro Urcos

HUÁNUCO – PERÚ

2016

Dedicatoria

Como testimonio de gratitud ilimitado a mí hijo Sebastian Alí porque su presencia ha sido y será siempre el motivo más grande que me ha impulsado para lograr esta meta, a mi esposa por su comprensión y tolerancia.

Agradecimiento

A doctora Nora Casimiro Arcos por su gran ayuda y colaboración en cada momento de consulta y como soporte en todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación.

A las Autoridades de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de la Escuela de Post Grado. Por haberme dado esta oportunidad para seguir avanzando profesionalmente

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015. Fue de tipo descriptivo correlacional se enmarca dentro del diseño no experimental – transeccional, por que asume que la variable independiente “Estrategias de Aprendizaje” ya existe y actúa en el contexto de la investigación. Nuestra población 72 estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015. Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel de significancia del 0,05, nos permite evidenciar que las Estrategias de Aprendizaje se encuentra relacionada significativamente con el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015 ($\rho = 0,843$), 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.

Palabras claves: Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico

ABSTRACT

The research aimed to establish the relationship between the Learning Strategies and the Academic Performance of the students of the professional school of Accounting of the Universidad Tecnológica delos Andes - Andahuaylas - 2015. It was a descriptive correlational type that is framed within the design no Experimental - transectional, because it assumes that the independent variable "Learning Strategies" already exists and acts in the context of the research. Our population 72 students of the professional school of Accounting of the Universidad Tecnológica delos Andes-Andahuaylas - 2015. The results obtained by means of the nonparametric test of Spearman at a level of significance of 0.05, allows us to show that the Learning Strategies Is significantly related to the Academic Performance of the students of the professional school of Accounting of the Universidad Tecnológica delos Andes-Andahuaylas - 2015 ($\rho = 0.843$), with a significance value equal to 0.000 ($p < 0.05$), result Which indicates that there is a direct and significant relationship between the variables studied.

Keywords: Learning Strategies and Academic Performance

Contenidos

Título	i
Dedicatoria	iii
Reconocimiento	iv
Resumen	
v	
Abstract	vii
Contenidos	viii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Introducción	xi

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.	12
1.2. Formulación del problema.	16
1.2.1. Problema general.	
1.2.2. Problemas específicos.	
1.3. Objetivo general y objetivo específico.	17
1.3.1. Objetivo general	
1.3.2. Objetivo específico.	
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	18

1.4.1. Hipótesis General	
1.4.2. Hipótesis Específica.	
1.5. Variables	18
1.6. Justificación e importancia	19
1.7. Viabilidad	20
1.8. Limitaciones	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes	22
2.2. Bases teóricas	30
2.3. Definiciones conceptuales	61

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación	63
3.2. Diseño de Investigación	63
3.3. Población y muestra	65
3.4. Instrumento de recolección de datos	65
3.5. Confiabilidad y validez 1° variable	65

3.6. Confiabilidad y validez 2° variable	77
--	----

CAPÍTULO IV

RESULTADOS.

4.1. Presentación y análisis de resultados	79
4.2. Contrastación de hipótesis secundarias	86
4.3. Prueba de hipótesis General	93

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo	96
CONCLUSIONES	99
SUGERENCIAS	101
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS	105

Lista de tablas

Tabla 1: Especificaciones para el Cuestionario sobre Estrategia de Aprendizaje	
67	
Tabla 2: Confiabilidad del Instrumento Estrategias de Aprendizaje	69
Tabla 3: Estadístico Total – Elemento de Estrategias de Aprendizaje	69
Tabla 4: KMO y prueba de Bartlett de Repetición	73
Tabla 5: KMO y prueba de Bartlett de Codificación	74
Tabla 6: KMO y prueba de Bartlett de Elaboración	75
Tabla 7: KMO y prueba de Bartlett de Organización	76
Tabla 8: Estrategia de Repetición	79
Tabla 9: Frecuencia de Estrategias de Codificación	80
Tabla 10: Frecuencia de Elaboración	81
Tabla 11: Frecuencia de Organización	82
Tabla 12: Frecuencia de Estrategias de Aprendizaje	83
Tabla 13: Rendimiento académico	
Tabla 14: Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman	86
Tabla 15: Correlación entre las estrategias de repetición y rendimiento académico	87
Tabla 16: Correlación entre Estrategias de elaboración y rendimiento académico	89

Tabla 17: Correlación entre las Estrategias de organización y rendimiento académico	91
Tabla 18 tabla de Frecuencia de rendimiento académico	92
Tabla 19 Correlación de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	94

Lista de figuras

Figura 1: Diagrama de repetición	80
Figura 2: Diagrama de Estrategias de Codificación	81
Figura 3: Diagrama de estrategias de Elaboración	82
Figura 4: Diagrama de Estrategia de Organización	83
Figura 5: Diagrama de Estrategias de Aprendizaje	84
Figura 6: Diagrama de Rendimiento Académico	85

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente durante su proceso educativo con el propósito de facilitarlos (Beltrán, 1993; Monereo, 1994; Pérez, 2010). Se distinguen de los procesos y técnicas de aprendizaje (Beltrán, 2003). Mientras los procesos tienen que ver con la puesta en marcha de las operaciones mentales en el proceso de aprender (por ejemplo: la atención, la comprensión, y la adquisición), las técnicas son actividades operativas fácilmente visibles (por ejemplo: hacer un resumen o esquema).

Conocer como son utilizadas las estrategias de aprendizaje se hace imperativo en los docentes y en los propios estudiantes pues a partir de esta información se puede elaborar planes que conlleven a un mejor aprovechamiento de estas para lograr la consecución de un buen rendimiento académico y por ende de un aprendizaje que sea para toda la vida.

Este estudio está estructurado en cinco capítulos constituidos de la siguiente manera:

En el capítulo se presenta la identificación y determinación del problema, la formulación del problema, formulación de los objetivos, formulación de hipótesis, variables, así como la justificación, viabilidad y limitación de la investigación.

El segundo capítulo expone los diferentes antecedentes de estudios directamente vinculados con nuestro trabajo de investigación para luego desarrollar las bases teóricas y epistemológicas y las definiciones conceptuales

En el tercer capítulo se desarrolla el marco metodológico donde se contempla el tipo, diseño, la población y muestra del trabajo de investigación, también se contempla la técnica y los instrumentos de producción de datos con sus respectivo tratamiento estadístico de confiabilidad y validez.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo. La contrastación de la hipótesis secundaria, así como la prueba de hipótesis general. El quinto capítulo presenta la discusión de los resultados teniendo en consideración el estado del arte encontrado, así como la discusión estadística del trabajo en relación con otros trabajos.

Finalmente exponemos las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos donde consideramos el instrumento de recolección de datos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.

Actualmente, de acuerdo al avance de la ciencia y tecnología y a la globalización, las universidades se preocupan en formar profesionales cada vez más eficientes y competitivos a través de una sólida formación académica, con principios, valores éticos y morales, capaces de comprometerse con el desarrollo de la sociedad. Para ello las universidades deben contar con los elementos necesarios que permita lograr el perfil profesional deseado. Puesto que en la formación profesional intervienen una serie de factores de orden: social, económico, político, cultural, biológico; es pertinente realizar investigaciones en dichas variables para conocer a profundidad la realidad problemática y plantear las correcciones necesarias.

Es posible afirmar que disponemos de una estrategia para todo lo que hacemos: para tomar decisiones, para motivarnos, para recordar cierta información relevante, determinadas secuencias concretas de estímulos nos conducirán a un resultado concreto. Las estrategias podrían ser comparadas con la 'combinación' de una caja fuerte que guarda celosamente los recursos de nuestro cerebro. Aunque sepamos los números si desconocemos el orden preciso seremos incapaces de abrirla. En cambio, conociendo los números y, muy especialmente, la correcta secuencia de los mismos, la cerradura se abrirá todas las veces que queramos. En consecuencia, nuestro primer objetivo prioritario será

descubrir la combinación que abre nuestra propia 'caja fuerte' así como aquellas otras combinaciones exactas que permiten a otras personas acceder y optimizar sus propios recursos, estrategias y habilidades personales (Dilts y DeLozier, 2000; Robbins, 1987).

Para la detección eficaz de estrategias es fundamental comprender que las propias personas nos dirán cuanto necesitamos saber acerca de sus propias estrategias. Nos lo dirán con sus palabras (predicados verbales), con el uso sistemático que hacen de su propio cuerpo (tanto de una forma consciente como inconsciente) e incluso con el movimiento específico de sus ojos (claves de acceso). Una estrategia no es más que un conjunto estructurado y secuenciado de representaciones sensoriales que produce un resultado concreto. No se 'necesita' más que conseguir que la persona experimente (con precisión y realismo) su estrategia y tomar nota detenidamente de las cosas concretas que hace para lograr 'situarse' en ella.

El estudio de las estrategias de Aprendizajes es uno de los temas de reflexión psicológica y pedagógica en estos últimos años. Numerosas investigaciones se han ocupado de las condiciones que propician su surgimiento, desarrollo y evaluación.

Existe cierto acuerdo entre los educadores de todos los niveles, también compartido por la sociedad en su conjunto, respecto de las funciones y los propósitos de la tarea de educar en relación con la autonomía de los estudiantes. Esto presupone la intención de formar hombres y mujeres que,

como ciudadanos, logren enfrentarse y resolver situaciones; es decir, intenten la búsqueda de soluciones a partir de respuestas nuevas.

En la Universidad, estimulamos diferentes tipos de capacidades cognitivas: las analíticas, las creativas y las prácticas.

- Enseñamos y evaluamos las capacidades analíticas cuando pretendemos que los estudiantes: comparen, contrasten, analicen, argumenten, critiquen.
- Enseñamos y evaluamos las capacidades creativas cuando pretendemos que los estudiantes: elaboren, inventen, imaginen, diseñen, anticipen.
- Enseñamos y evaluamos las capacidades prácticas cuando pretendemos que los estudiantes: apliquen, manipulen, pongan en práctica, utilicen, demuestren.

"Lo más importante en la enseñanza es el equilibrio. Los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender por medio del razonamiento analítico, creativo y práctico. No existe una única forma correcta de enseñar o de aprender" (Sternberg y Swerling, 1999).

Según los autores citados, la acción de razonar bien consiste en un conjunto de habilidades de razonamiento utilizadas para resolver problemas académicos y cotidianos.

Desde el punto de vista psicológico -según lo plantean los autores Pozo, Postigo y Crespo, un problema es una situación nueva, diferente de las situaciones conocidas, que resulta interesante o inquietante, y en la cual el sujeto advierte el punto de partida y de llegada pero desconoce los procesos mediante los cuales puede resolverla. Es una situación que, además, permite varias vías de solución.

Para resolver una situación nueva, el sujeto necesita poder utilizar de manera estratégica los conocimientos de los que dispone y, además, saber apropiarse de otros nuevos para lograr su objetivo.

Muchos autores distinguen "problema" de "ejercicio", al que consideran una situación ya conocida, rutinaria y desprovista de sorpresa en la que el sujeto enfrenta una dificultad, pero para su resolución conoce de antemano el procedimiento. Es decir que cuando los estudiantes realizan ejercicios, reproducen acciones probadas y conocidas. En cambio, frente a los problemas los estudiantes ponen en juego diferentes tipos de saberes relacionados con los conceptos, los procedimientos y/o las actitudes.

A pesar de estas diferencias conceptuales, vale la pena considerar que:

- lo que puede ser un problema para una persona puede no serlo para otra;
- puede suceder que un problema se convierta en un ejercicio o viceversa.

Las estrategias que se utilizan para enfrentar y resolver problemas son procedimientos cognitivos que se usan de manera intencional para realizar tareas que de ninguna manera podrían reducirse a secuencias automatizadas. Estos procedimientos requieren capacidades para la planificación y el control de las acciones, al mismo tiempo que capacidad de reflexionar sobre lo hecho.

Los trabajos sobre resolución de problemas se consideran bajo dos perspectivas. Una es la de resolución de problemas como una estrategia didáctica para el abordaje de los contenidos y otra es la capacidad de resolución de problemas que permite el desarrollo de ciertas estrategias

cognitivas y metacognitivas como logro fundamental de toda la educación básica y polimodal.

Más allá de la intencionalidad del docente, es sabido que en todo proceso de resolución de problemas se encuentran involucradas ciertas capacidades de tipo genéricas (cognitivas y motivacionales). Por ejemplo:

- identificar qué es lo que se busca,
- concentrarse en la búsqueda de soluciones,
- aceptar otros puntos de vista y modificar estrategias,
- recuperar saberes para la resolución del problema,
- organizar, planificar y gestionar las acciones,
- validar las respuestas y los procedimientos puesto que la solución de un problema no es una receta a seguir ni una sucesión de pasos secuenciados, animarse a buscar soluciones a riesgo de equivocarse.

Por otro lado de acuerdo a los indicadores de rendimiento académico, los estudiantes de la universidad es probable que no utilicen adecuadamente estrategias para su aprendizaje.

Por lo mencionado consideramos que es pertinente realizar este trabajo de investigación para determinar las características más resaltantes de las Estrategias que utilizan en su aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes con la finalidad de establecer la relación entre dichas variables y poder plantear las recomendaciones necesarias para contribuir a mejorar los estándares de las variables mencionadas y en consecuencia elevar el rendimiento académico y la formación profesional.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿Qué relación existe entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015?

1.2.2. Problemas específicos.

1.- ¿Cuál es la relación que existe entre la Estrategia de Repetición y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad?

2.- ¿Cuál es la relación que existe entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad?

3.- ¿Cuál es la relación que existe entre la Estrategia de Organización y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad?

4.- ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015?

1.3. Objetivo General y objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo General

Establecer la relación que existe entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de

Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015.

1.3.2. Objetivos específicos

1.- Identificar la relación que existe entre la Estrategia de repetición y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

2.- Identificar la relación que existe entre Estrategia de Elaboración y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

3.- Identificar la relación que existe entre la Estrategia de Organización y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

4.- Identificar el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015

1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

1.4.1. Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015

1.4.2. Hipótesis específicas

1.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de repetición y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

2.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

3.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de organización y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad.

4.- El rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015, es bajo

1.5. Variables.

Variable 1: Estrategias de Aprendizajes

Variable 2: Rendimiento Académico

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES
Estrategias de Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de Repetición - Estrategias de Elaboración - Estrategias de Organización

Rendimiento Académico	<ul style="list-style-type: none">- Rendimiento Inadecuado- Rendimiento Medio- Rendimiento Adecuado
------------------------------	---

1.6. Justificación e importancia.

Aporte teórico:

La investigación permitirá aportar conocimientos sobre las características de la aplicación de las Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad. Así como permitirá determinar el nivel de relación que existe entre las variables mencionadas. A fin de contribuir en la solución del problema presentando alternativas viables que permitan corregir técnica estrategias y métodos de estudio para mejorar el rendimiento académico.

Aporte práctico:

La investigación permitirá contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad, a través de adoptar estrategias cognitivas que le permitan mejorar sus aprendizajes y

de aquellos factores que sean plausibles de corregirse como horarios de clase, metodología disponibilidad de medios y materiales de enseñanza, entre otros.

Aporte social:

La investigación tendrá un aporte social, en el sentido que permitirá contar con estudiantes comprometidos con la sociedad y ejemplo de una juventud estudiosa con estrategias de Aprendizajes que les permitan lograr altos niveles de rendimiento académico y formarse buenos profesionales que contribuyan al progreso y desarrollo de la sociedad

1.7. Viabilidad.

Consideramos viable el desarrollo de la presente investigación viable por lo siguiente:

- El estudio de este problema es académicamente viable por ser las Estrategias de Aprendizajes un factor importante en el rendimiento Académico de los estudiantes.
- 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 lograr la participación de los sujetos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- Es factible conducir el estudio con la metodología necesaria.
- Los métodos a seguir conducirán a dar respuesta al problema de estudio.
- No existen problemas éticos-morales en el desarrollo de la investigación

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:

Dentro de las limitaciones más resaltantes que se ha tenido para la ejecución del presente trabajo de investigación son las siguientes:

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.

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

Loret de Mola, J (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo – Perú

Conclusiones

- El estilo de aprendizaje predominante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana “Los Andes” es el estilo reflexivo porque 73 estudiantes obtuvieron el nivel alto, que representa el 54% del total de estudiantes en estudio, enseguida está el estilo activo con

67 estudiantes que representa el 50%, también el estilo teórico con 64 estudiantes representado por el 47% y por último se ubica el estilo pragmático con 50 estudiantes con el 37% del total de la muestra. Demostrando que los estudiantes tienen una diversidad de estilos de aprendizaje al momento de desarrollar sus actividades cognitivas.

- En las estrategias de aprendizaje los estudiantes tienen preferencia por la estrategia de aprendizaje de codificación con 67 estudiantes, representado por el 49%, seguido por la estrategia de aprendizaje de adquisición con 65 estudiantes haciendo el 48%, en cuanto a la estrategia de aprendizaje de recuperación existe 63 estudiantes la cual hacen el 47% y por último está la estrategia de apoyo al procedimiento con 51 estudiantes representado por el 37% del total de la muestra. Esto refleja que los estudiantes necesitan identificar las estrategias para mejorar su aprendizaje y llevar sus conocimientos.

- En cuanto al rendimiento académico contrastado con los estilos y las estrategias de aprendizaje los estudiantes se encuentran en el nivel bueno, lo cual representa que se necesita fortalecer la calidad de enseñanza en los estudiantes del nivel superior.

- En el estudio se ha encontrado relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, porque se obtuvo 0,745 existiendo una relación positiva significativa, según el coeficiente de la r de Pearson. Esto expresa que es necesario identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes

para mejorar la calidad de enseñanza y superar los niveles cognitivos reflejadas en el rendimiento académico.

- En el estudio se ha encontrado relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, porque se logró 0,721 existiendo una relación positiva significativa, según el coeficiente de la r de Pearson. Manifestando que los estudiantes deben conocer e identificar las estrategias de aprendizaje para que puedan ser utilizados adecuadamente y superar a través de los estilos de aprendizaje sus niveles cognitivos.

MarinKovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación

Conclusiones:

No obstante, el análisis de las distintas intervenciones, tanto del profesor como de los alumnos, nos sugiere ciertas orientaciones que podrían confirmarse cuando se analice el corpus en su totalidad. Una de ellas corresponde a la dimensión dialéctica de la argumentación oral en la clase, en el sentido de las tres etapas o fases que la componen, a saber, apertura, argumentación y cierre, cuya presencia observamos en las tres tesis formuladas. En todas estas etapas, participan tanto los alumnos como el profesor, aunque este último es un factor determinante, sobre todo en la formulación de la tesis 1 y el cierre de la tesis 3. De todas maneras, se

aprecia un conocimiento metadiscursivo de los alumnos acerca del devenir de la interacción argumentativa.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, se comprueba que la participación de los alumnos en la interacción se centra en unos pocos, prueba de ello es que de un total de 42 alumnos, son solo 10 los que asumen un rol activo, hecho que estaría denotando poca familiaridad de los estudiantes con la expresión oral o con la realización de esta, en contextos en que la argumentación está presente.

Entre las estrategias cognitivo-retóricas más utilizadas por el grupo de alumnos participantes en la interacción, se encuentra la causalidad. Si bien esta es un indicador de que los alumnos son conscientes de la existencia de una relación secuencial de los argumentos en una serie, no es menos cierto que hacen un empleo más limitado de otros recursos, tal es el caso de aquellos que en la terminología de la neoretórica corresponden a las estrategias relacionadas con los argumentos cuasilógicos (e.g. definición, comparación) y los que fundamentan la realidad (e.g. ejemplo, analogía). Esto podría deberse, en el caso de los argumentos cuasilógicos, a que no apelan a la experiencia y, en el de los que fundamentan la realidad, a que no se apoyan en la estructura de lo real, sino que crean la realidad o, al menos, la completan, haciendo aparecer relaciones entre las cosas que no se veían o no se sospechaban. En tanto, en lo que se refiere al profesor, la reformulación es la estrategia que le permite guiar la interacción y, por tanto, la clase, en búsqueda de acuerdos.

Un factor que también habría que destacar y que, al parecer, provocaría una mayor o menor interacción argumentativa, es el de la temática en juego; en este caso, el hecho de que la discusión gire en torno al embarazo adolescente involucra al estudiante y le exige una postura frente a dicha problemática que no le es ajena.

Finalmente, cabe insistir en el carácter preliminar de estos resultados, queda aún un largo camino por recorrer y muchas interrogantes relacionadas con la argumentación oral en el aula, tales como: ¿Qué sucede cuando la interacción se centra en un tema que le es desconocido al alumno o no se siente comprometido con dicho tema? ¿Qué tipo de marcas lingüístico-discursivas se emplean a la hora de interactuar argumentativamente? ¿Cómo interactúan los estudiantes cuando el profesor no interviene en dicha interacción? ¿Qué diferencias se visualizan entre la interacción argumentativa en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación y en la de Filosofía y Psicología?

González, D. (2005). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología

- Conclusiones:
- Se presentan dificultades de aprendizaje en los alumnos provocadas por sus deficientes hábitos de estudio.

- Existe una carencia de programas institucionales tendientes a establecer métodos de estudio efectivos y el entrenamiento en estrategias de aprendizaje.
- La creación de múltiples condiciones impuestas por el profesor para facilitar el aprendizaje, fomenta la dependencia del alumno y no le permite adquirir métodos de estudio transferibles a situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella.
- La mayoría de los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, de esta forma el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal, reduciendo su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que le transmite el profesor y los textos que utiliza, aprende a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor, aprende en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse.
- El profesor, quizás inconscientemente, recurre a una pedagogía que simplifica el aprendizaje y lo hace repetitivo, mecánico y memorístico, en menor proporción conduce al estudiante a que sea reflexivo y crítico de lo que está aprendiendo.

Domínguez, P. (2000). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional inglés-español, español-inglés

Conclusiones:

En esta investigación hemos partido de dos hipótesis de trabajo fundamentales:

a) Lo que guía y define el desarrollo de la habilidad escritora de los sujetos no es tanto su competencia lingüística, o el conocimiento que posean sobre cada tema concreto -que evidentemente son importantes- como el control metacognitivo que ejerzan de estos, así como de las partes del proceso de elaboración de un texto. Escribir, por consiguiente, no es, únicamente, una cuestión de recursos lingüísticos o de cantidad de información, sino de cómo utilizan los sujetos estos conocimientos y el de la relación emisor-propósito-lector, característica de esta forma del lenguaje.

b) Si escribir, entonces, es principalmente un ejercicio de control metacognitivo, el patrón de uso del lenguaje escrito de los sujetos será el mismo en L1(Lengua materna) y en L2(Lengua extranjera), con las dificultades obvias que añade el hecho de escribir en una lengua que no es la materna.

Con el fin de probar la validez de estas hipótesis formulamos tres objetivos, relativos al proceso de elaboración de un texto en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo al planteamiento de la tarea, por parte de los

sujetos, así como al tratamiento de los modos del discurso reflexivo y extensivo, y al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del texto; asimismo, propusimos estos aspectos con el segundo objetivo de comparar los resultados de la muestra de control y los de la experimental y, por último, un tercero consistente en completar las definiciones de las estrategias, cuando esto fuera posible, para acercar su uso, más específicamente, al lenguaje escrito. A los dos primeros objetivos respondimos en el análisis de las muestras, consideradas individualmente y entre sí, y al tercero lo haremos en el apartado destinado a tal fin, más adelante. A continuación, presentamos las conclusiones de esta investigación.

Debemos recordar, sin embargo, la necesidad de interpretar los resultados con precaución y en su justo contexto, como debería suceder en toda investigación, en lo que se refiere al diseño de las tareas, al modo de recogida de datos, al instrumento de análisis, etcétera. Por ello, queremos hacer hincapié en el hecho de que todos los datos que aportamos a continuación están referidos, lógicamente, a las tareas y modos del discurso seleccionados, así como a la muestra de la cual los obtuvimos; no constituyen nunca generalizaciones.

El patrón de uso del lenguaje escrito de Natalia, Conchita y Vanessa responde al modelo que Scardamalia & Bereiter (1987) denominan transformación del conocimiento, no sólo en lo que respecta al planteamiento general de la tarea, sino también al tratamiento de los modos del discurso

reflexivo y extensivo -que no evidencian un proceso diferente-, y a la manera en que emplean las estrategias en el desarrollo del texto.

¿En respuesta a la pregunta formulada sobre el planteamiento de la tarea:) existe un propósito general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto?, respondemos afirmativamente. En las dos sesiones resulta evidente que todos los sujetos tienen un propósito retórico general - que organiza los argumentos en la estructura introducción, desarrollo, conclusión- y un plan de composición global que guía el desarrollo del texto, de manera que van articulando el pensamiento durante el propio proceso de composición. Esto es fácilmente apreciable en los protocolos verbales, que constatan el hecho de que la actividad de sus mentes está encaminada no sólo a la generación de contenido, sino también a la consecución de unas metas, cuyas objetivos más significativos implican resolver los problemas que se van creando a partir del texto, mediante operaciones tales como comentarios de las ideas o aspectos que están tratando, cuestionamiento de la conveniencia de incluir o eliminar partes de la información, etcétera.

En respuesta a la pregunta formulada sobre los modos del discurso:)existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso?, respondemos negativamente. En las dos sesiones la organización de la información se ajusta al esquema (Kintsch & van Dijk, 1978) discursivo, que refleja el pensamiento analítico, y es resultado de haber representado la tarea como A un problema de construcción e integración del significado@ al servicio de un lector o grupo de lectores, y con un propósito de

comunicación concreto. Así, tanto en el modo reflexivo como en el extensivo argumentan a partir de su conocimiento del mundo y del tema y, si bien es cierto que el primero se supone más afectivo porque se acerca a la experiencia personal, mientras que el segundo es asertivo porque se aleja de esta, en ambos existe una conciencia clara de la relación emisor-lector, con lo que el tratamiento, en los dos modos, es Aimpersonal@ o, más correctamente, Ano personalizado@.

¿Por último, en respuesta a la pregunta formulada sobre las estrategias que emplean en el desarrollo del texto:) qué tipo y cantidad de estrategias emplean los sujetos en las tareas? Y) cómo las utilizan?, respondemos que cuando dan por finalizado el texto culminan un proceso de construcción del significado que, además, cobra relevancia porque se realiza en solitario, lo cual obliga a los sujetos a reprocesar continuamente el conocimiento para adaptarlo a esta forma del lenguaje. Según explican Scardamalia & Bereiter, de nuevo, este hecho indica un control estratégico evidente de las partes del proceso a las que se atiende en la interacción social: emisor, propósito y receptor. El control estratégico, como ya señalamos anteriormente, es el control metacognitivo, que en el grupo experimental se manifiesta de modo claro, ya que la categoría de estrategias metacognitivas prevalece siempre sobre la de cognitivas. Todos estos datos son aplicables a los tres sujetos, en su L1(Lengua materna) y en la L2(Lengua extranjera).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias de aprendizaje

Weinstein y Mayer (1986, pág 315) definen las estrategias como “*las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje con el propósito de que influyan en su proceso de codificación*” y para Derry y Murphy (1986) son el conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos. De modo similar, Monereo (1993) las considera mediadores cognitivos que facilitan la acción de los diferentes procesos de gestión del conocimiento.

Estas definiciones coinciden, al igual que otras muchas (p.ej. Pressley, 1986; Colley y Beech, 1989) en que las estrategias son mecanismos que ayudan a la *gestión eficaz de la información*.

Por lo que se refiere al resto de las características de las estrategias, no existe un acuerdo tan unánime. Beltrán (1993, 1996) y Bernad (1993, 1995) señalan como características esenciales de las estrategias de aprendizaje su carácter intencional, su referencia a una meta u objetivo claramente identificable, el control cognitivo por parte del aprendiz, y su articulación en diferentes fases. Esto es, la estrategia sería por sí misma propositiva, y encerraría dentro de ella un plan de acción o una secuencia de actividades organizadas y controladas por el sujeto.

La consideración de que una estrategia ha de estar siempre dirigida conscientemente por el sujeto es compartida por un elevado número de investigadores (p.ej. Garner, 1988, Paris y cols., 1983, Pozo y Postigo, 1993), que ciñen sus definiciones de las estrategias de aprendizaje a los procesos cognitivos que son intencionales y se encuentran bajo control del aprendiz.

Sin embargo, otros autores consideran que existen también estrategias que no están realmente bajo el control y la consciencia del sujeto, sino que son

elicitadas automáticamente por una tarea (p.ej. Sternberg, 1985). Del mismo modo, otros señalan cómo una estrategia no ha de responder a una planificación rigurosa, sino que existe siempre cierto margen de flexibilidad tanto en las metas que se persiguen, que no son fijas ni inamovibles, como en los pasos para lograr su consecución (p.ej. Pintrich, 1988).

En un intento de abarcar las perspectivas expuestas, Mayor y sus colaboradores (Mayor et al., 1993) prefieren hablar de *dimensiones*, en lugar de *características* de las estrategias de aprendizaje. Señalan que existen tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje, con dos polos entre los que existe un continuo. Así, la estrategia puede ser:

- 1) consciente (controlada) - inconsciente (automática)
- 2) autodirigida (individual y espontánea) - heterodirigida (interactiva y mediada por la instrucción)
- 3) genérica (global, utilizable en cualquier situación de aprendizaje) – específica (aplicable a algún dominio o campo restringido).

Estos autores señalan que se tiende a concebir la estrategia *en sentido fuerte* como consciente, autodirigida y genérica, pero esto no quiere decir que sólo puedan ser consideradas estrategias de aprendizaje las que se sitúen en estos polos.

Monereo (2000), sin embargo, entre las tres consideraciones dicotómicas de las estrategias como conscientes/inconscientes; respuesta individual/respuesta socialmente situada, y carácter general /carácter específico, señala que se decanta por las estrategias como siempre conscientes, con una respuesta socialmente situada y con un carácter específico. Además añade una cuarta dicotomía y señala que “*para algunos especialistas las estrategias de aprendizaje estarían dentro de un continuo que va de los procedimientos más algorítmicos a los más heurísticos, situándose en el extremo más avanzado de los procedimientos heurísticos (...). Respetando*

este punto de vista, nos resulta difícil concebir la idea de estrategia como un macroprocedimiento que establece una supervisión permanente sobre los procedimientos que incluye, los cuales no poseen esta “calidad supervisora”.

En cambio, autores como Nisbet (1991), Beltrán (1993) o Monereo et al. (1994), consideran que en el seno de una actuación estratégica se toman decisiones respecto al procedimiento o la combinación de procedimientos que es necesario utilizar, ya tengan una naturaleza más heurística o más algorítmica. Desde esta óptica resulta preferible hablar de un uso estratégico o no estratégico de unos determinados procedimientos según se seleccionen intencionalmente para conseguir una determinada finalidad”. (Monereo 2000, pág 33).

“Resumidamente, una estrategia de aprendizaje sería un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción”.(Monereo 2000, pág 34).

2.2.1.1. Técnicas, estrategias y procesos

Antes de profundizar en las estrategias de aprendizaje conviene hacer referencia a otros términos que también se utilizan para referirse a aspectos que contribuyen a la puesta en marcha de los procesos que intervienen en el aprendizaje.

Como señala Cano (1998), basta ojear las revistas de sumarios Psychological Abstracts o Eric para hallar una gran profusión de términos: habilidades o técnicas de estudio (study skills), hábitos de estudio (study habits), enfoques de aprendizaje (approaches to learning), estrategias de aprendizaje (learning strategies) o estilos de aprendizaje (learning styles), entre otros.

No existe consenso entre los teóricos e investigadores sobre las diferencias entre unos y otros. Como señalan Mayor y cols. (1993) la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos dependen en gran medida de las definiciones parciales que establecen los diferentes autores, por lo que quizá no sea muy práctico enzarzarse en demasiadas disquisiciones terminológicas.

Hemos de señalar, no obstante, un problema que conlleva la utilización del término estrategia de un modo que podemos considerar poco ortodoxo. Este término lleva en sí mismo implícita una compleja fusión de intención y propósito, realmente se refiere a un planteamiento general directivo en contraposición a táctica que designa una acción concreta. En efecto, en el leguaje castrense, de dónde provienen estos términos, estrategia es el arte de dirigir y coordinar las operaciones militares, mientras que táctica es el conjunto de normas para llevar a cabo una determinada operación.

Sin embargo, a pesar de que en el terreno que nos ocupa se reconoce frecuentemente la distinción entre estrategia (intencional, de alto nivel) y táctica (específica, algorítmica, procedimental), nos encontramos a menudo con que se emplea el término estrategia para referirse a un determinado procedimiento para llevar a cabo una tarea concreta. Es decir, se le da el nombre de estrategia a lo que realmente es una táctica (Biggs, 1993).

La distinción que hace Beltrán (1996, pág 394) entre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje es un buen modo de acotar el uso de estos términos. Entre todos los conceptos a clarificar dentro de este ámbito, señala que “conviene distinguir entre procesos, estrategias y técnicas. El término proceso de aprendizaje se utiliza para significar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, atención, comprensión, adquisición, reproducción o transfer, o cualquiera de ellos por separado. Se trata de actividades hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Las técnicas, en el otro extremo, son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables,

como, por ejemplo, hacer un resumen o un esquema. Entre los dos extremos, procesos y técnicas, están las estrategias que no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Así, por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que se esconde dentro de ellos, no es tan visible como la técnica del resumen ni tan encubierta como el proceso de la comprensión”.

En la misma línea, Bernad (1995, pág. 44) señala: “La estrategia consiste en un plan equivalente a un conjunto de pasos que se ejecutan para conseguir una meta compleja” y “la técnica es el equivalente a cada uno de los pasos que se realizan para llevar a cabo la estrategia”.

En ocasiones se ha identificado el aprendizaje de estrategias con la mera adquisición de una serie de técnicas, sin dar importancia a aspectos como el aprendizaje de en qué ocasiones o por qué orden deben aplicarse. Pero el verdadero conocimiento estratégico requiere mucho más: “adquirir una estrategia no significa solamente saber realizar o ejecutar correctamente las distintas operaciones de un procedimiento o técnica de aprendizaje (un esquema, un subrayado, un resumen, un mapa de conceptos, un diagrama de decisión, etc.), significa, sobre todo, saber cuándo y por qué, es decir, en qué circunstancias esa técnica será útil” (Monereo, 2001, pág 16).

2.2.1.2. Clasificaciones de las estrategias

Existen numerosas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Entre las más citadas por la literatura se encuentran la de Kirby (1984), que distingue entre microestrategias, que actúan entre un problema o tarea específicos y su adquisición por el sistema cognoscente, con un nivel limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevas; y las macroestrategias, cuya acción tiene como objetivo el conocimiento y la comprensión de los

propios mecanismos de aprendizaje que pone en marcha el sujeto, con un elevado grado de transferencia pero de difícil enseñanza.

Dansereau (1985) las clasifica en:

1) primarias, que manejan directamente los materiales e incluyen la comprensión-retención y la recuperación-utilización del conocimiento contenido en ellos y

2) secundarias o de apoyo, que pretenden crear el clima adecuado, elaboran objetivos y planifican metas, concentran la atención y controlan el proceso de aprendizaje.

Weinstein y Mayer (1986) las dividen en 1) estrategias de repetición (básicas y complejas), 2) de elaboración (básicas y complejas), 3) de organización (básicas y complejas), 4) de regulación de la comprensión y 5) afectivas.

Beltrán (1996) señala que las estrategias se pueden dividir ateniéndose a dos criterios diferentes: la naturaleza de las estrategias y su función. Según su naturaleza las estrategias pueden ser cognitivas, metacognitivas o de apoyo. Si se tiene en cuenta su función, o los procesos a los que sirven las estrategias, se pueden dividir en estrategias de sensibilización, atención, adquisición, personalización, transfer y evaluación.

Teniendo en cuenta los dos criterios a la vez las estrategias quedarían divididas en cuatro grupos: estrategias de apoyo, estrategias de procesamiento, estrategias de personalización y estrategias metacognitivas.

Además de las nombradas, existen otras muchas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, que presentan numerosas coincidencias, junto a aportaciones particulares de cada autor. Seguiremos la división de las estrategias propuesta en el modelo de aprendizaje autorregulado de McKeachie y sus colaboradores (1986) y Pintrich y sus colaboradores (1991), que, basándose en gran parte en la clasificación de Weinstein y Mayer

(1986), diferencia las estrategias en tres grupos, estrategias cognitivas, estrategias de control de recursos y estrategias metacognitivas.

Las **estrategias cognitivas** serían las que intervienen en la comprensión, recuerdo, y, en general, en el aprendizaje de la materia, y se corresponderían con las denominadas por Kirby (1984) microestrategias o las primarias de Dansereau (1985).

Beltrán (1996) las llama estrategias de procesamiento y señala que van directamente dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. En la clasificación propuesta por Weinstein y Mayer (1986) corresponden a las estrategias de repetición, elaboración y organización.

Las **estrategias de control de recursos** se refieren al control que ejerce el alumno sobre una serie de variables no intelectuales que influyen en su implicación en la tarea: por ejemplo el tiempo, el esfuerzo y la ayuda recibida de otros. Se corresponderían con algunas de las estrategias denominadas también secundarias o de apoyo (Beltrán, 1996; Dansereau, 1985). En la clasificación de Weinstein y Mayer (1986) son las denominadas “estrategias afectivas”.

Las estrategias **metacognitivas** se refieren a la planificación, regulación, observación y modificación de los propios procesos cognitivos. Son “macroestrategias” en la terminología de Kirby (1984) y “estrategias secundarias” en la de Dansereau (1985).

2.2.1.3. Tipos de estrategias de aprendizaje

1.- Estrategias cognitivas

Son un conjunto de estrategias que actúan sobre un problema o tarea específico con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo,

son muy susceptibles de ser enseñadas y poco transferibles de unas materias a otras (Monereo, 1990a, 1990b).

Weinstein y Mayer (1986) las desglosan, como ya hemos dicho, en estrategias de repetición, estrategias de elaboración y estrategias de organización, cada uno de estos grupos de estrategias se puede utilizar en tareas básicas (aprenderse listas de elementos) o en tareas más complejas (aprendizaje de textos).

2.- Estrategias de repetición

Estas estrategias ayudan a recordar de forma literal la información. Sirven para centrar la atención y codificar el material en la memoria de trabajo, pero no facilitan por sí solas la comprensión y el aprendizaje significativo.

Las estrategias de repetición se utilizan, por ejemplo, para recordar los elementos de una lista o clasificación y su orden, y la técnica a aplicar consistiría simplemente en recitar o copiar por orden esos elementos. En tareas más complejas, como aprenderse el contenido de un texto, se utilizarían técnicas como recitar en voz alta mientras se lee, copiar la materia, subrayar mecánicamente y escribir notas literales.

Estas estrategias son útiles para recordar detalles literales durante un corto período de tiempo, como demuestra una investigación de Mayer y Cook (1980), en la que se comprobó que un grupo de alumnos a los que se pidió que recitaran un texto, recordaron mejor los detalles que otro grupo que no empleó esta técnica sino otras asociadas a estrategias de organización, elaboración. Sin embargo, estos últimos recordaron más la información conceptual y rindieron mejor en una tarea creativa de resolución de problemas relacionada con el contenido del texto.

Como señala Beltrán (1996), la repetición está presente en la mayor parte de los sistemas educativos. El problema es que los estudiantes la utilizan con mucha frecuencia, y a veces de manera casi exclusiva.

3.-Estrategias de elaboración.

Estas estrategias contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje porque dan significatividad a la información. Por medio de ellas los estudiantes añaden algo nuevo a la información y generan conexiones entre distintos conocimientos. Así se realiza un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) y no mecánico, lo cual mejora el recuerdo y facilita la recuperación y aplicación de lo aprendido.

En tareas sencillas, se pueden emplear técnicas de elaboración elemental, como la creación de rimas, la creación de frases que incluyan palabras que se quieran recordar, la creación de imágenes mentales que ayuden al recuerdo, etc. Entre los métodos mnemotécnicos clásicos (ver Beltrán, 1993), se encuentran, por ejemplo, el método PEG (percha, gancho), el LOCI (lugares), el LAZO, el método de la historia, el método de la primera letra, el KEYWORD (palabra clave), entre otros.

En tareas más complejas algunas técnicas que se podrían utilizar son parafrasear, resumir, describir cómo se relaciona la nueva información con lo que ya se conoce, contrastarla con otras informaciones, crear analogías, dar explicaciones, hacer preguntas y contestarlas, generar hipótesis y contrastarlas y escribir notas utilizando las propias palabras.

Todo aquello que se refiera a traducir la información al propio vocabulario, resumir o parafrasear, implica una comprensión previa de la materia. El resumen es considerado en ocasiones como una técnica de organización, sin embargo, Weinstein y Mayer (1986) consideran que implica un trabajo

colaborativo del alumno, que no sólo debe seleccionar la información más relevante sino relacionarla dándole una nueva estructura.

La descripción de cómo se relaciona la información con otras precedentes exige una reflexión sobre los puntos que tiene en común o con los que discrepa respecto a lo que ya se conoce. La contrastación con otras informaciones proporciona una mayor integración informativa, gracias a la variedad de enfoques que pueden proporcionar otras fuentes o canales informativos.

La formulación de preguntas e hipótesis exige también acudir a otras informaciones o a los conocimientos previos en busca de respuestas.

Weinstein y Mayer (1986) presentan la síntesis de varias investigaciones en las que se muestra cómo los sujetos que emplean estrategias elaborativas recuerdan mejor la información que se les presenta, y rinden mejor en tareas de resolución de problemas relacionadas con esa materia que los sujetos que no emplean estrategias de elaboración.

4.- Estrategias de organización

Ayudan a que el estudiante analice la información, a que seleccione las ideas importantes o las apropiadas para un determinado objetivo y a que descubra y construya conexiones y jerarquizaciones entre los elementos de la información que va a ser aprendida. Implican transformar la información a otro formato que facilite su comprensión y su asimilación, combinar los elementos en un todo ordenado y significativo para el sujeto.

Las ventajas de utilizar este tipo de estrategias no vienen dadas sólo por las características de la nueva estructura creada en la que se inserta la información, sino también por el procesamiento implicado en la realización de la transformación.

Algunas veces el sujeto se sirve de las estructuras que presentan los propios materiales, que le sirven al sujeto como claves organizativas (capítulos, secciones, apartados, títulos, etc.) (Beltrán, 1996).

Las estrategias incluidas en este epígrafe bajo la denominación de estrategias organizativas, son divididas por algunos autores en dos grupos diferentes: estrategias de selección, llamadas también de esencialización o atencionales (Román y Gallego, 1994); y estrategias de organización o combinación selectiva (p.ej. Beltrán, 1996; González - Pienda et al., 1998).

La selección consistiría en separar la información relevante de la irrelevante, y la organización implicaría establecer relaciones entre los elementos seleccionados y darles una estructura. Aquí tomamos la categoría estrategias organizativas en sentido amplio e incluimos en ella las estrategias de selección.

En tareas elementales, la técnica organizativa más común es la agrupación de elementos en categorías basándose en sus características o atributos. Por ejemplo agrupar palabras de una lengua extranjera por la función que cumplen dentro de la oración, o formar grupos de elementos de acuerdo a sus características.

En tareas más complejas, la estrategia organizativa más importante es el análisis de la estructura de los textos: selección de las ideas principales y secundarias y búsqueda o establecimiento de las relaciones entre ellas. A partir de esta selección se pueden realizar distintas organizaciones de las ideas y hacer representaciones gráficas que pueden tomar formas muy diversas.

Entre las técnicas que están al servicio de la organización, podemos destacar:

El esquema, el mapa conceptual y el hipertexto (Álvarez et al., 2001), que representan relaciones suprasubordinadas, esto es, jerárquicas, entre los

conceptos. Los encadenamientos suponen una representación en estructura horizontal, no jerárquica de los pasos o secuencias de un proceso. Los agrupamientos son una estructura gráfica donde se señalan las características más relevantes de un concepto que se sitúa en el centro.

Existen muchos otros tipos de representaciones gráficas que pueden servir para organizar las ideas, por ejemplo el diagrama en V, las pirámides, los cuadros de doble entrada etc. (Hernández y García, 1988).

Otra técnica organizativa (networking) consiste en la identificación de los diferentes tipos de conexiones que existen entre las ideas. Dansereau y sus colaboradores

(Dansereau, 1978; Dansereau y cols., 1979) han desarrollado esta técnica, estableciendo que existen seis tipos de conexiones entre las ideas de un texto, que se refieren a las partes de un todo, los tipos o clases, las consecuencias o pasos siguientes en un proceso, las analogías, las características y las evidencias (o lo que revelan). Meyer (1981, cit. Por Hernández y García, 1988) identifica cinco tipos de estructuras de una frase o texto: la covarianza (causa-consecuencia), la comparación, la enumeración, la descripción y la solución. Cook (1982) refiriéndose a los libros de ciencias identifica seis estructuras: la generalización, la enumeración, la secuencia, la clasificación, y el contraste/comparación.

No nos vamos a detener a examinar cada una de las categorías establecidas por estos autores, remitimos a sus estudios para mayor información. Resultan interesantes, en todos ellos, los programas de entrenamiento realizados, que revelan cómo los alumnos que utilizaron técnicas de búsqueda de las diferentes conexiones entre la información rinden mejor que los alumnos que no emplean estas técnicas. La identificación de las relaciones que existen entre las ideas de un texto facilita la comprensión y favorece el recuerdo.

El subrayado es otra de las formas en las que se puede materializar la búsqueda de ideas principales y de relaciones entre ellas: utilizando distintos colores o tipos de subrayado según la importancia de las ideas o la naturaleza de sus relaciones. El subrayado como estrategia organizativa no consiste solamente en hacer rayas bajo el texto, lo cual sería una estrategia mecánica, sino que requiere la puesta en marcha de procesos generativos y constructivos de búsqueda y diferenciación de las ideas (Wittrock, 1974).

5.- Estrategias de control de recursos

Estas estrategias ayudan al estudiante a adaptarse al entorno y a las exigencias de las tareas y a cambiar el entorno para adecuarlo a sus necesidades (Sternberg, 1985).

Incluyen el manejo del tiempo de estudio, del ambiente, de la ayuda de los profesores y compañeros y también el control de algunos aspectos referidos a los propios sujetos: esfuerzo, persistencia y estado de ánimo. Estas estrategias se podrían considerar tanto cognitivas como metacognitivas, pero está justificado incluirlas en una categoría aparte por consistir en el control de variables muy concretas, que no son propiamente intelectuales (McKeachie y cols., 1986).

El control del tiempo de estudio abarca desde la planificación mensual o semanal a la de un rato de estudio. Requiere el establecimiento de metas realistas y alcanzables, y una combinación de exigencia y flexibilidad que permita hacer adaptaciones si surgen imprevistos o nuevas exigencias respecto a las tareas. La planificación va unida a actividades reguladoras que son propiamente metacognitivas. La utilización eficaz del tiempo de estudio implica una distribución equilibrada del mismo, de ahí la importancia de fijarse un horario o plan de estudio, y la autodisciplina para su aprovechamiento.

Otro recurso que debe controlar el estudiante es el ambiente de estudio. Es conveniente que el estudio se realice en un lugar relativamente tranquilo y ordenado, sin distractores visuales ni auditivos que puedan disminuir la

atención. Sin embargo, aunque estas características son deseables, el lugar en el que se estudia no es tan importante como el hecho de que el estudiante estudie bien en él y sea capaz de mantener la atención en las tareas que realiza.

Por otro lado, el estudiante debe aprender cuándo necesita ayuda de otros y cómo buscar y obtener esta ayuda. Se ha demostrado en numerosas ocasiones que la ayuda de otros compañeros puede contribuir a la mejora del rendimiento (Webb, 1982), tanto la recibida de compañeros de cursos superiores (el tutoring, tan utilizado en Estados Unidos), como de alumnos del mismo nivel, bien sea individualmente bien en grupos de trabajo. La ayuda del profesor también contribuye a mejorar el rendimiento (Palinscar, 1986; Roces, 1996).

El recurso de la ayuda se relaciona con la noción de inteligencia práctica de Sternberg (1985) en virtud de la cual los buenos estudiantes saben cuándo no saben algo, y son capaces de identificar a la persona o personas que les pueden facilitar ayuda. Las conductas de búsqueda de ayuda están relacionadas con los patrones motivacionales de los estudiantes, como detallaremos más adelante cuando veamos las relaciones que existen entre la motivación y el uso de estrategias cognitivas.

Por último, otros aspectos que el estudiante debe aprender a controlar son algunas variables personales como el esfuerzo, el estado de ánimo y la disposición motivacional. Un buen estudiante necesita saber cuándo es necesario aumentar el esfuerzo y cuándo no. Para ello no sólo hay que conocer los requerimientos de la tarea, sino tener unas percepciones adecuadas de uno mismo como aprendiz que le hagan pensar que el aumento del esfuerzo tendrá resultados positivos.

La teoría atribucional de Weiner (1986) explica las interacciones entre estas percepciones y el manejo del esfuerzo. El estado de ánimo influye también en el esfuerzo que se invierte. El controlar el esfuerzo significa también

controlar la atención frente a las distracciones y continuar estudiando aunque las tareas sean poco interesantes, refleja un compromiso con la tarea y con las metas del estudio, incluso aunque existan dificultades. Este sostenimiento del esfuerzo se denomina persistencia. Algunas de las conductas que pueden contribuir al mantenimiento del esfuerzo son el discurso autodirigido y el autorrefuerzo. La regulación del esfuerzo es muy importante para el éxito académico ya que todas las tareas académicas, incluido el uso del resto de las estrategias de aprendizaje, requieren invertir cierto esfuerzo (Pintrich et al., 1991).

Por lo que se refiere al estado de ánimo, las estrategias más importantes, y aquellas en las que más se ha centrado la investigación, son las que ayudan a reducir la ansiedad. La ansiedad había sido considerada durante mucho tiempo una reacción comportamental con causas ambientales, es decir, situadas fuera del sujeto y de su control, por eso se prestaba poca atención al posible papel mediador de los propios procesos de pensamiento del alumno. En las concepciones actuales de la ansiedad, por el contrario, se da gran importancia a las propias percepciones de los acontecimientos como desencadenantes de la ansiedad (<biblio>). La investigación motivacional ha destacado el importante papel que tienen los procesos cognitivos (atribuciones, expectativas de éxito, creencias de control, etc.) en la afectividad y la motivación.

Conviene, por tanto, que los estudiantes cuenten con estrategias que les ayuden a controlar estos procesos de pensamiento, de forma que en lugar de obstaculizar la atención a la tarea y su realización, contribuyan a centrarse en ella.

Algunos de los métodos propuestos por los investigadores para reducir los pensamientos ansiosos derivan en parte de los procedimientos clínicos para el tratamiento de la ansiedad como la desensibilización sistemática, la desensibilización por modelado, la modificación cognitiva, la reestructuración racional etc. Estos dos últimos procedimientos, la modificación cognitiva y la

estructuración racional, forman parte de los llamados entrenamientos conductuales cognitivos, cuyo punto central es la utilización

del lenguaje interior o discurso autodirigido (private self speech). Meichenbaum y Goodman (1971) son pioneros en este tipo de entrenamientos, que han proliferado a partir de sus estudios (Goldfried y cols., 1978, cit. por Weinstein y Mayer, 1986; Harris,

1990; Meichenbaum, 1981, Meichenbaum y Asaranow, 1978; Pardo y Alonso, 1990; Rohrkemper, 1989).

6.- Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son incluidas en ocasiones dentro de las clasificaciones de las estrategias cognitivas. Sin embargo hay autores que señalan que no se debe tratar la metacognición como un tipo de estrategia cognitiva más (Monereo, 1990a). Kirby (1984), como ya hemos señalado denomina “macroestrategias” a las estrategias metacognitivas, frente a las “microestrategias”.

Las estrategias metacognitivas son las estrategias más generales de dirección mental, por lo que tienen un alto grado de transferencia de unas tareas a otras, pero también es más difícil, aunque posible, enseñarlas (Monereo, 1990a). La metacognición se ha definido en numerosas ocasiones como la capacidad personal para “pensar acerca del pensamiento” o el conocimiento de las operaciones mentales. Sin embargo, además de esta dimensión cognitiva, la metacognición tiene una función autorreguladora de organización, dirección y modificación de estas operaciones (Brown, 1987; Burón, 1993). La metacognición consiste, entonces, en la consciencia o conocimiento sobre la propia cognición y en el control o regulación de los propios procesos de pensamiento (McCombs 1991; Paris y Oka, 1986).

Por lo tanto, la metacognición tiene dos dimensiones: una dimensión cognoscitiva (conocimiento) y una dimensión autorreguladora (regulación).

La planificación, el autocontrol o autodirección y la autoevaluación forman parte de la dimensión autorreguladora de la metacognición, es decir, son las estrategias de las que se vale el sujeto para regular sus propios procesos cognitivos durante el aprendizaje.

Pero, para que la regulación sea posible, es necesario conocer la naturaleza, estado y funcionamiento de aquello que se va a regular, por lo que la dimensión reguladora de la metacognición presupone la existencia de la otra dimensión: la dimensión cognitiva. La autoconciencia, autoconsciencia o conciencia cognitiva del sujeto se considera también, por este motivo, como un proceso de autorregulación.

A continuación nos referiremos a cada uno de los procesos y estrategias de aprendizaje mencionados. En primer lugar, nos detendremos en la dimensión cognitiva: la autoconsciencia o conciencia cognitiva y después nos centraremos en cada uno de los tres procesos que forman parte la dimensión reguladora de la meta cognición.

Dimensión cognitiva: autoconsciencia o conciencia cognitiva

La dimensión cognitiva de la metacognición es definida por Flavell (1976, p. 232) en los siguientes términos: "metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (meta-memoria, meta-aprendizaje, metalenguaje etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo."

La dimensión cognitiva de la metacognición implica, entre otras cosas, un examen activo que ayudará a la consiguiente regulación de los procesos cognitivos.

Flavell (1985, 1987) indica que el conocimiento metacognitivo incluye tomar consciencia de tres tipos de variables: variables de la persona, variables de la tarea y variables de estrategia.

a) El conocimiento o la consciencia de las variables personales incluye los conocimientos y creencias acerca de cómo es uno mismo como procesador cognitivo: qué capacidades se poseen y cuáles no, qué hechos se conocen y cuáles se ignoran, de qué forma se rinde mejor etc.

El conocer nuestras propias características de aprendizaje nos ayuda a determinar qué debemos hacer para llevar a cabo una tarea y qué tipo de recursos conviene utilizar (tiempo, esfuerzo, ayuda de otros...). McCombs (1991) señala que en la base de todos los procesos metacognitivos se sitúa el conocimiento de quién se es y quién se podría ser - las propias auto-conceptualizaciones, auto-evaluaciones y auto-posibilidades- y, sobre todo, la comprensión profunda del yo como constructor de estas auto-conceptualizaciones y auto-evaluaciones. Este aspecto de la metacognición está muy relacionado con los componentes cognitivos de la motivación (creencias de control, percepciones de autoeficacia etc.).

b) El conocimiento de las variables de la tarea incluye el ser consciente de las demandas de las tareas académicas, es decir de los objetivos que se pretenden con ellas, ser consciente también de su amplitud, de su nivel de dificultad, de sus similitudes con tareas realizadas anteriormente y del tipo de procesamiento cognitivo y de recursos que requieren.

c) El conocimiento de las variables de estrategia incluye el conocimiento de una serie de estrategias. Este conocimiento, para que sea completo ha de ser declarativo, procedimental y condicional.

El conocimiento declarativo consiste en saber qué es una estrategia concreta, por ejemplo saber qué es un resumen o un mapa conceptual. Este conocimiento no es suficiente para poder utilizar la estrategia eficazmente, es necesario que el sujeto posea también un conocimiento procedimental sobre los pasos que requiere una estrategia para ser puesta en práctica, y un conocimiento condicional de "cuándo" y "por qué" es apropiada su utilización.

El conocimiento condicional es de gran valor para el estudiante porque posibilita la aplicación autónoma de las estrategias aprendidas, gracias al conocimiento de las condiciones y razones de aplicación de cada una de ellas (Beltrán, 1996). En síntesis, podemos decir que no es suficiente saber "qué" es una estrategia sino que es necesario saber también "cómo" y "por qué" utilizarla.

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 alumno 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 alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las calificaciones escolares. Ello no excluye, que en

ese resultado influyan múltiple 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 alumno, 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 de 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 alumno. 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 EDT .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 profesor, 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 profesor.

Lo anterior permite destacar las dos grande 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 profesor quien cuenta con el aval de la sociedad, por lo tanto es el resultado de una evaluación de acuerdo a lo que espera el profesor 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 mas 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 de 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 existen 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 alumnos a 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 propósito 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 de estudiante. De la horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentraron.

El Rendimiento académico como una forma específica o particular o rendimiento escolar es el resultado alcanzado por parte de los alumnos que se manifiesta en la expresión de sus capacidades cognitivas 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 alumnado entretiene 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 profesor, 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 Jaco bis (2001) la causa de 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 a 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.

2.2.2.1 Bases psicológicas del rendimiento

1.- Según el paradigma constructivista.

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

Es decir animar a los alumnos 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 en el fenómeno de Kant, quien afirmó que la realidad “en si 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 el proceso de desarrollo desde sus distintas perspectivas, podemos citar:

Jean Piaget (1896-1980)

Nos da una definición terminante del aprendizaje, éste ocurre por a 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 resultado 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 desarrollos 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 en 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.

2.2.2.2. 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 si 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 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 escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del 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 nacional mayor de San Marcos, 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.

2.2.2.3. Tipos de rendimiento académico

A. Rendimiento individual

“Es el resultado de la acción del proceso educativo mostrado por un alumno dentro de su realidad concreta y en un momento dicho rendimiento se manifiesta en los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotriz logrado por cada alumno, en el cual se nos muestra a los profesores los conocimientos, las experiencias, los hábitos, habilidades, destrezas,

actitudes, intereses, aspiración, etc.” Que el alumno ha adquirido y que nos permitiría una toma de decisiones pedagógicas ya sea en el momento o el posterior. Así mismo nos ayudara a decir si es posible o no promover al estudiante.

B. Rendimiento social.

“Es el resultado de la acción del proceso educativo, mostrado por un conjunto de estudiantes dentro de su realidad concreta y en un momento determinado”

En este tipo de rendimiento, los componentes el proceso educativo actúan sobre la totalidad de los estudiantes e inciden en las relaciones mutuas sobre la totalidad de los estudiantes e inciden en las relaciones mutuas, múltiples y diversificadas que se dan entre ellos.

Aquí se manifiesta el rendimiento como una respuesta grupal en el que se aprecia el grado de cooperación. Participación activa compatibilidad de caracteres entrada mutua de los estudiantes sirve en el proceso de enseñanza aprendizaje, a que permite a los profesores a investigar y posteriormente tomar decisiones a lo que se refiere a la educación, graduación dosificación de cometidos y metodologías.

Factores que influyen en el rendimiento escolar

En el rendimiento escolar influye una serie de factores determinantes, por ello podemos afirmar que la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje y la calidad de conducta del alumno no es más que el resultado de un cúmulo de factores a los cuales se le debe tener en cuenta al momento de evaluar el rendimiento escolar. Muchos de estos factores se encuentran en el propio alumno y otros se encuentran en factores:

a).-Factores endógenos

Son aquellos factores que pertenecen o encuentran en el mismo alumno y se refiere a su interior tenemos lo siguiente;

Factores biológicos

Está representada en general por el estado anatómico y fisiológico de los órganos, aparatos, y sistema de la persona que aprende estudiantes de lo que tenemos. Tipo de sistema nervioso, el estado de salud, el estado nutricional, el Estado anatómico y fisiológico.

Factor psicológico

Está determinada por el proceso psíquico que se dan en el alumno y cuyo desarrollo determinara un buen o mal aprendizaje, aquí también interviene las características afectivas y volatizas.

Dicho proceso psíquicos son los siguientes sensaciones percepción, atención memoria, pensamiento, imaginación. De esta adquisición de información es casi imposible que haya aprendizaje cabe resaltar también el interés que tenga el estudiante por aprender ya dicho interés provocara la motivación en el mismo y lo incentivara en el esfuerzo por aprender.

b.- Factores exógenos

Son aquellos que tienen su origen fuera del estudiante y que pertenecen en el mundo circundante el mismo tenemos lo siguientes:

Factor social.

En el cual podemos mencionar los siguientes, hogar al que uno pertenece, clase social del estudiante las condiciones de existencia, el modo de vida que le es usual. El tipo de trabajo si es que lo realiza la práctica social concreta que efectúa el nivel profesional que posee el grado y calidad de estimulación solo cultural a la que está expuesta.

Factor pedagógico.

Dentro de los cuales debe tenerse en cuenta a los siguientes; la autoridad educativa del profesor, el currículo la metodología de la enseñanza, el sistema de evaluación, los recursos didácticos, el local escolar el mobiliario. El horario de trabajo la manera de estudiar etc

Factor ambiental

Aquí tenemos a la clase de suelo, el tipo de clima, la existencia de parásitos y gérmenes patógenos, la existencia de sustancias tóxicas que contaminan el agua, el suelo y la atmósfera etc.

Por consiguiente el rendimiento escolar viene a ser consecuencia de lo que es el alumno como producto de un hogar de una escuela y de una determinada sociedad no únicamente solo de lo que hace o deja de hacer el profesor.

2.2.2.4. Evaluación del rendimiento Académico.

Para conocer el resultado de la acción del proceso educativo rendimiento escolar es necesario someterlo a una medición, la que debe concluir en una evaluación

Lo que se debe medir, evaluar son los cambios de conducta observables que se han producido en el alumno como resultado de proceso de enseñanza aprendizaje el mismo que parte de los objetos educacionales propuestos las variables a considerar son:

- 1) Cantidad y calidad de conocimientos.
- 2) Hábitos t destrezas adquiridas.

- 3) Habilidades desarrolladas.
- 4) Actitudes positivas.
- 5) Asistencia regular.
- 6) Partición activa.
- 7) Puntualidad en los y trabajos.
- 8) Esfuerzos desplegados.
- 9) Realizaciones efectuadas.
- 10) Cooperación en las actividades escolares con los compañeros, profesores.etc.

Es necesario tener encuentre para obtener una evaluación confiable, sé debe medir el mayor número de variables

, ya que cuando más amplio sea el universo de variable, ya que cuando más amplio sea el universo de variables que sometemos a evaluación la emisión de juicio de valor será más exactas y las decisiones pedagógicas a tomar serán justas y operativas.

2.3. Definiciones conceptuales.

Estrategia:

Una estrategia es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía. Se aplica en distintos contextos

Estrategias de Aprendizajes:

Definidas de una manera amplia, las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

Rendimiento:

El rendimiento es una proporción entre el resultado obtenido y los medios que se utilizaron. Se trata del producto o la utilidad que rinde alguien o algo. Aplicado a una persona, el término también hace referencia al cansancio o a la falta de fuerzas.

En el ámbito de las empresas, la noción de rendimiento refiere al resultado que se obtiene por cada unidad que realiza una actividad, ya sea un departamento, una oficina o un {único individuo.

Rendimiento Académico:

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otra palabra, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO:

3.1. Tipo de investigación

Según Tamayo (2003), el presente trabajo de investigación es **Descriptivo**. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

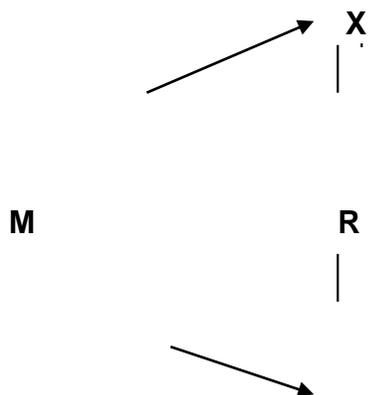
La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentamos una interpretación correcta.

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

El diseño que se utilizó fue un **descriptivo correlacional causal** porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación y efecto que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006.p.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:



Y

Dónde:

M= Muestra

X= Estrategias de aprendizaje

Y= rendimiento académico

R = Relación

3.3. Población y muestra.**Población**

La población de estudio estará conformada por los 72 estudiantes de la asignatura de Matemáticas matriculados en el ciclo 2015-II de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes

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 72 estudiantes matriculados en el Semestre Académico 2015-II de la Carrera profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No 1: Estrategias de Aprendizaje

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje

Autor: Adaptado por Artemio MONTESINO PALOMINO

Significación: El cuestionario consta de 109 ítems, cada uno de los cuales tiene tres alternativas de respuesta. Nunca (N); Frecuentemente (F) Algunas veces (AV); y Siempre (S). Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, poniendo un aspa en la respuesta que considere correcta. Si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Administración: colectiva.

Duración: Su aplicación completa fue aproximadamente 30 minutos en forma individual.

Instrucciones para la aplicación: El estudiante debe responder cada reactivo de acuerdo a como percibe la Motivación. Se debe procurar que los sujetos de la muestra de estudio respondan todos los ítems, si hubiera alguna duda con respecto a algún reactivo se procederá a dar la explicación respectiva, indicándoles las dimensiones a ser evaluadas para que el encuestado tenga una visión más clara acerca de la finalidad del cuestionario.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro (valor 1 a la respuesta N= nunca, 2 a la F =Frecuentemente; 3 a la respuesta AV= algunas veces y 4 a la S=siempre)

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 72 estudiantes. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

Tabla 1: *Especificaciones para el Cuestionario sobre Estrategia de Aprendizaje*

Estructura del cuestionario			
Dimensiones	Ítems	Porcentaje	
		Total	
Repetición	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19,20	20	18,4
Codificación	21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56	36	33
Elaboración	57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74	18	16,5

Organización	75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109	35	32,1
	Total ítems		100

Fuente del cuestionario (Elaboración propia)

I.- 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 respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

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

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 items.

Criterio de confiabilidad 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 2: *Confiabilidad del Instrumento Estrategias de Aprendizaje*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,642	109

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,642, lo cual permite decir que el Test en su versión de 109 ítems tiene una Moderada Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

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 3: Estadístico Total – Elemento de Estrategias de Aprendizaje

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	46,61	21,487	-,144	,658
p2	47,31	19,871	,226	,640
p3	46,93	17,690	,791	,614
p4	46,96	17,549	,744	,614
p5	46,60	17,693	,781	,614
p6	46,96	17,752	,740	,616
p7	46,61	17,545	,760	,614
p8	46,57	22,017	-,267	,661
p9	46,93	17,690	,791	,614
p10	46,96	17,549	,744	,614
p11	46,60	17,693	,781	,614
p12	46,96	17,752	,740	,616
p13	46,54	18,368	,638	,622
p14	47,23	21,802	-,269	,654
p15	46,93	21,285	-,102	,654
p16	47,19	20,791	,087	,642
p17	46,46	21,904	-,266	,657
p18	46,36	21,131	-,057	,646
p19	46,59	18,159	,580	,623
p20	46,60	17,693	,781	,614
P21	45,67	21,342	,678	,645
P22	46,78	22,456	,987	,678
P23	47,65	21,345	,678	,675
P24	46,56	22,456	,345	,634
P25	47,05	23,456	,456	,645
P26	46,39	19,567	,989	,627
P27	46,57	21,456	,756	,648

P28	47,09	22,134	,678	,658
P29	46,78	21,453	,567	,678
P30	46,96	17,752	,740	,616
P31	46,54	18,368	,638	,622
P32	47,23	21,802	-,269	,654
P33	46,93	21,285	-,102	,654
P34	47,19	20,791	,087	,642
P35	46,46	21,904	-,266	,657
P36	46,36	21,131	-,057	,646
P37	46,59	18,159	,580	,623
P38	46,60	17,693	,781	,614
P39	45,67	21,342	,678	,645
P40	46,78	22,456	,987	,678
P41	47,65	21,345	,678	,675
P42	46,56	22,456	,345	,634
P43	47,05	23,456	,456	,645
P44	46,39	19,567	,989	,627
P45	46,57	21,456	756	648
P46	47,09	22,134	,678	,658
P47	46,78	21,453	,567	,678
P48	46,96	17,752	,740	,616
P49	46,54	18,368	,638	,622
P50	46,23	22,367	,673	,652
P51	46,67	22,456	,589	,689
P52	46,28	21,589	,690	,656
P53	46,61	21,487	-,144	,658
P54	47,31	19,871	,226	,640
P55	46,93	17,690	,791	,614
P56	46,96	17,549	,744	,614
p57	46,60	17,693	,781	,614
P58	46,96	17,752	,740	,616
P59	46,61	17,545	,760	,614
P60	46,57	22,017	-,267	661
P61	46,93	17,690	,791	,614
P62	46,96	17,549	,744	,614
P63	46,60	17,693	,781	,614
P64	46,96	17,752	,740	,616
P65	46,54	18,368	,638	,622

P66	47,23	21,802	-,269	,654
P67	46,93	21,285	-,102	,654
P68	47,19	20,791	,087	,642
P69	46,46	21,904	-,266	,657
P70	46,36	21,131	-,057	,646
P71	46,59	18,159	,580	,623
P72	46,60	17,693	,781	,614
P73	45,67	21,342	,678	,645
P74	46,78	22,456	,987	,678
P75	47,65	21,345	,678	,675
P76	46,56	22,456	,345	,634
P77	47,05	23,456	,456	,645
P78	46,39	19,567	,989	,627
P79	46,57	21,456	756	648
P80	47,09	22,134	,678	,658
P81	46,78	21,453	,567	,678
P82	46,96	17,752	,740	,616
P83	46,54	18,368	,638	,622
P84	47,23	21,802	-,269	,654
P85	46,93	21,285	-,102	,654
P96	47,19	20,791	,087	,642
P87	46,46	21,904	-,266	,657
P88	46,36	21,131	-,057	,646
P89	46,59	18,159	,580	,623
P90	46,60	17,693	,781	,614
P91	45,67	21,342	,678	,645
P92	46,78	22,456	,987	,678
P93	47,65	21,345	,678	,675
P94	46,56	22,456	,345	,634
P95	47,05	23,456	,456	,645
P96	46,39	19,567	,989	,627
P97	46,57	21,456	756	648
P98	47,09	22,134	,678	,658
P99	46,78	21,453	,567	,678
P100	46,96	17,752	,740	,616
P101	46,54	18,368	,638	,622
P102	46,23	22,367	,673	,652
P103	46,67	22,456	,589	,689

P104	46,28	21,589	,690	,656
P105	46,93	21,285	-,102	,654
P106	47,19	20,791	,087	,642
P107	46,46	21,904	-,266	,657
P108	46,36	21,131	-,057	,646
P109	46,59	18,159	,580	,623

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.

Dimensión 1: Repetición

Tabla 4: *KMO y prueba de Bartlett de Repetición*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,548
	Aprox. Chi-cuadrado	846,732
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	190
	Sig.	,000

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: Repetición 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.

Dimensión 2: Codificación

Tabla 5: KMO y prueba de Bartlett de Codificación

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,612
	Aprox. Chi-cuadrado	318,289
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	17
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,612, 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: Codificación 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.

Dimensión 3: Elaboración

Tabla 6: *KMO y prueba de Bartlett de Elaboración*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,554
	Aprox. Chi-cuadrado	852,346
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	153
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,554, 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: Elaboración 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.

Dimensión 3: Organización

Tabla 7: *KMO y prueba de Bartlett de Organización*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,567
	Aprox. Chi-cuadrado	52,876
Prueba de esfericidad de Bartlett	GI	13
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,567, 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: Organización 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.

Instrumento No 2: Rendimiento Académico

Nombre: Observación sobre Rendimiento Académico

Autor: Adaptado por Artemio MONTESINOS PALOMINO

Se sacarán de las calificaciones obtenidas por los estudiantes

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Como técnica de recolección de datos para el instrumento de estrategias de Aprendizaje aplicaremos una encuesta con su instrumento el cuestionario, el procesamiento y presentación de resultados aplicaremos el paquete estadístico SPSS V-24.

Para el segundo instrumento de recolección de datos aplicaremos la técnica de la observación con su instrumento la ficha de observación, al igual que el anterior instrumento para su procesamiento y presentación de resultados aplicaremos el SPSS V-24.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y

comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

Variable 1: Estrategias de Aprendizaje

Dimensión 1: Repetición

Tabla 8: *Estrategia de Repetición*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido estrategias de repetición no frecuente	25	34,7	34,7	34,7
estrategias de repetición poco frecuente	14	19,4	19,4	54,2
estrategias de repetición frecuente	33	45,8	45,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

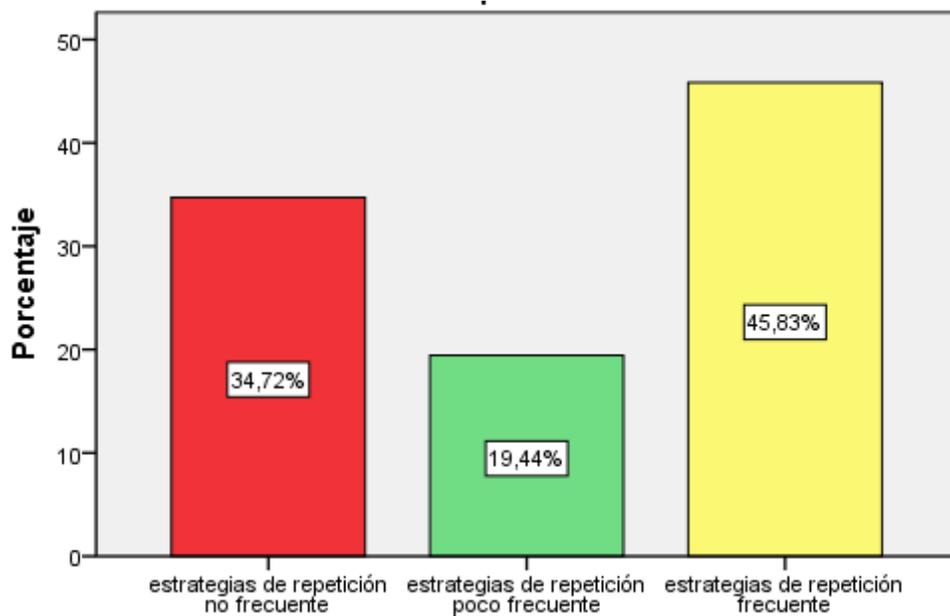


Figura 1: Diagrama de repetición

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 34,72% de los estudiantes tienen una estrategia de repetición no frecuente, el 19,44% de los estudiantes tienen una estrategia de repetición poco frecuente y el 45,83% de los estudiantes tienen estrategias de repetición frecuente. Esto nos quiere decir, que las Estrategias de Repetición no son Óptimas.

Dimensión 2: Estrategia de Codificación

Tabla 9: Frecuencia de Estrategias de Codificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid				
estrategias de codificación no frecuentes	32	44,4	44,4	44,4
o estrategias de codificación poco frecuente	18	25,0	25,0	69,4
estrategias de codificación frecuentes	22	30,6	30,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

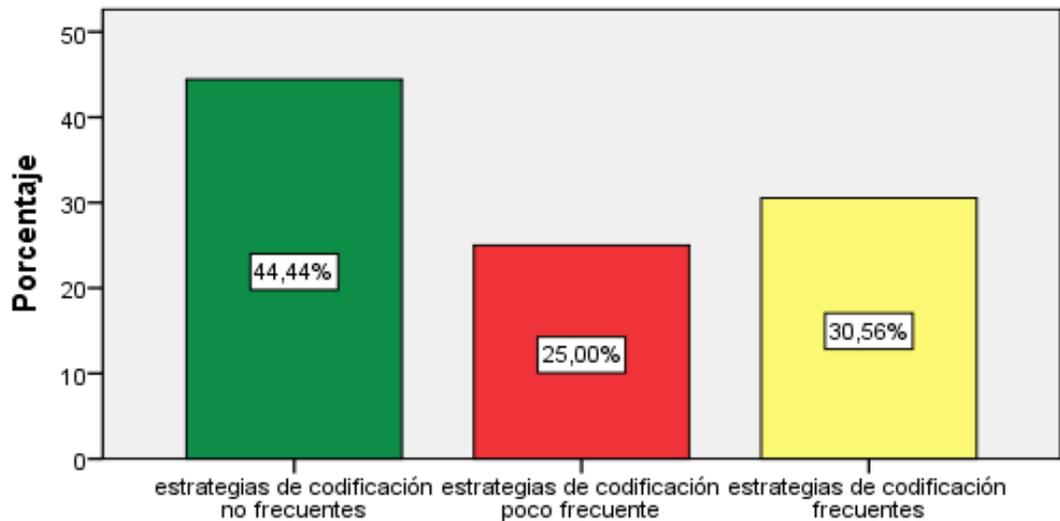


Figura 2: Diagrama de Estrategias de Codificación

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 44,44% de los estudiantes tienen estrategias de codificación no frecuentes, el 25 % de los estudiantes tienen estrategias de codificación poco frecuentes y el 30,56% de los estudiantes tienen estrategias de codificación frecuente. Esto nos quiere decir, que las estrategias de codificación no son las Óptimas

Dimensión 3: Elaboración

Tabla 10: Frecuencia de Elaboración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido estrategias de elaboración no frecuentes	16	22,2	22,2	22,2
estrategias de elaboración poco frecuentes	22	30,6	30,6	52,8
estrategias de elaboración frecuentes	34	47,2	47,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

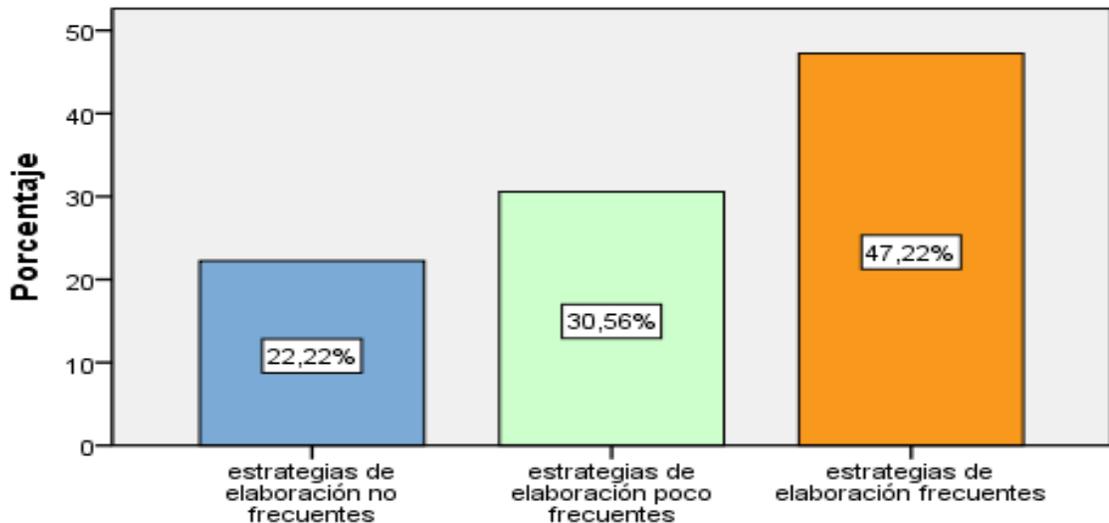


Figura 3: Diagrama de estrategias de Elaboración

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 22,22% de los estudiantes tienen una estrategia de elaboración no frecuente, el 30,56% de los estudiantes tiene una estrategia de elaboración poco frecuente y el 47,22% de los estudiantes tienen una estrategia de elaboración frecuente . Esto nos quiere decir, que la estrategia de elaboración es frecuentemente usada

Dimensión 4: Organización

Tabla 11: *Frecuencia de Organización*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o				
estrategias de organización no frecuentes	30	41,7	41,7	41,7
estrategias de organización poco frecuente	32	44,4	44,4	86,1
estrategia de organización frecuente	10	13,9	13,9	100,0
Total	72	100,0	100,0	

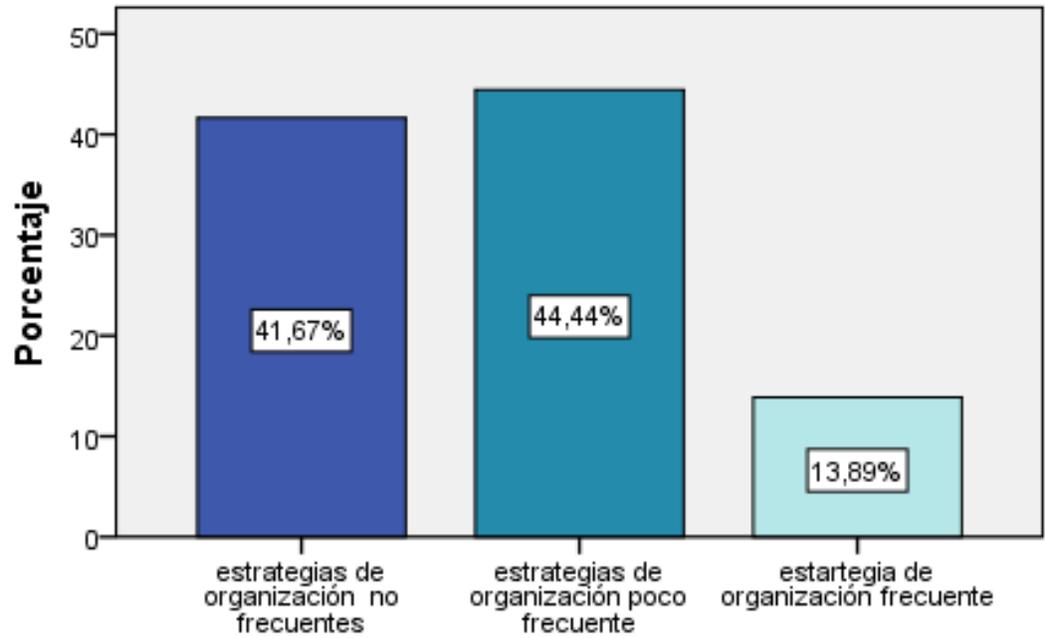


Figura 4: Diagrama de Estrategia de Organización

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 42,67% de los estudiantes tienen una estrategia de organización no frecuente, el 44,44% de los estudiantes tienen una estrategia de organización poco frecuente y el 13,89 % de los estudiantes tienen una estrategia de organización frecuente. Esto nos quiere decir, que la

estrategia de organización de la mayoría de los estudiantes evaluados no es la óptima.

Variable 1: Estrategias de Aprendizaje

Tabla 12: Frecuencia de Estrategias de Aprendizaje

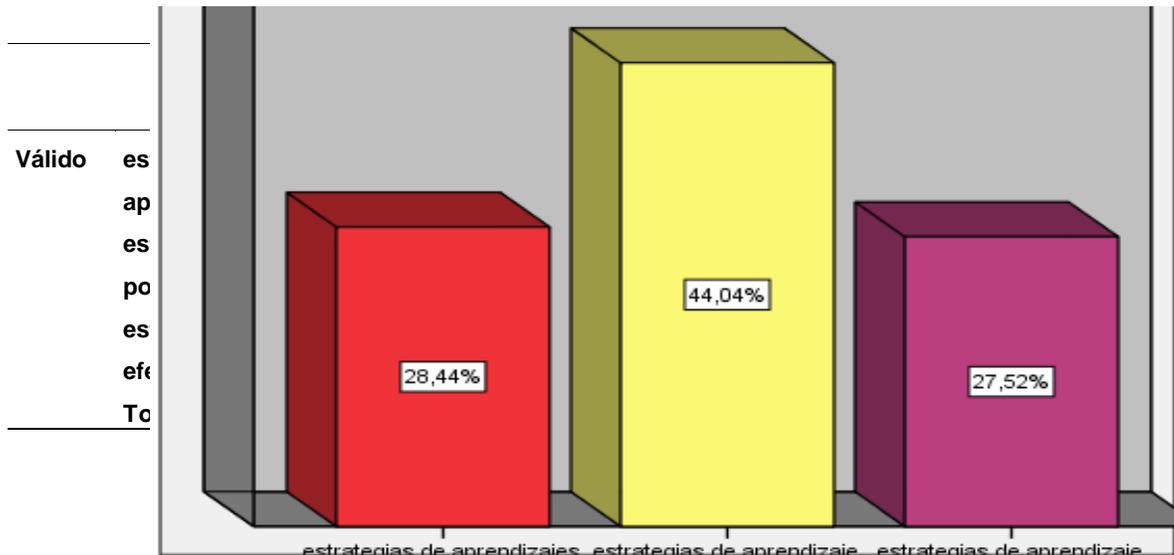


Figura 5: Diagrama de Estrategias de Aprendizaje

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 28,44% de los estudiantes tienen Estrategias de Aprendizajes no efectivas, el 44,04% de los estudiantes tienen estrategias de Aprendizaje poco efectivas y el 27,52 % de los estudiantes tienen Estrategias de Aprendizajes efectivas. Esto nos quiere decir, que las estrategias de Aprendizajes de la gran mayoría de los estudiantes evaluados no son las adecuadas.

Variable 2: Rendimiento Académico

Tabla 13: Rendimiento académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	bajo rendimiento académico	48	44,0	44,0	44,0
	moderado rendimiento académico	39	35,8	35,8	79,8
	alto rendimiento académico	22	20,2	20,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

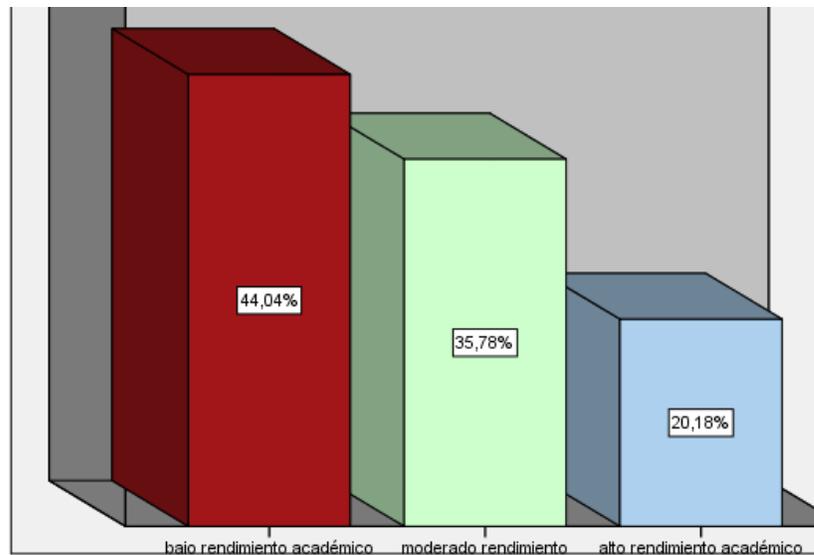


Figura 6: Diagrama de Rendimiento Académico

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 44,04% de los estudiantes tienen un bajo rendimiento académico, el 35,78% de los estudiantes tienen un moderado rendimiento académico y el 20,18% de los estudiantes tienen alto rendimiento académico. Esto nos

quiere decir, que el rendimiento académico de los estudiantes no es la óptima.

4.2. Contrastación de las hipótesis secundarias.

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 14: *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 Especifica 1

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de repetición y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

Hipótesis Nula:

No existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de repetición y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

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: $\alpha = 0.05$

Tabla 15: *Correlación entre las estrategias de repetición y rendimiento académico*

		Estrategias de repetición	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estrategias de repetición	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,828**
		N	109
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	,828**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	109

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

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

Existe una relación directa y significativa entre la estrategias de repetición y el rendimiento académico I de los estudiantes de contabilidad

Hipótesis Especifica 2

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de elaboración y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

Hipótesis Nula:

No existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de elaboración y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad

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: $\alpha = 0.05$

Tabla 16: *Correlación entre Estrategias de elaboración y rendimiento académico*

		Estrategias de elaboración	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estrategias de elaboración	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,840**
		N	,000
Rendimiento académico		Coeficiente de correlación	109
		Sig. (bilateral)	,840**
		N	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

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

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de elaboración y el rendimiento académico en los estudiantes de contabilidad

Hipótesis Especifica 3

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de organización y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad.

Hipótesis Nula:

No existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de organización y el Rendimiento académico de los estudiantes de Contabilidad.

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: $\alpha = 0.05$

Tabla 17: *Correlación entre las Estrategias de organización y rendimiento académico*

			Estrategias de Organización	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estrategias de Organización	Coefficiente de correlación	1,000	,790**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	109	109
	Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	,790**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	109	109

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

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

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de organización y rendimiento académico de los estudiantes de contabilidad

Hipótesis Especifica 4

Hipótesis Planteada:

El rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015, es bajo

Hipótesis Nula:

El rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015, no es bajo

Tabla 18 tabla de Frecuencia de rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido bajo rendimiento académico	48	44,0	44,0	44,0
moderado rendimiento académico	39	35,8	35,8	79,8
alto rendimiento académico	22	20,2	20,2	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Conclusión científica:

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

El rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015, es bajo

4.3. Prueba de hipótesis general

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015

Hipótesis Nula:

No existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015

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: $\alpha = 0.05$

Tabla 19 Correlación de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

		estrategias	rendimiento
Rho de Spearman	estrategias	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,843**
		N	109
rendimiento	rendimiento	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,843**
		N	109

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes-Andahuaylas – 2015

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo y la prueba de hipótesis

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue determinar la

relación existente entre la variable Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas - 2015

Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel de significancia del 0,05, nos permite evidenciar que las Estrategias de Aprendizaje se encuentra relacionada significativamente con el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas – 2015 ($\rho = 0,843$), 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.

Loret de Mola, J (2011). En su trabajo de investigación Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo – Perú; concluye que: En el estudio se ha encontrado relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, porque se logró 0,721 existiendo una relación positiva significativa. Manifestando que los estudiantes deben conocer e identificar las estrategias de aprendizaje para que puedan ser utilizados adecuadamente y superar sus niveles cognitivos. Corroborando lo encontrado en nuestro trabajo de investigación además reafirmado por González, D. (2005). En su trabajo. La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes

de Psicología que refiere que la mayoría de los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, de esta forma el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal, reduciendo su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que le transmite el profesor y los textos que utiliza, aprende a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor, aprende en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse.

Las puntuaciones logradas a nivel de la variable rendimiento académico nos indica que el nivel es bajo acción que la investigación de González, D. (2005). Lo traduce ya que trabaja con grupo de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y un bajo rendimiento por sus deficientes hábitos de estudio

5.2. Presentar el aporte científico de la investigación.

Consideramos que el aporte científico del presente trabajo radica en poder haber observado de acuerdo a los resultados hallados en un contexto de estudiantes de pre grado lo que más se realiza trabajos en el nivel básico

De acuerdo a los resultados encontrados estadísticamente podemos observar que existe una relación significativa entre las variables Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los estudiantes, con un valor de correlación Muy buena ($\rho = 0,843$) según (Ángeles, 1992)

Por lo tanto podemos manifestar que casi el 71% del Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas van a depender de las Estrategias de Aprendizaje

CONCLUSIONES

1.- A la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que las Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas son poco efectivas

2.- También podemos evidenciar que a la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Tecnológica delos Andes- Andahuaylas es bajo

3.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Repetición y el Rendimiento Académico de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre las variables Estrategias de Repetición y el Rendimiento Académico con un valor de correlación $\rho=0,828$

4.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Elaboración y el rendimiento Académico de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre las variables Estrategias de Elaboración y el rendimiento Académico de los estudiantes con un valor de correlación $\rho=0,840$.

5.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Organización y el Rendimiento Académico de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre las Estrategias de Organización y el Rendimiento Académico de los estudiantes con un valor de correlación $\rho=0,790$.

6.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre las variables Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico con un valor de correlación $\rho=0,843$.

SUGERENCIAS

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

- Realizar estudio de validación de la prueba de Estrategias de Aprendizaje en otras poblaciones estudiantiles.
- Cuando el docente recibe un grupo de estudiantes, debe plantearles y apoyarles en la obtención de una buena Estrategia de Aprendizaje. Puede resultar útil a lo largo del curso y su propia formación profesional.
- El estudiante debe buscar todos los mecanismos para mejorar su rendimiento académico y este comienza por encontrar una buena estrategia de aprendizaje

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. 1993 Motivación y aprendizaje en el aula. Santillana. Madrid.
- Beltrán, J. 1993 Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis. Madrid.
- Beltrán, J. 1998 Estrategias de aprendizaje. En Santiuste, V. y J. Beltrán (Eds.) Dificultades de aprendizaje. Síntesis. Madrid. :201-240
- Casimiro Urcos, Walther(2010): El Arte de Investigar: Elaboración de Proyectos de Investigación. Edic. Gramal Lima – Perú
- Coll, C. 1990 Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C.; A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid. :435-453.
- García Madruga, J. A.; J. I. Martín; J. L. Luque y C. Santamaría 1995 Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid.
- Jones, B.; A. S. Palinscar; D. Ogle y E. Car 1987 Estrategias para enseñar a aprender. Aique. Buenos Aires.

- Justicia, F. y F. Cano 1996 Los procesos y las estrategias de aprendizaje.
En González, J. A. (Ed.) Psicología de la Instrucción. EUB.
Barcelona. :111-138.
- León, J. A. 1991 La mejora de la comprensión de textos expositivos: Un
análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56 :5-24.
- León, J. A. 1999 Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso
escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En Pozo, J. I. y C.
Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
:153-170.
- León, J. A. y A. Martín Ginard 1993 El título como recurso didáctico.
Comunicación, Lenguaje y Educación, 19 :159-170.
- Martí, E. 1999 Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y
C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
:111-122.
- Martín, E. 1999a Estrategias de aprendizaje y asesoramiento
psicopedagógico. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.). *El
aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid. :339-356.
- Martín, E. 1999b Enseñar a pensar a través del currículo. En Coll, C.; A.
Marchesi, y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación.
Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.
Alianza. Madrid. :439-467.

- Mayor J.; A. Suengas y J. González Marqués 1993 Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Síntesis. Madrid.
- Monereo, C.; M. Castelló; M. Clariana; M. Palma y M. L. Pérez 1994. En Monereo, C. (Coord.) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Graó. Barcelona.
- Monereo, C. y A. Castelló 1997 Estrategias de aprendizaje. EDB. Madrid.
- Monereo, C. 1999 El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) El aprendizaje estratégico. Santillana. Madrid. :357-374.
- Montanero, M. 1994 Aportaciones de nuevos elementos al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje. Aplicaciones a la enseñanza de la Física. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. 2000 La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.
- Nisbet, J. y J. Suckmith 1986 Estrategias de aprendizaje. Santillana. Madrid.
- Pérez Acosta, Ricarte Xavier. (2010).Estrategias cognitivas empleadas por alumnos con bajo rendimiento en álgebra para resolver una prueba.

(Tesis inédita de Maestría). México. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado el 18 de agosto del 2011, de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/Perez-Ricarte-MIE2010.pdf>

Pozo, I. 1990 Estrategias de aprendizaje. En Coll, C.; A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid. :199-224

Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) 1999 El aprendizaje estratégico. Santillana. Madrid.

Valls, E. 1993 Los procedimientos de aprendizaje: enseñanza y evaluación. I.C.E.-Horsori. Barcelona.

Zabala, A.; P. Alsina; J. Bantulá; M. Carranza; D. Dilmé; M. Torreland; R. Gratacós; A. Noguerol; M. Oliver; I. Oró; P. Pérez y J. Ríos 1993 Cómo trabajar contenidos procedimentales en el aula. I.C.E.-Graó. Barcelona.

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de las: Estrategias **de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Tecnológica de los Andes –Andahuaylas 2012**

En tal sentido apelo a su colaboración y le solicito que usted responda 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 va 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
	Repetición				
01	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros gráficos o letras Negritas de material a aprender.				
02	Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
03	Al comenzar a estudiar una lección primero la leo toda superficialmente.				
04	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas				

05	Cuando estudio, subrayo las palabras datos o frases que me parecen más importantes				
06	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos para resaltar la información de los textos que considero importante.				
07	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
08	Empleo los subrayados para luego memorizarlos.				
09	En los márgenes de libros, en hojas aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.				
10	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
11	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio				
12	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.				
13	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				
14	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				
15	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección descanso y luego la repaso.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	CODIFICACION				
01	Cuando estudio organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.				
02	Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
03	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
04	Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
05	Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.				
06	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
07	Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
08	Discuto o comparo con las compañeras. los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
09	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros artículos, enciclopedias etc.				
11	Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.				
13	Al estudiar utilizo mi imaginación, y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.				

14	Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.				
15	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto, o suceso) con lo que estoy aprendiendo.				
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como explicación de lo aprendido.				
17	Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19	Me intereso por la aplicación que puede tener los temas que estudio a los campos laborales que estudio a los campos laborales que conozco.				
20	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.				
21	Me interesa resaltar las palabras nuevas en los textos que realizo lectura				
22	Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23	Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
24	Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.				
25	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26	Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, o en hojas aparte.				
27	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
16	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
17	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
18	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
19	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
20	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				
21	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
22	Diseño secuencias, esquemas, mapas, para relacionar conceptos de un tema.				
23	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
24	Empleo diagrama para organizar los datos-clave de un Problema.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	Elaboración				
01	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.				
02	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.				
03	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
04	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.				

05	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.				
06	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
07	Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.				
08	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.				
09	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.				
11	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
13	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.				
14	Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.				
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.				
17	Frente al problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.				
18	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	Organización				
01	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).				
02	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.				
03	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).				
04	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.				
05	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.				
06	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
07	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.				
08	Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.				
09	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				
10	Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.				

11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				
14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.				
15	Al final de un examen, valoro o compruebo si. las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.				
16	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.				
17	Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.				
18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
20	Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
21	Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.				
22	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, etc.				
23	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
24	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
25	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
26	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27	Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31	Estudio para ampliar mis conocimientos para saber más, para ser más experto.				
32	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
33	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				
34	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.				
35	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgusto u otras situaciones desagradables en la familia.				