

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSGRADO



**ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA
UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA - 2014**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y VALORES EN
EDUCACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA: FAUSTINA FLAVIA ZARATE RAMIREZ
ASESORA: DRA. CONSUELO NORA CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO – PÉRU

2017

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de tesis a toda mi familia, principalmente a mi madre que ha sido un pilar fundamental en mi formación como profesional, por brindarme confianza, consejos, oportunidad y recursos para lograrlo, a mi esposo e hijo gracias por estar siempre en esos momentos difíciles brindándome amor, paciencia y comprensión.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a Dios por haber sido mi fortaleza, mi guía y haberme permitido hacer realidad la presente tesis y a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán por permitirme cumplir mis objetivos.

RESUMEN

El objetivo principal del trabajo es establecer vínculo entre estrategias cognitivas y rendimiento académico en estudiantes, universidad privada Escuela de Enfermería San Juan Bautista - 2014. Utilizando un tipo de encuesta descriptiva corregida, 80 estudiantes participaron de una muestra de dos géneros seleccionados aleatoriamente de los ciclos 9 y 10 de la Encuesta de Estrategias Cognitivas Aplicadas de Ocupaciones de Enfermería. Se realizó una encuesta a los estudiantes utilizando el paquete de software estadístico SPSS V-22 sobre el proceso de validez y confianza del instrumento y el procesamiento de datos. Los principales hallazgos fueron las habilidades cognitivas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista – 2014.

Palabras Clave: Estrategia, estrategia cognitiva, rendimiento académico.

ABSTRACT

The main objective of the work is to establish a link between cognitive strategies and academic performance in students, private university San Juan Bautista School of Nursing - 2014. Using a type of corrected descriptive survey, 80 students participated in a sample of two genders randomly selected from the cycles 9 and 10 of the Survey of Applied Cognitive Strategies of Nursing Occupations. Students were surveyed using the SPSS V-22 statistical software package on the process of validity and reliability of the instrument and data processing. The main findings were the cognitive skills and academic performance of the students of the Faculty of Nursing of the San Juan Bautista Private University - 2014.

Keywords: Strategy, cognitive strategy, academic performance

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I. ASPECTOS BÁSICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Fundamentación del problema de investigación	12
1.2 Justificación e importancia de la investigación.....	14
1.3 Limitaciones	15
1.4 Formulación del problema.....	15
1.4.1 Problema general.....	15
1.4.2 Problemas específicos	15
1.5 Formulación de objetivos	16
1.5.1 Objetivo general.....	16
1.5.2 Objetivos específicos	16
CAPÍTULO II. SISTEMA DE HIPÓTESIS	17
2.1 Formulación de hipótesis generales y específicas	17
2.1.1 Hipótesis general.....	17
2.1.2 Hipótesis específicas	17
2.2 Operacionalización de Variables.....	18
2.3 Definición teórica y operacionalización de variables.....	19

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	20
3.1 Antecedentes de investigación	20
3.2 Bases teóricas	24
3.3 Bases conceptuales	43
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	45
4.1 Ámbito.....	45
4.2 Nivel y tipo de estudio.....	45
4.3 Población y muestra	45
4.4 Diseño de investigación.....	46
4.5 Técnicas e instrumentos	47
4.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.....	52
4.7 Tabulación y análisis de datos.....	58
4.8 Aspectos éticos	60
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	61
5.1 Análisis descriptivo	61
5.1.1 Prueba de hipótesis de la normalidad.....	61
5.1.2 Análisis.....	61
5.2 Análisis inferencial y contrastación de hipótesis.....	67
5.3 Discusión de resultados	68
5.4 Aporte científico de la investigación.....	69
CONCLUSIONES	70
SUGERENCIAS	71
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS.....	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	18
Tabla 2. Confiabilidad	48
Tabla 3. Estadísticos total – elemento	49
Tabla 4. KMO y prueba de bartlett repetición	50
Tabla 5. KMO y prueba de bartlett elaboración	51
Tabla 6. KMO y prueba de bartlett organización	52
Tabla 7. Repetición	53
Tabla 8. Elaboración	54
Tabla 9. Organización	55
Tabla 10. Estrategia cognitiva	56
Tabla 11. Rendimiento académico	57
Tabla 12. Coeficiente de correlación “rho” de spearman	62
Tabla 13. Resultados	63
Tabla 14. Resultados hipótesis nula	65
Tabla 15. Resultados	66
Tabla 16. Resultados	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Repetición	53
Figura 2. Elaboración	54
Figura 3. Organización	55
Figura 4. Estrategia cognitiva	56
Figura 5. Rendimiento académico	57
Figura 6. Cajas y bigotes de estrategias cognitivas	58
Figura 7. Histograma de estrategias cognitivas	58
Figura 8. Cajas y bigotes de rendimiento académico	59
Figura 9. Histograma de rendimiento académico	59

INTRODUCCIÓN

Las habilidades más importantes a desplegar en los alumnos de hoy es “aprender a aprender”. En la formación basada en impulso de habilidades, el contenido es solo una parte del conocimiento que adquieren los estudiantes, y cambia rápidamente y aumenta con el tiempo. Es por esto que los estudiantes deben conocer los equipos, destrezas y métodos para escoger la información, procesarla por sí mismos y ser capaces de convertirla en conocimiento. Si los alumnos aprenden, Podrán actualizar conocimientos y formarse de forma independiente en su carrera académica.

Si la orientación del nuevo paradigma educativo se centra del aprendizaje y el aprendiz, es necesario descubrir desde una perspectiva psicológica cómo se aprende y, lo más importante, cómo ayudar a aprender.

Hoy en día, existen suficientes cuerpos sólidos de conocimiento para orientar una buena innovación educativa. De los tres conceptos distintos que se reducen a tres grandes conceptos de aprendizaje: aprendizaje como respuestas, aprendizaje como conocimiento y construcción de significado, este es el tercer estado más receptivo. Qué significa la ciencia para el aprendizaje humano. En esta metáfora, la nueva línea de aprendizaje ya está clara, en especial respecto al rol del contenido, y roles de profesores y estudiantes.

En esta metáfora constructivista se han desarrollado muchos modelos de aprendizaje desde mediados del siglo pasado, desde clásicos de Piaget o Vygotsky hasta escritos modernos de Bruner, Berrett o Collins. Ellos tratan de acordar, evidente o implícitamente, 2 aspectos de algún tipo, explicativo (aprender) y prescriptivo (ayudar a alguien a aprender).

En la generalidad del aprendizaje como construcción de sentido, un examen detallado de los diferentes modelos nos permite extraer aquellos elementos comunes fundamentalmente consistentes que pueden formar la columna vertebral del aprendizaje. Si pensamos en un paradigma como ni más ni menos que un conjunto de creencias compartidas por miembros de la comunidad científica sobre un tema, es perfectamente aceptable que esos principios derivados de modelos anteriores definan el paradigma de alguna manera.

En términos generales, la calidad de las habilidades de enseñanza radica en que contienen recursos cognitivos que los estudiantes utilizan de cara al aprendizaje. Pero, además, cuando nos referimos a este concepto, no nos estamos centrando únicamente en los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino que vamos más adelante de los semblantes rigurosamente cognitivos para incluir manuales que están verdaderamente relacionados con el carácter, la motivación y las actividades planificadas del alumno. Controlar las acciones del sujeto de cara al aprendizaje. Así, si bien hablar de estrategias muchas veces es sinónimo de “cómo aprender”, las causas, propósitos y motivaciones que rigen el aprendizaje y acciones que planifican, dirigen y controlan el asunto también forman parte del aprendizaje. Operaciones estratégicas de alta calidad y garantía de un aprendizaje altamente significativo.

Esta investigación consta de 5 capítulos:

El Capítulo I, incluye una explicación de la realidad del problema, la pregunta de indagación, los objetivos de investigación y la hipótesis.

El capítulo II proporciona una exploración de los antecedentes y las bases teóricas (teórica y empírica).

Capítulo III consideración metodológica: tipo y diseño de estudios, operacionalización de variantes, técnicas y herramientas para la recolección y procesamiento de datos.

El capítulo IV, desarrollamos la confianza y validez de las herramientas de recolección de datos, procesamiento estadístico e interpretación tabular, presenta los principales resultados en respuesta a las preguntas de indagación, que corresponden a cada objetivo que surgió de la encuesta. Los datos se organizan en tablas y gráficos con descripciones detalladas, con pruebas de hipótesis al final.

El capítulo V, Discusión, Conclusiones y Recomendaciones: Discusión, comparación de los hallazgos de los investigadores con los documentados en estudios anteriores. Proporciona las conclusiones más relevantes obtenidas de la encuesta. Asimismo, recomendaciones o recomendaciones derivadas de las variables estudiadas.

CAPÍTULO I. ASPECTOS BÁSICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Fundamentación del problema de investigación

En la actualidad, con avance científico, tecnológico y crecimiento de globalización, universidades se enfocan en cultivar profesionales con orientaciones académicas específicas, principios, moral y valores morales que puedan dedicarse al desarrollo social. Es por esto que las universidades deben tener resúmenes obligatorios para lograr el perfil competitivo ideal. Debido a factores de orden que intervienen en formación profesional: sociales, económicos, políticos, culturales, biológicos, es necesario estudiar estas variantes para comprender la realidad del problema y proponer las correcciones necesarias.

No hay duda de que hay una estrategia para todo: decisión, motivar, recordar alguna información, alguna secuencia específica de estímulos que nos llevarán a resultado específico. Estas estrategias se pueden comparar con un "combo" seguro que protege cuidadosamente recursos de nuestro cerebro. Si bien sabemos números, si no sabemos el orden exacto, no podremos abrirlo. Por otro lado, conocer los números, especialmente su orden correcto, abrirá la cerradura varias veces. Por tanto, nuestro principal objetivo será descubrir combinaciones que desbloqueen nuestra propia "seguridad" y otras combinaciones precisas que permitan a otros. (Dilts y De Lozier, 2000; Robbins, 1987).

“El estudio de estrategias cognitivas es de reflexión en psicología y pedagogía en los últimos años. Muchas consultas se refieren a condiciones que favorecen su aparición, progresión y estimación. Docentes de todos los ámbitos de la vida y docentes de toda la sociedad han llegado a un cierto consenso sobre la función y finalidad de las tareas educativas relacionadas con autonomía de alumnos. Esto parte de los intentos de formar ciudadanos que traten de afrontar y resolver las circunstancias, es decir, traten de encontrar caminos a partir de nuevas respuestas”.

En la Universidad se estimula distintas capacidades cognitivas: críticas, artísticas y prácticas.

Dirigimos y valoramos las habilidades analíticas cuando esperamos que los estudiantes: comparen, contrasten, analicen, argumenten, critiquen.

Orientamos y valoramos la creatividad cuando esperamos que los estudiantes: desarrollen, inventen, imaginen, diseñen, anticipen.

Dirigimos y valoramos las habilidades prácticas cuando esperamos que los estudiantes: apliquen, operen, pongan en práctica, usen, demuestren.

"La importancia de la sabiduría es el equilibrio. Los estudiantes deben aceptar aprender a través del razonamiento analítico, creativo y práctico". (Sternberg y Swerling, 1999).

“La conducta de buen razonamiento incluye habilidades utilizadas para solucionar problemas académicos y cotidianos. Desde la perspectiva psicológica — según Pozo, Postigo y Crespo— el problema es circunstancia nueva, diferente a una situación conocida, interesante o perturbadora, en la que los sujetos notan el comienzo y el proceso, pero no saben qué”. El proceso puede arreglarlo. Asimismo, esta situación permite múltiples soluciones.

Las estrategias utilizadas para enfrentar problemas son procesos cognitivos que utilizan deliberadamente para realizar tareas que nunca pueden reducirse a una secuencia automatizada. Estos procedimientos requieren la capacidad de planificar y controlar acciones, así como reflexionar sobre lo realizado.

Considere el trabajo de resolución de problemas desde 2 perspectivas. Uno es resolución de problemas siendo estrategia instructiva para procesamiento de contenidos, el otro son las habilidades de resolución de problemas, que permiten desarrollar ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas que son logros fundamentales de educación elemental y multimodal.

Además, la intención del profesor, es bien conocido que la resolución de problemas implica ciertas habilidades generales (cognición y motivación). Por ejemplo:

- Comprobar qué buscar,
- Centrarse en encontrar soluciones,
- Aceptar otras perspectivas y revisar estrategias,
- Recuperar conocimientos para resolver problemas,
- Organizar, planificar y gestionar acciones,

Por otro lado, los estudiantes universitarios eran menos propensos a utilizar adecuadamente las estrategias cognitivas en sus estudios en función de los indicadores de rendimiento académico.

Por las razones anteriores, creo necesario realizar esta indagación para identificar las particularidades más destacadas de las habilidades cognitivas que manejan en aprendizaje y rendimiento académico de alumnos con el fin de formar el vínculo de estas variantes y poder hacer las sugerencias necesarias, para ayudar a elevar el nivel de las variantes anteriores, lo que lleva a mejorar rendimiento académico y formación profesional.

1.2 Justificación e importancia de la investigación

Aporte teórico: Esta indagación permitirá conocer las particularidades en manejo de estrategias cognitivas y rendimiento académico de alumnos en facultades de medicina humana. También determina el nivel de vinculo que hay en las variantes antes sugeridas. Contribuir a la solución del problema enseñando opciones viables que permiten increpar estrategias técnicas y métodos de aprendizaje para rendimiento académico.

Aporte práctico: La indagación ayudará mejorar rendimiento académico de alumnos en las escuelas profesionales de medicina humana mediante el empleo de estrategias cognitivas que les permitirá mejorar el aprendizaje, así como aquellos factores que puedan ser corregidos, como el plan de estudios, la metodología, la disponibilidad de medios y materiales didácticos, etc.

Aporte social: Tendrá un aporte social, en el sentido de involucrar a los estudiantes en la sociedad y servir como a modelos seguir para estudios jóvenes con estrategias cognitivas que alcanzarán el rendimiento académico y desarrollar compromiso con el progreso que contribuyen al desarrollo de la sociedad.

1.3 Limitaciones

Toda indagación tiene limitaciones, principalmente en la generalidad y factibilidad del trabajo de exploración, siendo las siguientes. Las limitaciones más destacadas son: recursos financieros serán proporcionados por autores, lo que limita importantemente, determinada por las realidades económicas, ya que la ejecución de esta indagación requiere un curso de acción complejo que incurre en costos relativamente altos.

Otra condición es falta de recomendación intacta dada nuestra posición de alumnos móviles. Una vez más, una limitación que se puede identificar es que los encuestados pueden carecer de precisión al aplicar las herramientas de recopilación de datos.

Con base en la utilidad de este estudio, se logró una estrategia de incentivos para minimizar este factor.

1.4 Formulación del problema

1.4.1 Problema general

¿Qué vínculo existe entre Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan Bautista - 2014?

1.4.2 Problemas específicos

- 1.- ¿Qué vínculo existe entre Estrategia de Repetición y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería?
- 2.- ¿Qué vínculo existe entre Estrategia de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería?
- 3.- ¿Qué vínculo existe entre Estrategia de Organización y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería?

1.5 Formulación de objetivos

1.5.1 Objetivo general

Identificar vinculo existente entre Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014.

1.5.2 Objetivos específicos

- 1.- Identificar vínculo existente entre Estrategia de Repetición y Rendimiento Académico en estudiantes, escuela profesional de Enfermería.

- 2.- Identificar vinculo existente entre Estrategia de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería.

- 3.- Identificar vinculo existente entre Estrategia de Organización y Rendimiento Académico en estudiantes, escuela profesional de Enfermería.

CAPÍTULO II. SISTEMA DE HIPÓTESIS

2.1 Formulación de hipótesis generales y específicas

2.1.1 Hipótesis general

Hay un vínculo directo y significativo entre Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014.

2.1.2 Hipótesis específicas

- 1.- Hay un vínculo directo y significativo entre Estrategia de Repetición y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería
- 2.- Hay un vínculo directo y significativo entre Estrategia de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería
- 3.- Hay un vínculo directo y significativo entre Estrategia de Organización y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería

Variables

Independiente: Estrategias Cognitivas

Dependiente: Rendimiento Académico

2.2 Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrategia Cognitiva	Estrategia de Repetición	- Habilidades de búsquedas de información - Habilidades de asimilación y retención de la información
	Estrategia de Elaboración	- Habilidades de organización - Habilidades de inventivas y creatividad
	Estrategia de Organización	- Habilidades analíticas - Habilidades de comunicación - Habilidades sociales
Rendimiento Académico	Bajo	- 10 a 13
		- 13 a 15
	Medio	- 15 a 17
	Alto	

2.3 Definición teórica y operacionalización de variables

A) Estrategia cognitiva

Conforme Chadwick (1996), “Es el proceso de dominio general que controla funciones mentales, que personas usan consciente o inconscientemente, para administrar su esfuerzo cognitivo, ejecución y aprendizaje. Son esenciales para acceder y utilizar la información y para interacción especializada con contenido de aprendizaje. Son habilidades de autogestión que estudiantes adquieren durante un período de tiempo para gestionar su compromiso, aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas”.

B) Rendimiento académico

“Son conocimientos adquiridos en un espacio escolar, de educación universitaria. Los alumnos con buenos y correctos recursos son los que reciben referencias positivas en las pruebas que deben realizar a lo largo del curso”.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes de investigación

Pacheco (2012) Estrategias Metacognitivas y Desempeño del I-Ciclo de Métodos de Aprendizaje e Investigación Estudiantil en la Facultad de Ingeniería Civil, Universidad Nacional de Ingeniería.

Con base en los resultados, podemos afirmar que existe una correlación entre uso de estrategias metacognitivas y desempeño en este estudio, lo cual es importante para el aprendizaje y para el estudio de cursos de metodología de la investigación.

- Según el coeficiente $r=0.692$ hubo una confirmación positiva promedio entre las variables, y según el índice de confirmación hubo una confirmación positiva entre usar estrategias metacognitivas y desempeño en aprendizaje e investigación de estudiantes ingeniería civil de primer ciclo. Metodología UNI. Por lo tanto, se basan en la hipótesis principal del estudio.
- Según el coeficiente $r = 0,854$, existe confirmación entre las variables de validación, y según el índice de confirmación, existe una confirmación media positiva entre el desempeño de los estudiantes de primer ciclo en estrategias metacognitivas utilizando el autoconocimiento y sus métodos de aprendizaje e investigación. en la Universidad de Ingeniería Civil. Por lo tanto, se basan en conjeturas de interrogación.
- Hubo relación entre las variables de validación según el coeficiente $r=0.221$, según el índice de confirmación hubo una confirmación positiva considerable de las estrategias metacognitivas utilizando tareas de autorregulación y control y desempeño de estudiantes en aprendizaje del primer ciclo de ingeniería civil. Por lo tanto, se basan en presunciones investigativa.

MarinKovich (2007) habilidades retóricas cognitivas y extensiones dialécticas de la demostración oral en clases de español y comunicación.

Conclusiones: Sin embargo, el análisis de diferentes intervenciones de docentes y estudiantes sugiere que ciertas direcciones pueden confirmarse cuando se analiza el corpus de manera holística. Uno corresponde a la dimensión dialéctica del debate en el aula, en sentido de 3 fases que lo componen, a saber, inicio, argumentación y final,

y observamos su presencia en los tres ensayos formados. Estudiantes y profesores están involucrados en todas estas etapas., aunque este último es el factor decisivo, especialmente en la formulación del Trabajo 1 y la conclusión del Trabajo 3. En todo caso, se valora el conocimiento metadiscursivo de los estudiantes sobre la evolución de las interacciones del debate.

Sin perjuicio de lo señalado el párrafo anterior, constató que participación de estudiantes por interacción estuvo concentrada en un número reducido de personas, como lo demuestra el hecho de que, de 42 estudiantes, solo 10 jugaron un rol activo, resulta que indicaría que los estudiantes tienen Se sabe poco sobre la implementación de esto, en el contexto en el que existe el argumento.

Se encontró una relación causal en estrategias cognitivo-retóricas utilizadas en los grupos de estudiantes involucrados por interacción. Si bien esto sugiere que los estudiantes son conscientes de la relación secuencial de los argumentos en la serie, también lo hace su uso más limitado de otros recursos, como en el término neo-retórica que corresponde a estrategias relacionadas con argumentos cuasi-lógicos (por ejemplo, descripción, comparaciones) y estrategias de apoyo a la realidad (por ejemplo, analogías). En el caso de los argumentos cuasi-lógicos, esto puede deberse a que no apelan a la experiencia, y para aquellos basados en la realidad, puede ser a que no dependen de la estructura de la realidad, sino que crean realidad. Realidad, o al menos se dan cuenta, la relación entre cosas que no se ven ni se sospechan en la actualidad. Al mismo tiempo, para el docente, la reformulación es una estrategia que permite fomentar interacción, en última instancia, permitir que la clase busque el consenso.

Al final, vale la pena aferrarse al carácter preliminar de resultados, aún queda muchas preguntas relacionadas con el debate en aula, como: ¿Qué pasa cuando la interacción se centra en una incógnita? ¿tema? ¿alumno? ¿Estudiantes o no te interesa este tema? ¿Qué marcadores lingüísticos del discurso se utilizan en los debates? ¿Cómo interactúan los estudiantes cuando el docente no interfiere en dicha interacción? ¿Cuál es la diferencia entre la discusión de interacción entre las disciplinas de lengua y comunicación españolas y las disciplinas de filosofía y psicología?.

Dislayne (2005) la consideración de suscitar destrezas de aprendizaje en el aula para mejorar nivel académico alumnos de psicología.

Conclusiones:

- Los estudiantes experimentan complicaciones de aprendizaje debido a malos hábitos de estudio.
- Insuficiencia de transmisiones corporativas dirigidos a instaurar métodos efectivos de aprendizaje y formación en habilidades de aprendizaje.
- El docente, sin saberlo, emplea pedagogías que simplifican el aprendizaje, haciendo que el aprendizaje sea repetitivo, mecánico y memorístico, llevando al estudiante a reflexionar y criticar en menor medida lo que está aprendiendo.

Domínguez (2000) en la presentación de información escrita. Aprendizaje bidireccional inglés-español, español-inglés.

En este estudio partimos de dos hipótesis básicas de trabajo:

- a. No son sus habilidades lingüísticas o su conocimiento de cada tema en particular la guía y define desarrollar habilidades de escritura disciplinarias, lo que obviamente es importante, sino su control metacognitivo de estos contenidos y el proceso de escritura. La escritura, por lo tanto, no se trata solo de los recursos lingüísticos, sino también cómo sujetos usan ese conocimiento y relación editor-propósito-lector específica el lenguaje.
- b. Si la escritura fuera primordialmente ejercicio de control metacognitivo, los patrones uso de escritura de sujetos serían los mismos en L1 y L2, siendo la dificultad aparente el hecho de que la escritura agregaba un idioma no nativo.

Para probar validez de hipótesis, formulamos 3 objetivos relacionados con el proceso de escritura de textos tanto en lenguas nativas como extranjeras, teniendo en cuenta el enfoque de la tarea, los temas y la forma en que se procesan los discursos reflexivos y extensos, y el uso de exposiciones textuales en Estrategias Cognitivas y Metacognitivas; nuevamente, proponemos un segundo objetivo de estos aspectos para comparar resultados de muestras de control y experimentales, y finalmente, un tercer objetivo para completar la definición de estrategias donde sea posible, para usarlas más específicamente, al lenguaje escrito.

Sin embargo, debemos recordar que se debe tener cuidado para interpretar los resultados en el contexto adecuado, lo que debe ocurrir en todos los estudios, incluido

el diseño de tareas, los métodos de recopilación de datos, las herramientas analíticas, etc., nos gustaría resaltar el hecho de que todos los datos presentados a continuación se refieren lógicamente a patrones de pronunciación y tareas seleccionadas, ya las muestras de las que los obtuvimos, en ningún caso son una generalización.

¿Qué responden Natalia, Conchita y Vanessa al usar patrones en el lenguaje escrito? Scardamalia y Bereiter (1987) denominan un modelo de transferencia de conocimiento, que involucra no solo enfoques generales de la tarea, sino que también trata el discurso, la reflexividad y la expansión, sin mostrar diferencias en la forma en que utilizan estrategias en el desarrollo del texto.

En ambas sesiones, quedó claro que todos los temas tenían un propósito retórico general: organizar el argumento en una introducción estructurada, un cuerpo y una conclusión, plan de composición general para guiar desarrollo del texto a fin de expresar ideas a lo largo de la escritura. Esto se comprende fácilmente en el acuerdo oral, lo que confirma que su actividad de pensamiento no sólo está orientada a la producción de contenidos, sino a la consecución de fines, cuyo fin más importante es resolver a partir del texto, como comentar o, en su caso, por un lado, cuestionar la inclusión o eliminación de la seguridad de alguna información, etc.

Preguntas sobre patrones de discurso: ¿Cada patrón de discurso trata los temas de manera diferente? Nuestra respuesta es no. En ambas conferencias, organización de información se ajusta al esquema discursivo (Kintsch & van Dijk, 1978), que refleja pensamiento analítico y es resultado de representar tarea como A, el problema de construir e integrar significado para el lector. o Lectores presta servicios y tiene fines específicos de comunicación. Así que tanto el modo reflexivo como el modo generalizado debaten en base a lo que saben del mundo y del tema, aunque el primer modo debería ser más emotivo por estar más cerca de la experiencia personal, mientras que el segundo modo es la confianza. Porque desapareció. A partir de esto, ambos tienen una idea clara de la relación editor-lector, por lo que en ambos modos el procesamiento es A impersonal o más precisamente A no personalizado

Como explican Scadamaria y Berrett, este hecho demuestra una vez más el aparente control estratégico sobre las diversas partes del proceso de interacción social: emisor, propósito y receptor. Como señalamos antes, control estratégico es

metacognitivo, lo cual fue evidente en el grupo experimental, ya que esta categoría siempre superó a categoría de estrategias cognitivas.

3.2 Bases teóricas

3.2.1 Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas

Si dirección del nuevo paradigma educativo se centra en aprendizaje y aprendiz, es necesario volver a perspectiva de psicología para descubrir cómo aprender, y especialmente cómo ayudar a aprender.

Hoy en día, existen suficientes cuerpos sólidos de conocimiento para orientar una buena innovación educativa. De los muchos conceptos diferentes propuestos que pueden reducirse a tres conceptos de aprendizaje: aprendizaje como respuestas, aprendizaje como conocimiento y construcción de significado, este tercero es el estado más receptivo. El significado de la ciencia en el aprendizaje humano. En esta metáfora, la nueva línea de aprendizaje ya está clara, especialmente en lo que respeta al papel del contenido, y los roles de profesores y estudiantes.

Desde mediados del siglo pasado, se han desarrollado muchos modelos de aprendizaje dentro de esta metáfora constructivista, desde los clásicos de Piaget o Vygotsky hasta los escritos modernos de Bruner, Berrett o Collins. Todos estos intentan combinar o implicar dos aspectos de cualquier modelo, correlacional y normativo.

En la generalidad del aprendizaje para construcción de sentido, un examen detallado de los diferentes modelos nos permite extraer aquellos elementos comunes fundamentalmente consistentes que pueden formar la columna vertebral del aprendizaje. Si tomamos en cuenta que paradigma son creencias compartidas por miembros científicos sobre el tema, es perfectamente aceptable que aquellos principios derivados de modelos anteriores definan el paradigma. De alguna manera mencionamos anteriormente.

Muchas teorías del aprendizaje coinciden en el rol central de los agentes como procesadores activos y constructores de su propio aprendizaje. Desde la década de 1980, se ha desarrollado un concepto integrador de aprendizaje en el que se

combinan componentes de metacognición cognitiva y motivación afectiva para explicar aprendizaje y rendimiento (Weinert, 1987; Zimmerman y Schunk, 1989), así como hipótesis sobre el modelo de aprendizaje autorregulado del estudiante:

- Pueden mejorar su aprendizaje mediante el uso selectivo de diferentes estrategias. Pueden controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación y comportamiento.
- Pueden elegir, construir e incluso crear entornos de aprendizaje. Las actividades de autorregulación median entre las características personales y situacionales y el rendimiento académico.
- Pueden desempeñar un papel importante en la elección de la forma y la cantidad de enseñanza que necesitan, el establecimiento de objetivos y el seguimiento de sus logros. (Pintrich, 2000, Zimmerman y Schunk, 1989).

3.2.1.1 Definición de estrategias de aprendizaje

Weinstein y Mayer (1986, pág. 315) se definen como "Comportamientos y pensamientos iniciados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje con el fin de influir en su proceso de codificación".

Estas definiciones son consistentes, como muchas otras (p. ej., Pressley, 1986; Colley y Beech, 1989) porque políticas son mecanismos que contribuyen a gestión eficaz de información.

En cuanto a otras características de la estrategia, no existe tal consenso. Beltrán (1993, 1996) y Bernad (1993, 1995) señalaron que características básicas estrategias de aprendizaje son intencionalidad, referencia a metas o propósitos claramente identificables, el control cognitivo del aprendiz y su expresión en diferentes etapas.

Muchos investigadores (e.g. Garner, 1988, Paris et al., 1983, Pozo y Postigo, 1993) creen que las estrategias siempre deben ser dirigidas conscientemente por el sujeto, y limitan su definición de estrategias de aprendizaje a estrategias cognitivas. Proceso intencional y controlado por el alumno.

Para cubrir la perspectiva de la exposición, (Mayor et al., 1993) prefieren dimensiones más que características en estrategias de aprendizaje. Señalan que

tiene tres dimensiones, con continuo entre 2 extremos. Entonces estrategia puede ser:

- 1) Sensato (controlado) - inconsciente (automático)
- 2) Autodirigido (particular y sincero) - heterodirigido (participativo y mediado por guía)
- 3) Genérico (global, se puede utilizar en cualquier situación de aprendizaje) - específico (aplicable a ciertos dominios y algunos restringidos).

Estos autores señalan que las estrategias a menudo se perciben en un sentido fuerte como conscientes, autodirigidas y genéricas, pero esto no significa que solo aquellas en estos extremos puedan considerarse estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, Monereo (2000) Es una de las tres dicotomías de estrategias conscientes/inconscientes; respuestas individuales/respuestas sociales situacionales y personalidad general/personalidad específica, lo que indica que eligen estrategias que son siempre conscientes, con respuesta social situacional y personalidad específica. Además, agregó una cuarta dicotomía, afirmando que “Para algunos expertos, la política de aprendizaje estará en un continuo desde lo más algorítmico hasta lo más heurístico, en el extremo más avanzado de la heurística (...). Desde esta perspectiva, es difícil concebir la estrategia como un macro programa que establece una vigilancia permanente sobre los programas que engloba, y que no tiene ese “carácter de supervisión”.

En cambio, autores de Nisbet (1991), Beltrán (1993) o Monereo et al. (1994), considerando que la acción estratégica las decisiones se refieren a procedimientos o combinaciones de procedimientos que se deben utilizar, ya sean de carácter más heurístico o algorítmico. Desde esta perspectiva, es mejor hablar del uso estratégico o no estratégico de ciertos programas dependiendo de si fueron elegidos intencionalmente para lograr un propósito determinado”. (Monereo 2000, pág. 33).

“En última instancia, el aprendizaje de competencias es proceso consciente de decisiones que implica selección de conocimientos necesarios para alcanzar objetivos, siempre en función de condiciones del entorno educativo en que se desarrolla la acción”. (Monereo 2000, pág. 34).

3.2.1.2. Técnicas, estrategias y procesos

Para profundizar las estrategias de aprendizaje, es mejor reducir otros términos también utilizados para referirse aspectos que ayudan implementar el aprendizaje. Como señala Cano (1998), basta con buscar un gran número de términos en Abstracts Psychological o revistas Eric: habilidades de estudio, hábitos, métodos, estrategias, etc.

Los hipotéticos e intelectuales no están de acuerdo sobre sus diferencias. Como señala Mayor et al. (1993) sus discrepancias, interrelaciones y superposiciones parciales dependen en gran medida de detalles identificados por diferentes autores, por lo que puede ser poco práctico hacer demasiados términos.

Mientras que, distinción entre estratégico y táctico a menudo se reconoce en nuestro campo, a menudo encontramos que el término "estratégico" se usa como base para un programa en particular tarea específica. (Biggs, 1993).

La desventura de Beltrán (1996, p. 394) La relación entre métodos, habilidades y procesos de aprendizaje es una buena manera de limitar el uso de estos términos. Entre los conceptos que necesitan aclaración en el campo, afirma que “Conviene distinguir entre métodos, habilidades y procesos. Son actividades hipotéticas, encubiertas, apenas visibles y difíciles de manipular. En el otro extremo, la tecnología es fácilmente visible, accionable y actividades accionables como la realización de Resumen o esbozar. De los dos extremos de proceso y tecnología, la estrategia no es tan obvia como la tecnología ni oculta como el proceso. Así, por ejemplo, la organización de los datos de información por parte de los estudiantes para comprender el significado oculto en ellos no es tan evidente como las técnicas de síntesis, ni tan oculto como el proceso de comprensión”.

A veces, el aprendizaje de políticas equivale simplemente a dominar un conjunto de técnicas sin enfatizar la importancia de aspectos tales como dónde u orden aplicarlas. (Monereo, 2001, pág. 16).

3.2.1.3 Clasificaciones de las estrategias

Hay muchas categorías de habilidades de enseñanza. El más citado en la literatura es Kirby (1984), quien distingue entre microestrategias que actúan sobre un determinado problema o tarea, microestrategias adquiridas por sistemas cognitivos con limitada generalización a otros problemas o nuevas tareas y

macroestrategias, cuyas acciones están encaminadas a adquirir conocimientos y comprensión de los mecanismos de aprendizaje que inician la disciplina, son altamente transferibles pero difíciles de enseñar.

Dansereau (1985) clasifica en:

- 1) **Manejo primario y directo del material**, incluyendo comprensión-retención y recuperación-uso del conocimiento contenido en material,
- 2) **Asistencia o apoyo** dirigido a crear el ambiente adecuado, establecer y planificar metas, enfocar y controlar el aprendizaje.

Weinstein y Mayer (1986) las dividieron en 1) habilidades de duplicación (radicales y confusas), 2) fabricación (radicales y confusas), 3) organización (radicales y confusas), 4) regulación de comprensión 5) emoción.

Considerando ambos criterios simultáneamente, las habilidades se dividen en cuatro grupos. Además, mencionadas anteriormente, existen muchas otras habilidades de enseñanza taxonómico que presentan muchas coincidencias, así como los aportes especiales de cada autor. Seguiremos las habilidades de partición propuesta por McKeachie y otros (1986) y Pintrich y otros (1991) en el modelo de aprendizaje autorregulado, que se basa principalmente en la clasificación de Weinstein y Mayer (1986) en 3 grupos, cognitivo, recursos habilidades de Control y metacognitivas.

Las habilidades cognitivas serían aquellas que interfieren en la comprensión, la memoria y el aprendizaje del sujeto en general, y corresponden a lo que Kirby (1984) denomina estrategias microscópicas o primarias de Danserrow. (1985).

Beltrán (1996) Las llamó estrategias de procesamiento, señalando que estaban dirigidas codificar, comprender, retener y duplicar material informativo. En clasificación propuesta por Weinstein y Mayer (1986), corresponden a estrategias de repetición, refinamiento y organización.

Las habilidades de control de recursos se refieren al control de los estudiantes sobre diversas variables no intelectuales que afectan su participación en las tareas: por ejemplo, el tiempo, el esfuerzo y la ayuda de los demás. Corresponden a estrategias también conocidas como ayuda o apoyo (Beltrán,

1996; Dansereau, 1985). En la clasificación de Weinstein y Mayer (1986), son los denominados “poderes expresivos”.

Las estrategias metacognitivas se refieren a la organización, secuenciación, análisis y transformación del propio proceso cognitivo. Son "habilidades macro" en la terminología de Kirby (1984) y "habilidades complementarias" en la terminología de Dansereau. (1985).

Tipos de estrategias de aprendizaje

1.- Estrategias cognitivas

Actúan sobre problemas o tareas específicas para facilitar su adquisición por parte de los sistemas cognitivos, son fáciles de enseñar y no fácilmente transferibles de una disciplina a otra (Monereo, 1990a, 1990b).

Como ya hemos dicho, Weinstein y Mayer (1986) las desglosan en habilidades de repetición, mejora y organización, cada una de las cuales puede utilizarse para tareas básicas o tareas más complejas.

2.- Estrategias de repetición

“Se utilizan para centrar atención y codificar material en memoria laboral, pero por sí mismos no promueven la comprensión y el aprendizaje significativo. En tareas más complejas, como el aprendizaje del contenido de los textos, se utilizarán técnicas como la lectura mientras se lee, la duplicación de material, el subrayado mecánico y el registro de textos”.

“Son útiles para memorizar detalles textuales por períodos cortos de tiempo, como se muestra en una encuesta de Mayer y Cook (1980), Se encontró que un grupo de estudiantes a los que se les pidió que recitaran el texto recordaban mejor los detalles del texto que otros que no usaron la técnica sino instrucciones detalladas relacionadas con las habilidades de organización”.

Beltrán (1996), Señale que la reproducción tiene lugar en la mayoría de los sistemas educativos. La desventaja es que los estudiantes lo usan con mucha frecuencia, a veces casi exclusivamente.

3.2.1.4. Estrategias de elaboración

Ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje porque dan sentido a la información. A través de ellos, los estudiantes pueden agregar nuevos contenidos

a la información y hacer conexiones entre diferentes conocimientos. De esta forma, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) mejora la memoria y facilita la recuperación y aplicación del conocimiento aprendido más que el aprendizaje automático.

En tareas sencillas se pueden utilizar técnicas básicas de mejora, como crear rimas, crear frases que contengan las palabras que quieres recordar, crear imágenes mentales que ayuden a la memoria, etc. Entre métodos para memorizar (ver Beltrán, 1993), por ejemplo, métodos PEG, LOCI, LAZO, método histórico, de iniciales, KEYWORD, etc.

Cualquier referencia para traducir información a su propio vocabulario, resumen o paráfrasis implica un conocimiento previo del tema. La síntesis a veces se considera una técnica de organización, sin embargo, según Weinstein y Mayer (1986), esto significa que los estudiantes no solo seleccionan la información más relevante, sino que también la organizan dándole una nueva estructura, lo que implica un trabajo de tarea de enormes proporciones.

Una descripción de cómo la información se relaciona con otra previa requiere una reflexión sobre lo que tiene en común o cómo se diferencia de la información conocida. Dado que otras fuentes o canales de información pueden proporcionar una variedad de métodos, se proporciona una mayor integración de la información en comparación con otra información. Formular preguntas e hipótesis también requiere la ayuda de otra información o conocimientos previos para encontrar respuestas.

Weinstein y Mayer (1986) “Una síntesis de varios estudios que muestran cómo sujetos que usan estrategias modificadas recuerdan mejor información que se presenta y desempeñan mejor en tareas de resolución de problemas. Sujetos que utilizan estrategias refinadas”.

4.- Estrategias de organización

“Ayudan a los estudiantes a analizar información, seleccionar ideas importantes o ideas que se ajustan a objetivos específicos y descubrir y establecer conexiones y jerarquías entre la información que se va a estudiar”.

La ventaja de utilizar esta estrategia radica no solo en la caracterización de la nueva estructura de la información insertada, sino también en el procesamiento que implica realizar la transformación.

“En ocasiones los temas utilizan estructuras presentadas por el propio como material crítico para los tejidos (Beltrán, 1996)”.

Aquí, tomamos una estrategia de organización de categoría amplia e incluimos estrategias de selección dentro de ella.

“Entre las tareas básicas, la técnica de organización más común es la de agrupar elementos según sus características o atributos. Por ejemplo, agrupar palabras en un idioma extranjero por su función en oración, o agrupar elementos por características”.

“Entre las tecnologías al servicio de las organizaciones podemos destacar: los diagramas, los mapas conceptuales y el hipertexto (Álvarez et al., 2001), que representan relaciones supersubordinadas o jerárquicas entre conceptos. Las cadenas deben representar pasos o secuencias de procesos de forma horizontal y no jerárquica. Una agrupación es una estructura gráfica en la que se indican las características más relevantes de un concepto centralmente ubicado. Hay muchos otros tipos de representaciones gráficas que se pueden usar para organizar ideas, como cheurones, pirámides, tablas de doble entrada y más”. (Hernández y García, 1988)

“Dansereau, 1978; Dansereau et al., (1979) desarrollaron esta técnica para identificar 6 ideas intermedias en textos que involucran partes del todo, tipos, procesos, consecuencias, analogías, características y evidencia. Meyer (1981, citado por Hernández y García, 1988) identificó 5 estructuras textuales: variar, comparar, enumerar, describir y solucionar”.

“No detenemos a examinar cada categoría que estos autores han establecido, referimos a su investigación para obtener más información. Los programas de formación que tuvieron lugar en estos programas fueron interesantes, revelando cómo estudiantes que utilizaron técnicas de búsqueda para encontrar diferentes conexiones entre información se desempeñaron mejor aquellos que no lo hicieron. Identificar relaciones que existen entre ideas textuales ayuda a comprensión y memoria”.

“El énfasis como estrategia organizacional incluye no solo enfatizar que el texto será una estrategia mecánica, sino la necesidad de implementar un proceso generativo y constructivo de búsqueda y distinción de ideas”. (Wittrock, 1974)

5.- Estrategias de control de recursos

“Ayudan estudiantes adaptarse al entorno y requisitos de tarea, cambiar el entorno para satisfacer necesidades (Sternberg, 1985). Incluyen gestión del tiempo, el entorno, ayuda del profesor y de compañeros., el control sobre algunos aspectos relacionados con propia materia: esfuerzo, persistencia y mentalidad. Estas estrategias pueden considerarse cognitivas y metacognitivas, pero tiene sentido incluirlas en una categoría separada porque contienen control sobre variables muy específicas que no son apropiadas para la inteligencia”. (Mckeachie y cols., 1986).

“El control del tiempo de estudio va desde planes mensuales o semanales hasta planes de tiempo de estudio. Requiere establecer objetivos realistas y alcanzables, así como una combinación de necesidades y flexibilidad para adaptarse a eventos imprevistos o nuevas demandas en la misión. La planificación está asociada con actividades de monitoreo metacognitivo apropiadas. El uso eficiente del tiempo de estudio significa su distribución equitativa, por lo que es importante tener un horario o plan de estudio y autodisciplina para usarlo”.

“Otro recurso que los estudiantes deben controlar es el ambiente de aprendizaje. Es conveniente estudiar en un lugar relativamente tranquilo y ordenado, sin distracciones visuales o auditivas que puedan restar concentración. Sin embargo, si bien estas características son deseables, no importa dónde aprende una persona porque los estudiantes aprenden bien en él y pueden mantener el enfoque en las tareas que realizan”.

“La teoría de la atribución de Weiner (1986) explica estas interacciones entre la percepción y la gestión del esfuerzo. La actitud también afecta el esfuerzo. Controlar el esfuerzo también significa controlar la atención para evitar distracciones y seguir aprendiendo incluso cuando las tareas no son interesantes, lo que refleja el compromiso con las tareas y los objetivos de aprendizaje, incluso si son difíciles. Este esfuerzo sostenido se llama persistencia. Algunos

comportamientos que ayudan a mantener el esfuerzo son el habla autodirigida y autoreforzo”. (Pintrich et al., 1991).

6.- Estrategias metacognitivas

Los dos últimos procedimientos, Cognitive Review y Rational Structuring, forman parte del llamado entrenamiento cognitivo-conductual y se centran en uso del lenguaje interno o habla autodirigida (private self-habla). Meichenbaum y Goodman (1971) fueron pioneros en este tipo de formación, que ha proliferado a partir de sus investigaciones.

Son las orientaciones mentales más comunes, por lo que son altamente transferibles de una tarea a otra, pero enseñarlas, si bien es posible, es más difícil (Monereo, 1990a). (McCombs 1991; Paris & Oka 1986). Así, meta cognición tiene 2 dimensiones: cognitiva y autorregulación.

“A continuación, nos referiremos a cada proceso de enseñanza y habilidad mencionada. Primero nos quedaremos en la dimensión cognitiva: la autoconciencia o conciencia cognitiva, y luego nos centraremos en cada uno de los tres procesos que forman parte de la dimensión del condicionamiento metacognitivo”.

3.2.1.5 Dimensión cognitiva: autoconciencia o conciencia cognitiva

Memoria, metal aprendizaje, metalenguaje, etc.) cuando me di cuenta de que aprendí A más difícil que B, cuando entendí que C tenía que ser verificado para aceptarlo como un hecho, cuando de repente pensé que era cuando me di cuenta de que debería haber escrito D porque podría olvidarlo, por lo que es mejor mirar cada una de las múltiples opciones antes de decidirse por la mejor opción”.

Esto significa, entre otras cosas, que la inspección activa ayudará a modular aún más procesos cognitivos. Flavell (1985, 1987) señaló que conocimiento metacognitivo incluye tres tipos de variables: variables de personal, tarea y estratégicas.

a) la conciencia de variables personales incluye conocimiento y creencias sobre cómo ser procesador cognitivo: qué habilidades poseen y cuáles no, qué hechos se conocen, se ignoran, cómo se desempeña mejor, etc.

Conocer propias características de aprendizaje ayuda a determinar qué hacer para la tarea y qué recursos se deben utilizar. McCombs (1991)

argumenta que base de procesos metacognitivos es percepción de quién es uno y podría ser —autoconceptualización, autoevaluación y posibilidades— y, lo que es más importante, una percepción de uno mismo. Comprender el yo como constructor de estas autoconceptualizaciones y autoevaluaciones.

- b) El conocimiento de las variables de la tarea incluye la comprensión de los requisitos académicos de la tarea, es decir, sus objetivos, pero también su amplitud, dificultad, similitud con tareas anteriores y tipos de procesamiento cognitivo y recursos necesarios.
- c) El conocimiento variable estratégico incluye el conocimiento estratégico. Para ello, tiene que ser declarativo, procedimental y condicional.

“El conocimiento declarativo incluye saber qué es una estrategia particular, por ejemplo, saber qué es una abstracción o un mapa conceptual. Este conocimiento no es suficiente para usar la política de manera efectiva, el agente también debe tener conocimiento de los procedimientos de los pasos que debe realizar la política y conocimiento de las condiciones cuándo y por qué apropiadas”.

Dimensión reguladora: planificación, autodirección o autocontrol y autoevaluación

“En el nivel de supervisión, como señala Justicia (1996, p. 371), “la metacognición se concibe como un rol ejecutivo similar al que desempeña un procesador central, un sistema de supervisión que dirige la acción desde arriba. Pensamiento individual (...) A menudo se piensa en la metacognición como un macroproceso de orden superior caracterizado por un alto grado de conciencia y control voluntario diseñado para gestionar otros procesos cognitivos más simples y fundamentales. Posibilidades radican en uso combinado y flexible de procedimientos más básicos de procesamiento de información humana, integrándolos en operaciones genéricas y adaptativas que facilitan aprendizaje”.

Como macroproceso, metacognición aumenta la optimización de los recursos cognitivos disponibles al intervenir en regulación y control de actividades cognitivas individuales, es decir, encontrar la mejor manera de utilizar las habilidades ya dominadas" (Justicia, 1999, p.54).

Las actividades de condicionamiento cognitivo y de aprendizaje pueden ocurrir antes, durante o después de la ejecución de la tarea (Brown, 1987).

“Antes de que comience el evento es donde se planea la actividad principal. Durante el desempeño de la tarea, se produce el control y la orientación cognitiva. Después de completar, evalúe los resultados. Sin embargo, cada uno de los tres procesos mencionados no se pone en práctica en algún momento del aprendizaje”. Justice (1996, p. 371), se trata de tres procesos “Altamente interactivos, superpuestos y repetitivos”. Hay un momento de aprendizaje donde cada proceso se completa principalmente, no significa que el proceso en cuestión ocurra solo en ese momento. Siguiendo a Brown y sus colaboradores, describimos brevemente estos procesos (1983, 1987).

a) Planificación (planning)

Una de las características comúnmente atribuidas a estrategias de aprendizaje es propósito e intención, que implica planes de acción y dirección hacia metas (Beltrán, 1996; Bernad, 1995). Actividades de planificación tienen lugar de manera prioritaria antes de la actividad y ayudan al estudiante a determinar hacia dónde debe ir en sus estudios y cómo debe utilizar las diferentes estrategias; además, ayudan a activar conocimientos previos relevantes para comprender y absorber nueva información.

Es necesario analizar las tareas que permiten iniciar una serie de actividades planificadas, entre las que podemos mencionar: establecer objetivos y objetivos de aprendizaje; prever; subdividir tareas; programar y desarrollar planes de ejecución; decidir los recursos necesarios para lograrlo; estrategias; hacer preguntas e hipótesis, etc.

b) Autocontrol (Self-monitoring)

Durante la ejecución de la tarea, se dirige, controla y supervisa el proceso de aprendizaje para verificar que se está ejecutando el plan planificado y que se está utilizando adecuadamente la estrategia elegida. También se validan los resultados y se evalúa hasta qué punto se persiguen los objetivos para determinar si es necesario revisar la estrategia, los objetivos o los planes.

Brown et al. (1983) se refirieron al “seguimiento” como control ya la “autorregulación” como regulación y consecuente ajuste. Las actividades de

control incluyen: confirmar que comprende lo que incluye la tarea a realizar, mantener la atención mientras lee, autodirigirse, hacer preguntas o autoevaluarse para asegurarse de que comprende el material. También podemos referirnos a estas actividades como actividades de evaluación, y la evaluación tiene lugar no solo al final del aprendizaje. Las actividades reguladoras incluyen: cambios en la velocidad de lectura, relectura de contenido que no entendible, evaluación, revisión o búsqueda de estrategias alternativas si las estrategias en uso resultan ineficaces, ajuste o búsqueda de nuevos recursos, desarrollo de nuevos planes, etc.

Otro conjunto de estrategias que podemos considerar modulares son las estrategias de automotivación, como proporcionar autoreforzo, autoinformación para aumentar la confianza en uno mismo o involucrarse en tareas, control emocional, especialmente ansiedad, etc.

c) Autoevaluación (evaluating)

“Después de completar la tarea, se realizará una nueva autoevaluación. En base a los resultados, verificar que se han alcanzado los objetivos perseguidos, evaluar en qué medida las estrategias utilizadas son efectivas, si se requieren recursos adicionales, etc.”.

El éxito o fracaso de una tarea no solo debe tener un impacto emocional en el sujeto, sino que también debe ser una verdadera "fuente de información" para las variables cognitivas que mencionamos anteriormente. Es necesario impulsar cambios en autoevaluación y evaluación escolar para hacer de la verdadera "Evaluación formativa" que ayude estudiantes a comprender mejor conocimiento y ejercer control metacognitivo.

3.2.2 Rendimiento académico

Cuando el diccionario español hace una analogía con la palabra “rendición” que se refiere a vencer, obedecer y/o controlar algo, entendemos estos términos implican el acto o efecto de la rendición requiere de cierto desafío, que significa control. El éxito, la victoria y el dominio también están implícitos con respecto a las cosas que se le presentan al individuo con el propósito de asimilar o mejorar. En lo académico, al referirse desempeño, establece: “Cuando un docente califica bien el desempeño de un alumno, es porque ha cumplido con las metas educativas planteadas para su edad y ha seguido con ventaja enseñanzas impartidas. Asimismo,

si un docente tiene en su clase una gran cantidad de alumnos, una persona puede decir que sus alumnos han obtenido buenas notas cuando son capaces de superar el nivel de un curso.” MONGE, Juan José “...Las notas académicas son las notas que un estudiante obtiene en un curso y se reflejan en las notas escolares, esto no descarta que múltiples factores relacionados específicamente con personalidad pueden haber influido en este resultado. Tulong. J. "Prediction of Academic Performance".

“El rendimiento académico suele ser resultado del aprendizaje, provocado por actividades educativas de docentes y producido en estudiantes, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de enseñar”.

Trasladar el concepto de desempeño a la educación generalmente conserva su contexto económico, suele ser solo un plano correlacional y se limita la comprensión por medio resultados escolares, procesos académicos, por lo que se tiende a reconocer que el logro es, el reconocimiento, el fracaso, la tasa de repetición, tasa de graduación y eficiencia terminal.

La definición refleja una visión sesgada del rendimiento académico, especialmente en el sentido de que se atribuye a los estudiantes que se considera que tienen un alto valor personal cuando se trata de un alto rendimiento académico, alto grado de acuerdo entre lo enseñado y lo mostrado al final de lo educativo, porque fenómeno del éxito y fracaso académico estuvo centrado en el alumno. Desde este punto de vista, el rendimiento académico se debe principalmente al alumno, lo que muchas veces puede explicarse por un único factor: la inteligencia resultante es atribuible a las capacidades individuales del sujeto.

“Es un indicador académico que mide el grado de armonía en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Además, constituye la realización del objeto de la educación, es decir, formar a una persona para vivir de cierta manera y para responder de cierta manera al mundo que la rodea”. (Moore, 1987).

Para Cáceres & Cordera (1992), el desempeño escolar va a conocimientos e incluye: competencias, habilidades, actitudes y valores; incluyen procesos de enseñanza, adoptar posturas más flexibles y considerar otras formas de identificar el desempeño sobresaliente además de las evaluaciones. alumno. Ninguna posición

considera el análisis crítico de las contribuciones de otros agentes e instituciones, las familias, los sistemas educativos y las propias escuelas.

En este momento, existe una visión muy optimista de la capacidad humana, la enseñanza y el potencial humano de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la orientación instrumental de la educación (Pizarro, 1997).

Pizarro (1985) “Entender el rendimiento académico como una medida de la capacidad de una persona para responder o demostrar de forma estimada lo aprendido en un proceso de coaching o formación. Himmel (1985) define el rendimiento escolar o la eficacia escolar como el grado en que se alcanzan las metas establecidas de un programa oficial de aprendizaje”.

Requena (1998) señaló que “Es el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo de los estudiantes. Tiempo de estudio, tiempo de juego y tiempo de entrenamiento de enfoque”.

De Natales (1990) El aprendizaje afirmativo y el desempeño significan transformar un estado definido en un nuevo estado, lo que se logra a través de la integración de elementos cognitivos y estructurales que inicialmente estaban desconectados en una unidad distinta.

Según los autores, los intereses académicos son habilidades, hábitos, ideales, ambiciones, intereses, inquietudes y logros que estudiantes aplican a sus estudios. El rendimiento académico es indicador del aprendizaje alcanzado por una persona, y como tal, el sistema educativo se toma muy en serio este indicador.

El desempeño de los estudiantes abarca diferentes dimensiones del comportamiento educativo: conocimientos pedagógicos, configuración e implementación de planes de aprendizaje, métodos y estrategias psicoeducativas, gestión escolar, sociología de la educación, etc. desempeño de los estudiantes se entretreje con toda una red de aspectos que es necesario explorar, pues se puede apreciar que mejorar la competencia de los estudiantes es un propósito multidimensional que se extiende mucho más allá de las tareas del aula y, por supuesto, más allá del mero ámbito de la educación política.

Para Jacques (1993) en Conde & De-Jacobis (2001), Si una relación es independiente de la estructura del sistema de relaciones sociales al que pertenece,

entonces no se puede entender la educación. Por lo tanto, la educación es el proceso de difundir el conocimiento.

Asimismo, el sistema educativo manipula la base de discernimiento público, esta forma de esgrimir la averiguación de manera memorística hace que la enseñanza sea truncada, constituyendo así un círculo viciado y almacenando juicio retorcido al nivel Tutoría, estimulándolos a ocupar el compromiso de su propio amaestramiento, complacerse estudiando y tomar el empuje.

3.2.2.1 Bases psicológicas del rendimiento

1.- Según el paradigma constructivista

“El constructivismo es paradigma del desarrollo cognitivo que tiene raíces directas en teoría del desarrollo intelectual de Piaget, denominada epistemología genética, en que origen del conocimiento es resultado de proceso dialéctico de asimilación, adaptación, conflicto y equilibrio, sus orígenes lejanos. La raíz está en el fenómeno de Kant, quien afirma que la realidad o noúmeno del en-sí es incognoscible. Sólo los fenómenos pueden saber. Es decir, la manifestación de la sensibilidad del objeto al sujeto del conocimiento”.

Muchas cogniciones hablan del proceso de aprendizaje y desarrollo desde diferentes perspectivas, podemos mencionar:

Jean Piaget (1896-1980) nos dio definición estricta de aprendizaje, que es reorganización de la estructura cognitiva a través del proceso de adopción del entorno, a partir de la asimilación de la experiencia y la adaptación según la información en la cognición que suceden. estructura de aprendizaje.

Lev Vigotsky (1896-1934) el amaestramiento es un resultado complejo de factores sociales, como las interacciones comunicativas con los adultos, compartidos en momentos históricos e identificados con culturas específicas. Los constructos generados por las experiencias de aprendizaje no se transmiten mecánicamente de una persona a otra como objetos, sino a través de operaciones mentales que ocurren durante interacción del sujeto con mundo. En esta interacción, el conocimiento primero se establece externamente, es decir, en relaciones mutuas. - Psicológico, cuando la influencia de la cultura se refleja en toda la producción material o símbolos, y en segundo lugar en la psique, cuando hay un cambio en las funciones psíquicas superiores, esto se llama internalización.

David Ausubel (1918), La palabra "importante" se refiere tanto al contenido que tiene estructura, su propia lógica, como al material que potencialmente puede aprenderse de manera significativa, es decir, significativo y significativo para quienes lo interiorizan. El primer significado del término se denomina significado lógico, que se caracteriza por un contenido no arbitrario, claro y racional, cuando el contenido es inherentemente organizado, obvio y lógico. El segundo es significado psicológico, que está relacionado con el desarrollo psicológico del aprendiz y la comprensión del contenido lograda por experiencias previas.

3.2.2.2 Características de rendimiento académico

Luego de un análisis comparativo de diversas definiciones de desempeño escolar, García & Palacios (1991) concluyen que existen visiones estáticas y dinámicas de educación como ser social. En general, desempeño de la escuela tiene siguientes características:

- El producto en los aspectos dinámicos está relacionado con el proceso de aprendizaje y por tanto con la capacidad y el esfuerzo del alumno.
- En su aspecto estático, incluye productos de aprendizaje generados por los estudiantes y expresa un acto de uso.
- El desempeño está vinculado a la medición de la calidad y al juicio de valor;
- La actuación en sí misma es un medio, no un fin;
- El desempeño está relacionado con fines de carácter moral, incluidas las expectativas económicas, que requieren algún tipo de desempeño de acuerdo con los modelos sociales vigentes.

3.2.2.3 Tipos de rendimiento académico

A. Rendimiento individual

“Es el resultado de las acciones del proceso educativo manifestado por el estudiante en la realidad concreta en la que el docente manifiesta conocimientos, experiencia, hábitos, habilidades, destrezas, actitudes, intereses, ambiciones, etc. Los estudiantes se han ganado, lo que nos permitirá tomar decisiones de enseñanza en ese momento o más tarde. Nuevamente, esto nos ayudará a juzgar si los estudiantes pueden ser promovidos”.

B. Rendimiento social

“Aquí, el desempeño se expresa como una respuesta grupal en la que se valora el grado de cooperación. Compatibilidad de roles de participación activa el compromiso mutuo de los estudiantes sirve al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los maestros investigar y, posteriormente, tomar decisiones sobre la educación, las calificaciones, el volumen de trabajo y los métodos”.

Aspectos que afectan rendimiento escolar. - El desempeño de una escuela se ve afectado por muchos determinantes, podemos decir que eficacia de enseñanza, aprendizaje y comportamiento de estudiantes no son más que resultado de muchos factores y deben encontrarse en presente.

Evaluar rendimiento escolar. - Muchos de estos se encuentran en estudiantes, mientras que otros en factores:

a.- Factores endógenos

Las pertenecientes a un mismo alumno y refiriéndose a las que están dentro de él tenemos las siguientes;

Factores biológicos: A menudo está representado por personas que aprenden de los estudiantes la anatomía y fisiología de los órganos, dispositivos y sistemas que tenemos. Tipos de sistema nervioso, salud, estado nutricional, anatomía y fisiología.

Factor psicológico: Está determinado por los procesos psicológicos que tienen lugar en el estudiante, cuyo desarrollo determinará la calidad del aprendizaje, y donde también intervienen rasgos emocionales y volátiles.

Los procesos mentales son las siguientes impresiones, discernimiento, vigilancia, retentiva, inclinación, quimera. A partir de la ventaja de esta información es inadmisibles aprender, y también cabe destacar el provecho del alumno por aprender, lo que despertará la misma motivación y le animará a estudiar mucho.

b.- Factores exógenos

Se originan fuera del alumno y corresponden al mundo que nos rodea, apaleamos los siguientes:

Factor social; Podemos mencionar siguientes, la familia, clase social del estudiante, condiciones de vida, la vida habitual. El trabajo, si se lleva a cabo por

una práctica social específica a nivel profesional con grado y calidad de estímulos culturales únicos a que está expuesto.

Factor pedagógico; Entre ellos, se deben considerar los siguientes puntos: autoridad educativa de los docentes, plan de estudios, métodos de enseñanza, sistema de evaluación, recursos didácticos, edificios escolares, mobiliario. Jornada laboral, métodos de estudio, etc.

Factor ambiental; Hay tipos de suelo, tipos de clima, presencia de parásitos y bacterias patógenas, presencia de sustancias tóxicas que contaminan el agua, el suelo y la atmósfera, etc.

El desempeño escolar se convierte así en un producto de los estudiantes como familias, escuelas y sociedades particulares, no solo de lo que hacen o dejan de hacer los maestros.

3.2.2.4. Evaluación del rendimiento académico

Para comprender los resultados de las acciones en el proceso educativo, el desempeño de la escuela, es necesario someterlo a la medición que debe culminar en la evaluación.

Lo medible y evaluativo son cambios observables en comportamiento de estudiantes durante la enseñanza, el mismo como parte del objeto educativo propuesto, variables a considerar son:

- 1) Cuantía y eficacia del conocimiento.
- 2) Prácticas y destrezas adquiridas.
- 3) Desplegar destrezas.
- 4) Cualidad positiva.
- 5) Ayuda frecuente.
- 6) Acciones de fraccionamiento.
- 7) y la puntualidad del trabajo.
- 8) Efectuar duro.
- 9) Ganancias.
- 10) Cooperar con los compañeros de clase en las actividades escolares, profesores. etc.

Se debe encontrar que, para obtener evaluación confiable, se debe medir mayor cantidad de variables, porque cuando rango es más amplio, el juicio de

liberación de valor será más preciso, y Las decisiones de enseñanza que se tomen serán justas y procesables.

3.3 Bases conceptuales

Estrategia: Es una serie de acciones planificadas sistemáticamente que se llevan a cabo a lo largo del tiempo para lograr un objetivo específico. Funciona en diferentes entornos.

Cognición: Se refiere a la capacidad de un organismo para procesar información con base en percepciones, conocimientos adquiridos y características subjetivas que permiten evaluar la información.

Estrategias cognitivas: Instituyen un conjunto de habilidades de amaestramiento. Están en acciones y métodos mentales que los aprendices efectúan bien ejecutado o inconscientemente; con ellos mejoran la agudeza y aprovechamiento del lenguaje, acumulación en la memoria, rescate y posterior uso.

Estrategias de aprendizajes: En términos generales, una estrategia de aprendizaje es un acto o pensamiento que promueve el aprendizaje. (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

Rendimiento: Es la relación del resultado y medios utilizados. Se trata de un provecho o beneficio presentado por alguien o algo. Aplicada a persona, la palabra también se refiere al cansancio.

En el mundo corporativo, el concepto de desempeño se refiere a los resultados alcanzados por las actividades realizadas por cada unidad.

Rendimiento Académico: Hace alusión a la estimación de las sapiencias alcanzadas en un ámbito de formación escolar, superior o universitario. Un alumno con buen expediente académico es aquel que ha logrado derivaciones auténticas en las pruebas que realiza a lo largo del curso. Es una disposición de la capacidad de un alumno para formular lo que ha asimilado en su formación.

2.4. Bases epistemológicas o bases filosóficas o bases antropológicas

Refleja la realidad objetiva en la que se desarrolla algún tipo de investigación. Cualquier investigación, como este caso, es capaz de reflejar la verdad del problema, es decir, no se reduce a un simple fenómeno, sino en esencia, porque es importante.

Para este diseño se enfrentaron a diferentes enfoques, como en este caso. Villanueva (2008) explicó la adquisición de bienes y conceptualizó el derecho romano como una disposición adquisitiva, más conocida como usucapión.

La investigación de este estudio me permitió analizar las estrategias cognitivas que forman un conjunto de estrategias de aprendizaje. Contienen acciones y métodos intelectuales que los alumnos efectúan bien ejecutado o inconscientemente, con ellos optimizan la agudeza del lenguaje, el aprovechamiento, el acaparamiento en la reminiscencia, la salvación y el uso rezagado. La indagación sobre esta habilidad surge del beneficio de la psicología cognitiva en cómo las personas piensan el mundo que les rodea, aprenden de la práctica y disipan dificultades.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 **Ámbito**

La indagación se efectuó con alumnos de Universidad Privada San Juan Bautista sede Lima.

4.2 **Nivel y tipo de estudio**

Cuando nos referimos a tipos de indagación, encontraremos desiguales clasificaciones en bibliografías especializadas, y consideraremos combinaciones en la mayoría de ellas.

Categorización de los ejemplos de indagación:

1.- Según la tendencia: Investigación cuantitativa

Es una encuesta cuantitativa basada en las tendencias de la encuesta, especialmente en la forma en que se abordan y tratan las variables estudiadas.

2.- Según la orientación: Investigación aplicada

Tiene como objetivo la adquisición de nuevos conocimientos orientados a buscar la solución de problemas prácticos relacionados con las estrategias cognitivas y relación con rendimiento académico de estudiantes.

3.- Según el tiempo de ocurrencia: Estudio retrospectivo

Este estudio, registros de datos son pasados, ya que se aplicaron estrategias cognitivas y rendimiento académico de estudiantes en el 2014.

4.- Según el período y secuencia de la investigación: Estudio transversal

Es transversal porque solo se realiza medición durante estudio.

5.- Según el análisis y alcance de sus resultados: Correlacional

Pretende comprender cómo se manifiesta éste o algún fenómeno y medir la relación que existe entre variables.

4.3 **Población y muestra**

Fue personificada por los 80 alumnos de Enfermería, Universidad Privada San Juan Bautista.

Muestra

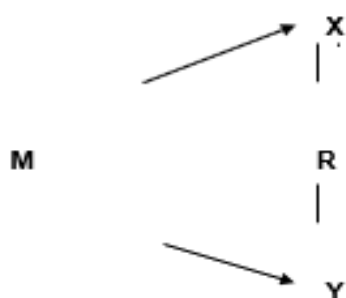
Según Namakforoosh, M. (2008), Considere realizar un censo cuando la población sea pequeña. Por lo tanto, nuestra muestra fue no probabilística censal e intencional y estuvo conformada por 80 estudiantes de enfermería de la Universidad de San Juan Bautista.

4.4 Diseño de investigación

Esta es una correlación porque este tipo de encuesta está diseñada para medir el grado de relación e influencia que existe entre dos o más variables. En su libro Metodología de la Indagación, Hernández Sampieri (2006:210) afirma: “Las encuestas descriptivas miden, evalúan o recopilan datos sobre varios conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga, al igual que las pruebas de correlación de encuestas miden cada variable potencialmente relevante y luego miden y analizan las correlaciones”.

Prediga el valor aproximado de un grupo de individuos en una variable con base en el valor del grupo de individuos en la variable correlacionada. El diseño pretende vincular variables o factores relevantes para el planteamiento de preguntas futuras.

El esquema del diseño es el siguiente:



Dónde:

M= Muestra X= Estrategias Cognitivas

Y= Rendimiento Académico

R = Relación

4.5 Técnicas e instrumentos

Técnicas

Entre la metodología utilizada para formular este estudio, tenemos:

- Método deductivo. - Este permite recolectar información necesaria para especificar herramientas para indicar ítems a considerar en la encuesta.
- Método inductivo. - permite iniciar observación del tema a estudiar y aplicar herramientas, con el fin de extraer conclusiones aplicables a situaciones reales o similares.
- Método de análisis. - Este enfoque permite identificar las dimensiones, variables e indicadores a utilizar en la herramienta, estableciendo así las relaciones que existen entre los elementos a estudiar.

Para la recolección y procesamiento de la información, utilizamos las siguientes tecnologías y sus respectivas herramientas:

1. - Técnicas de encuesta y sus herramientas Cuestionarios Caracterizaremos las estrategias cognitivas tal como las perciben los estudiantes.
- 2.- Técnicas de análisis de documentos para la captura de notas para la recopilación de notas para la evaluación de expedientes académicos proporcionados por la Oficina de Expedientes Académicos

Instrumentos

Confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

Instrumento N° 1: Competencia docente

1. Confiabilidad del instrumento

“En este estudio, coeficiente Alpha Cronbach fue desarrollado por J. L. Cronbach, el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valor entre 1 y 0”.

Cuanto menor sea el grado de inconsistencia en las respuestas del juez y menor la concordancia en cada ítem, mayor es el alfa de Cronbach.

Alfa de cronbach

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

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 ítems.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60 S

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

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.874	77

El coeficiente alfa resultante es 0.874, lo que nos permite decir que la versión de 77 ítems probada es altamente confiable.

Es posible determinar si la exclusión de un ítem o pregunta de la encuesta aumentaría o disminuiría el nivel de confiabilidad interna que brinda la prueba, lo que nos ayudaría a mejorar la estructura de preguntas u oraciones utilizadas para captar opiniones o posiciones sobre la misma.

Tabla 3

Estadísticos total – elemento

	Media de escala si el elemento se	Varianza de escala si el elemento se ha	Correlación total de elementos	Alfa de Cronbach si el elemento se ha
Item36	190,24	349,399	,392	,872
Item37	189,64	345,069	,456	,871
Item38	189,50	348,911	,354	,872
Item39	190,51	351,215	,280	,873
Item40	190,48	355,544	,155	,874
Item41	190,45	349,061	,382	,872
Item42	190,29	351,372	,301	,873
Item43	189,25	351,608	,248	,873
Item44	190,39	351,734	,230	,873
Item45	189,40	345,180	,435	,871
Item46	190,36	352,234	,257	,873
Item47	190,40	357,180	,097	,875
Item48	190,35	355,876	,131	,874
Item49	189,64	352,361	,194	,874
Item50	190,15	354,787	,157	,874
Item51	190,40	351,863	,238	,873
Item52	190,40	350,724	,386	,872
Item53	190,33	353,311	,252	,873
Item54	190,44	355,490	,127	,875
Item55	189,30	345,605	,398	,871
Item56	190,25	351,329	,274	,873
Item57	190,41	356,575	,122	,874
Item58	190,25	351,481	,334	,872
Item59	190,23	348,911	,407	,871
Item60	190,38	352,237	,242	,873
Item61	190,23	361,594	-,071	,877
Item62	189,51	350,962	,249	,873
Item63	189,76	352,234	,234	,873
Item64	190,35	353,800	,238	,873
Item65	189,48	351,341	,231	,873
Item66	190,39	353,658	,255	,873
Item67	190,36	356,791	,129	,874
Item68	189,66	354,682	,147	,874
Item69	190,28	360,404	-,027	,876
Item70	189,84	352,796	,203	,874
Item71	189,36	351,956	,238	,873
Item72	189,44	350,300	,309	,872
Item73	190,35	347,623	,408	,871
Item74	190,19	351,521	,300	,873
Item75	190,44	350,983	,355	,872
Item76	190,25	344,949	,482	,870
Items77	190,29	351,397	,337	,872
Item35	190,39	360,772	-,042	,876

interna sin modificaciones significativas sin ningún elemento.

Validez del instrumento

Los criterios de validez de la herramienta están relacionados con la validez de comprensión y construcción. El poder establece un vínculo entre una herramienta y la variante que está tratando de calcular, mientras que el poder de construcción está vinculado al proyecto de investigación, la justificación y los objetivos de investigación a los que se aplica para garantizar su solidez y adaptabilidad técnica.

La validez de la prueba se determina mediante la validación de la validez de la estructura, y su estructura se analiza como un elemento informativo a través de estudios experimentales de movimiento.

Dimensión 1: Repetición

Tabla 4

KMO y prueba de bartlett repetición

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,757
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	290,482
	GI	91
	Sig.	,000

La medida ajustada para cada muestra de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0,757, y dado que es superior a 0,5, es satisfactorio proceder con el análisis de ítems de esta variable, es decir, la muestra se ajusta totalmente a la muestra Instrumento. La prueba de esfericidad de Bartlett mide ítems unidimensionales La correlación entre, determina si los ítems están correlacionados entre sí y tiene un estadístico chi-cuadrado, ya que es significativo cuando la probabilidad es menor a 0.05, rechaza la hipótesis nula, por lo que obtenemos en total, la matriz de correlación no está perfectamente correlacionada. Es decir, los elementos están asociados con una medida de una sola identidad.

Conclusión: Mide la extensión del instrumento, repitiendo una dimensión. Cada ítem está íntimamente relacionado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida sola dimensión, unicidad del ítem.

Dimensión 2: Elaboración**Tabla 5***KMO y prueba de bartlett elaboración*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,606
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	799,904
	GI	351
	Sig.	,000

La disposición de ajuste muestral de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0.606, y dado que es mayor a 0.5, es grato extender el estudio del ítem de esta variable, es decir, la muestra cumple en su totalidad con el volumen del utensilio.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide asociaciones entre ítems unidimensionales, determinando si los ítems están correlacionados entre sí y con un estadístico chi-cuadrado, ya que es significativo con una posibilidad menor a 0.05, refuta la suposición revocada, por lo que obtenemos, En conclusión, matriz no es correspondencia de identificación. Por consiguiente, los elementos están agrupados con medidas de una equivalencia.

Conclusión: Dimensiones de los instrumentos de medida; el refinamiento presenta unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada ítem busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Dimensión 3: Organización**Tabla 6***KMO y prueba de bartlett organización*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,534
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1395,353
	GI	630
	Sig.	,000

La medida de ajuste muestral de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0.534, por ser mayor a 0.5 es grato extender el estudio del ítem de esta variante, por consiguiente, la muestra cumple en su totalidad con el volumen del utensilio.

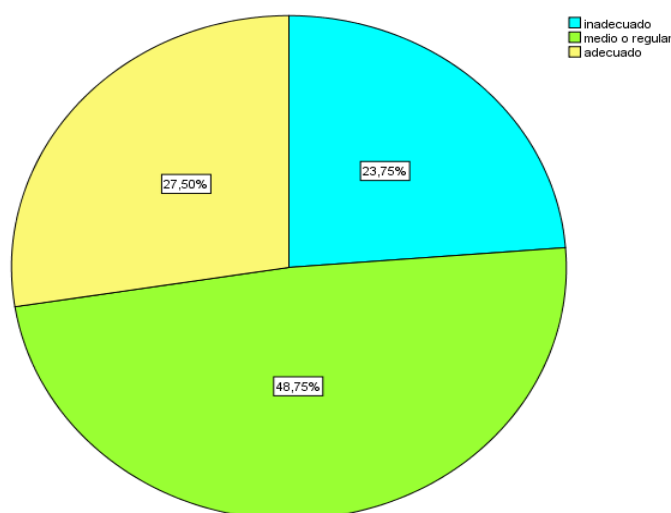
La prueba de esfericidad de Bartlett mide asociaciones entre ítems unidimensionales, determinando si los ítems están correlacionados entre sí y con un estadístico chi-cuadrado, ya que es significativo con una posibilidad menor a 0.05, refuta la suposición revocada, por lo que obtenemos, En conclusión, matriz no es correspondencia de identificación. Por consiguiente, los elementos están agrupados con medidas de una equivalencia.

Conclusión: Las dimensiones del utensilio de cotejo; el tejido parece unidimensional. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno de sus ítems busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

4.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos*Análisis cuantitativo y cualitativo de las variables***A) Variable I: Estrategias cognitivas****Dimensión 1: Repetición**

Tabla 7*Repetición*

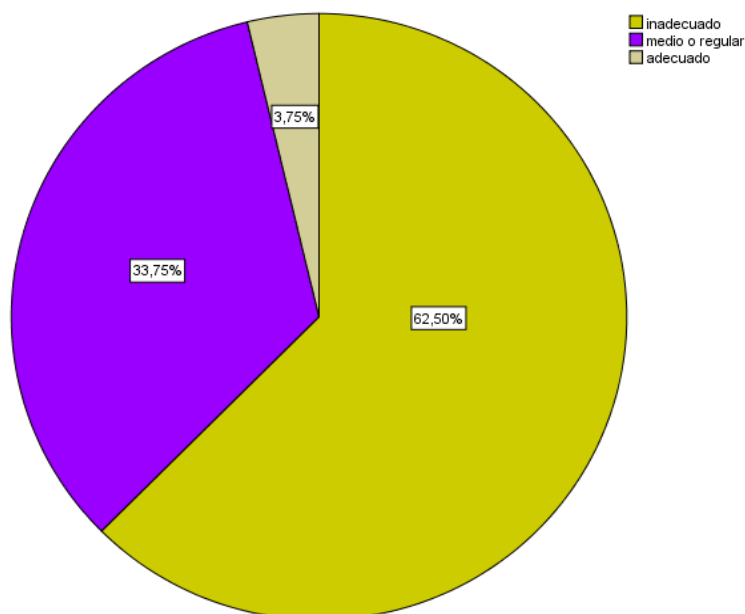
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (26 – 35)	19	23,8	23,8
medio o regular (35 – 44)	39	48,8	72,5
Adecuado (44 – 54)	22	27,5	100,0
Total	80	100,0	

Figura 1*Repetición*

Interpretación: En base al resultado nos pidieron demostrar que el 23.8% de los estudiantes tienen un uso Improcedente de las Estrategias de Repetición, el 48.8% de los estudiantes tiene un uso mediano o frecuente de la Estrategia de Repetición y el 27.5% de los estudiantes tienen un Adecuado uso de la Estrategia de Repetición. Esto señala que la mayoría de los estudiantes tienen un uso no Óptimo de la Estrategia de Repetición.

Dimensión 2: Elaboración**Tabla 8***Elaboración*

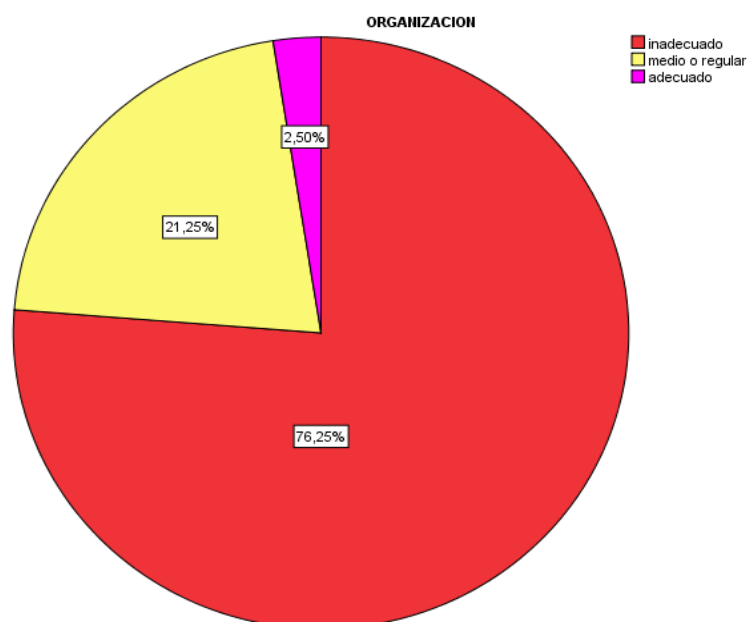
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (55 – 68)	50	62,5	62,5
Medio o regular (68 – 81)	27	33,8	96,3
Adecuado (81 – 93)	3	3,8	100,0
Total	80	100,0	

Figura 2*Elaboración*

Interpretación: En base al resultado nos pidieron demostrar que el 62.5% de los estudiantes tienen un uso Improcedente de las Estrategias de Elaboración, el 33.8% de los alumnos tiene un uso mediano o frecuente de la Estrategia de Preparación y solo el 3.8% de los alumnos tienen un Adecuado uso de la Estrategia de Preparación. Esto nos quiere decir, que la mayoría de los alumnos tienen un uso Inadecuado de la Estrategia de Preparación.

Dimensión 3: Organización**Tabla 9***Organización*

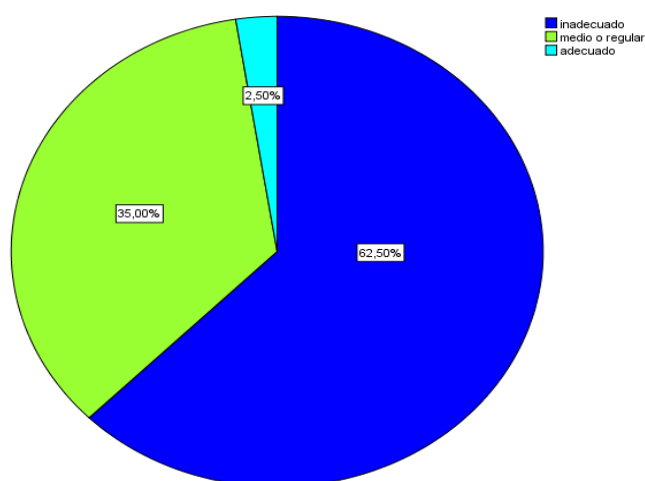
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (71 – 89)	61	76,3	76,3
Medio o regular (89 – 107)	17	21,3	97,5
Adecuado (107 – 124)	2	2,5	100,0
Total	80	100,0	

Figura 3*Organización*

Interpretación: En base al resultado nos pidieron demostrar que el 76.3% de los estudiantes tienen un uso Inapropiado de las Estrategias de Organización, el 21.3% de los alumnos tiene un uso mediano o frecuente de la Estrategia de Organización y solo el 2.5% de los alumnos tienen un Adecuado uso de la Estrategia de Organización. Esto nos quiere decir, que la mayoría de los alumnos tienen un uso Inadecuado de la Estrategia de Organización.

Variable 1: Estrategia cognitiva**Tabla 10***Estrategia cognitiva*

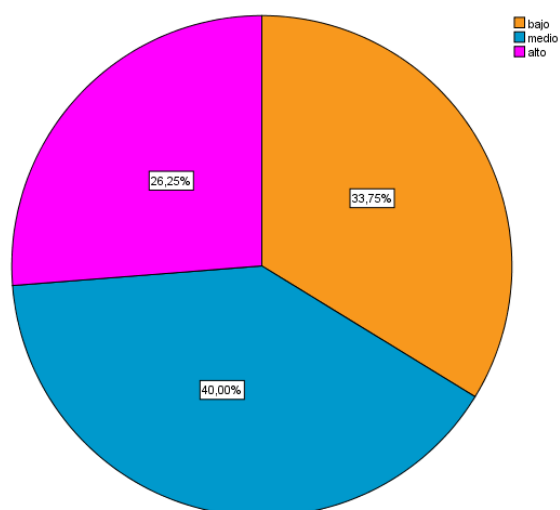
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (159 – 195)	50	62,5	62,5
Medio o regular (195 – 231)	28	35,0	97,5
Adecuado (231 – 268)	2	2,5	100,0
Total	80	100,0	

Figura 4*Estrategia cognitiva*

Interpretación: En base al resultado nos pidieron demostrar que el 62,5% de los alumnos utiliza estrategias cognitivas de manera insuficiente, el 35,1% utiliza estrategias cognitivas de forma moderada o frecuente, y solo el 2,5% tiene un uso adecuado de las estrategias cognitivas. Esto representa que a la totalidad de los alumnos están subutilizando las estrategias cognitivas.

B) Variable II: Rendimiento académico**Tabla 11***Rendimiento académico*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (10 – 13)	27	33,8	33,8
Medio o Regular (13 – 15)	32	40,0	73,8
Alto (15 – 17)	21	26,3	100,0
Total	80	100,0	

Figura 5*Rendimiento académico*

Interpretación: Con base en los resultados, podemos ver que el 33% de los estudiantes tienen calificaciones bajas, el 40% tienen calificaciones promedio o regulares y el 26.3% tienen buenas calificaciones. Esto representa que a la totalidad de los alumnos no les está yendo bien en sus estudios.

4.7 Tabulación y análisis de datos

Prueba de normalidad

Variable 1: Estrategias cognitivas

Figura 6

Cajas y bigotes de estrategias cognitivas

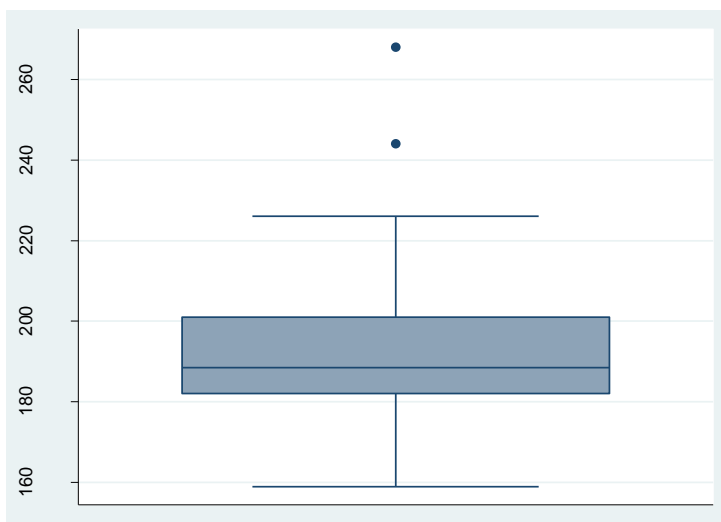
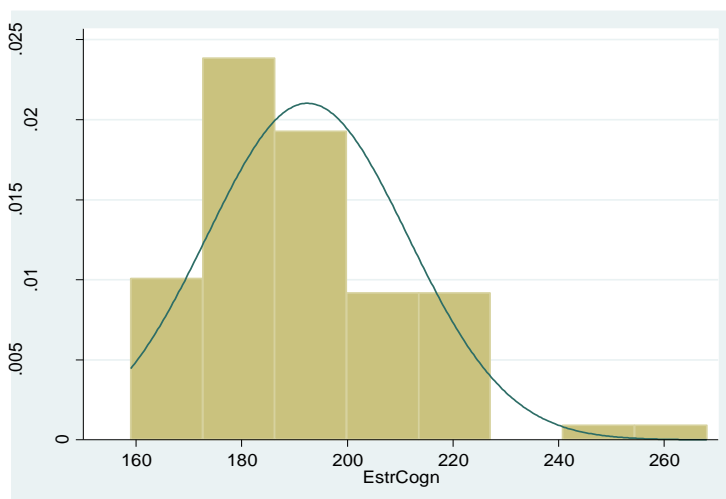


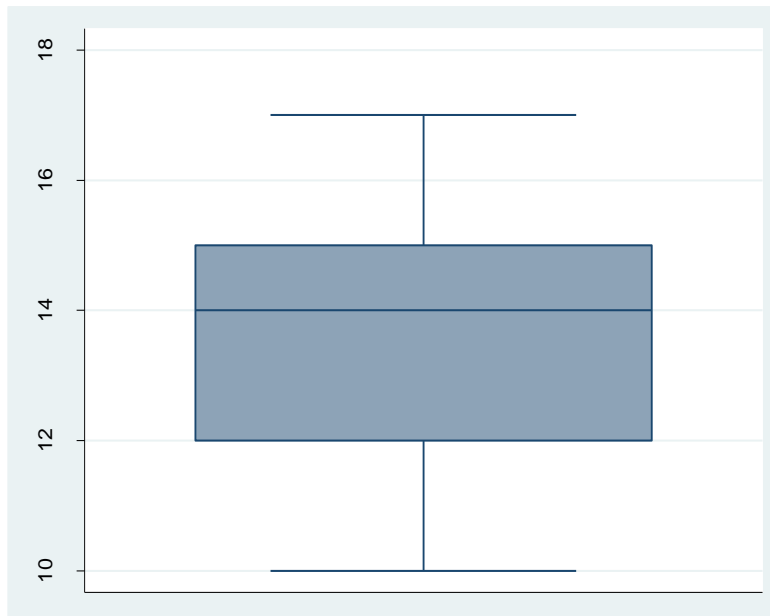
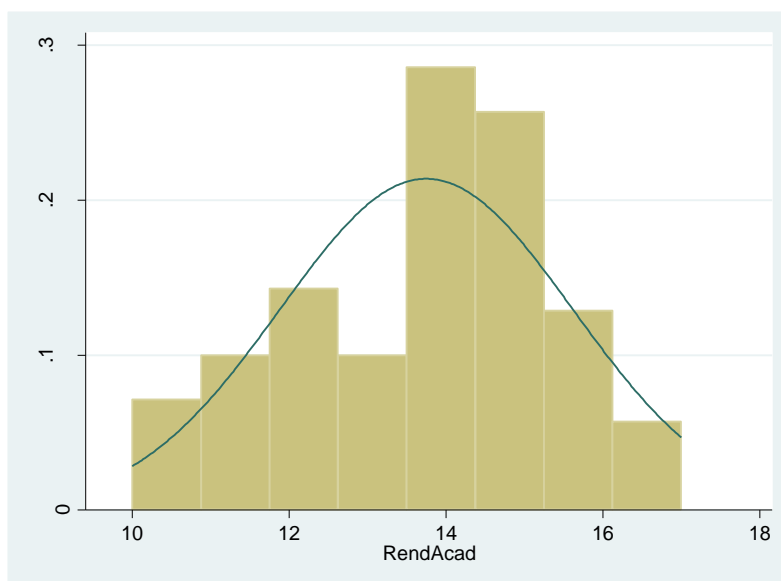
Figura 7

Histograma de estrategias cognitivas



Shapiro-Wilk W test for normal data

Variable	Obs	W	V	Z	Prob>z
EstraCogn	80	0.93287	5.090	3.170	0.00076

Variable 2: Rendimiento académico**Figura 8***Cajas y bigotes de rendimiento académico***Figura 9***Histograma de rendimiento académico*

	Shapiro-Wilk		W	test for	normal data
Variable	Obs	W	V	Z	Prob>z
RendAcad	80	0.97978	1.388	0.718	0.23645

4.8 Aspectos éticos

En el estudio se cuidará el carácter anónimo del informante, se efectuarán los procesos de investigación con principios fiables y verídicos, donde se procesa la relación con los informadores mostrando consideración. Las herramientas se tendrán en cuenta el consentimiento informado.

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Análisis descriptivo

5.1.1 Prueba de hipótesis de la normalidad

H₀: Información de Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico, **SI** provienen de población con distribución común.

H₁: Información de variables Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico, **NO** provienen de población con distribución común.

Tras el correspondiente análisis de box-and-whisker plots, histogramas de curvas normales y el análisis estadístico de normalidad de Shapiro Wilk para dos variables (estrategias cognitivas (V1) y rendimiento académico (V2)) (Statistical Stata V-13), podemos observar que los niveles de probabilidad de las dos variables son (V1 p-value=0.00076 y V2 p-value=0.23645), el primero es más bajo y el segundo es más alto al grado de alcance de 0.05, por lo que la suposición se objeta vacía. Para el presente trabajo se utilizarán pruebas no paramétricas, para ello utilizaremos las conexiones de Spearman.

5.1.2 Análisis

Análisis de correlación y prueba de hipótesis

A) Prueba de hipótesis correlacional

La analogía es una prueba de suposición que debe ser contrastada, el factor de reciprocidad de dos variables, cuando existe.

En este caso, la fórmula de conexión "rho" de Spearman se usa para datos agrupados, que mide la magnitud y la dirección de las reciprocidades entre variables continuas en el grado de intervalo, y se usa mucho más en psicología, sociología e indagación. Varía entre +1 (correspondencia positivamente propia) y -1 (correspondencia afinadamente negativa). Un factor de concordancia cero significa que no hay coherencia de las variables. Los factores están normalizados en la tabla con un grado de consideración de 0,05 y 0,01 (y algunos grados de libertad).

Magnitudes de reciprocidad según capacidades del factor de correspondencia “rho” de Spearman

Tabla 12

Coefficiente 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 Angeles (1992).

B) Hipótesis específicas

B1) Hipótesis específica I

- **Hipótesis planteada:** Hay un vínculo directo e importante de Estrategia de Repetición y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería
- **Hipótesis nula:** No hay un vínculo directo e importante de Estrategia de Repetición y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería.

Hipótesis estadística:

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

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

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

Hp: 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 declinación de la suposición revocada: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 13

Resultados

			Estrategia de Repetición	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategia de Repetición	Coeficiente de correlación	1,000	,911
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	,911	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80

De la tabla adjunta podemos ver que p-value = 0.000 ($p < 0.05$) por lo que impugnamos la suposición revocada, conseguimos que hay una reciprocidad de la variable estrategia de repetición y el rendimiento académico.

Conclusión: Hay argumentos capaces para contradecir la suposición revocada por lo que se infiere que; **Hay un vínculo directo e importante de Habilidad de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería**

B2) Hipótesis específica II

Hipótesis planteada: Hay un vínculo directo e importante de Estrategia de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería.

Hipótesis nula: No hay una relación directa y significativa entre Estrategia de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería

Hipótesis estadística:

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

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

$$\alpha = 0.05$$

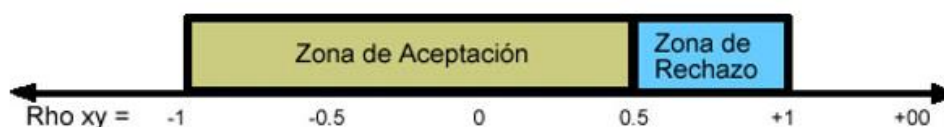
Denota:

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 declinación de la suposición revocada: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Grado de seguridad al 95%

Valor de importancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 14*Resultados hipótesis nula*

		Estrategia de Rendimiento Elaboración Académico		
Rho de Spearman	Estrategia de Elaboración	Coefficiente de correlación	1,000	,774
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	,774	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80

De la tabla adjunta podemos ver que $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que impugnamos la suposición revocada, conseguimos que hay una reciprocidad de la variable estrategia de repetición y el rendimiento académico.

Conclusión: Hay argumentos capaces para contradecir la suposición revocada por lo que se infiere que; **Hay un vínculo directo e importante de Habilidad de Elaboración y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería.**

C) Hipótesis específica III

Hipótesis planteada: Hay un vínculo directo e importante entre Estrategia de Organización y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería.

Hipótesis nula: No hay un vínculo directo e importante entre Estrategia de Organización y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería

Hipótesis estadística:

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

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

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



H_0 : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

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

Zona de declinación de la suposición revocada: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 15

Resultados

			Estrategia de Organización	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategia de Organización	Coefficiente de correlación	1,000	,758
		Sig. (bilateral)		,000
		N	80	80
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	,758	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	80	80

De la tabla adjunta podemos ver que $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que refutamos la suposición revocada y podemos decir que hay una reciprocidad de variantes estrategia organizacional y rendimiento académico.

Conclusiones: Hay argumentos para objetar la suposición nula y por lo tanto inferir, hay un vínculo directo e importante de estrategia organizacional y rendimiento académico en alumnos de enfermería

5.2 Análisis inferencial y contrastación de hipótesis

Hipótesis general

- **Hipótesis planteada:** Hay un vínculo directo y revelador de Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014
- **Hipótesis nula:** No hay un vínculo directo y revelador de Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014
- **Hipótesis estadística:**

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

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

$$\alpha = 0.05$$

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 declinación de la suposición revocada: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 16

Resultados

		Estrategias Cognitivas	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estrategias Cognitivas	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	,880
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

De la tabla adjunta podemos ver que $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que objetamos la suposición nula y podemos decir que hay conexión de variantes estrategias cognitivas y rendimiento académico.

Conclusión: Hay conocimientos para objetar la suposición revocada por lo que se deriva que; **Hay un vínculo directo y específico de Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014.**

5.3 Discusión de resultados

En el trabajo de campo, precisamente se validaron los objetivos planteados por nuestro estudio para comprender el vínculo entre las variables de estrategia cognitiva y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Particular San Juan Bautista.

Los resultados de la prueba no paramétrica rho de Spearman en el nivel de rango 0,05 mostraron que las estrategias cognitivas se asociaron de manera elocuente con el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería ($\rho = 0,758$), con un valor de trascendencia igual a 0,000 ($p < 0,05$), lo que sugiere que los estudiantes estudiados

son conexiones directas e importantes entre variables. Aquí encontramos importantes paralelismos con Kohler (2008) en su trabajo de investigación: las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de la primera generación de estudiantes de psicología. al 4to. Ciclos en universidades específicas, con base en resultados concluyen que las estrategias de aprendizaje están asociadas al rendimiento académico. Señala que, en contexto distinguido por altos paralelismos de requerimiento académico, demasía de trabajo, invariables apreciaciones y exacciones de apego a estándares académicos que superan los recursos cognitivos del alumno, aunado a los requerimientos del proceso de adaptación al nuevo entorno, llevar a los alumnos a priorizar el uso de habilidades afectivas en lugar de cognitivas, estas son mejores predictoras del rendimiento académico.

5.4 Aporte científico de la investigación

Los puntajes en el nivel variable de estrategias cognitivas nos dijeron que los estudiantes de enfermería estaban subutilizando estas estrategias cognitivas, como lo demuestran las respuestas de los encuestados. Aquí encontramos una similitud importante con lo encontrado por Dislayne (2005) en su investigación: Iniciando la calidad de las habilidades de aprendizaje en el aula para mejorar el nivel académico de los estudiantes de psicología, concluyendo que la mayoría no se ocupaban de las habilidades adecuadas para lograr las características de dominio. , colocando a los estudiantes en un nivel más bajo de aprendizaje, como autoafirmación y excitación, reduciendo su formación a la memorización y repetición de lo que enseñó el profesor y el texto que utilizó, aprenden a confiar cada vez menos en su propio juicio Confía en tu propio juicio. Autoridad del maestro. Maestro, aprenda más para dejar que otros tomen las decisiones por él, obedezca.

Hay un vínculo directo e importante de las Estrategias Cognitivas y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad privada San Juan bautista - 2014

CONCLUSIONES

- 1.- Los instrumentos utilizados en la Encuesta de Estrategias Cognitivas de los Estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Particular San Juan Bautista mostraron validez y confiabilidad a partir de los análisis realizados.
- 2.- Conforme los resultados del uso de estrategias cognitivas entre los alumnos de enfermería, esto es insuficiente, lo que significa que la gran mayoría de las estrategias cognitivas son utilizadas de manera inadecuada
- 3.- En base a una encuesta del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Enfermería podemos estar seguros que este es promedio o promedio, lo que quiere decir que la gran mayoría de los estudiantes no tienen el mejor rendimiento académico.
- 4.- De los resultados entre el uso de la estrategia de repetición y el rendimiento académico de los estudiantes, el valor considerado es $p=0.00$, donde los valores de ($p<0.05$) y $\rho=0.911$ son correctos. Podemos probar, rechazar la hipótesis nula y admitir que las alternativas muestran un vínculo entre el uso de estrategias de repetición y el rendimiento académico de los estudiantes.
- 5.- Del resultado de utilizar la estrategia de refinamiento y el rendimiento académico del estudiante, el valor de consideración es $p=0,00$, donde los valores de ($p<0,05$) y $\rho=0,774$ son correctos. Podemos comprobar que objetar la suposición nula y reconocer la alternativa demuestra un vínculo propio de los mismos.
- 6.- Del resultado entre el uso de destrezas organizacionales y el interés académico de los alumnos, donde se consideró el valor de $p=0.00$ correcto ($p<0.05$) y el valor de $\rho=0.758$. Podemos probar, objetar la suposición nula y admitir que las alternativas muestran un vínculo entre el uso de estrategias de repetición y el beneficio académico de los alumnos.
- 7.- En general, con base en los resultados podemos decir que, entre las estrategias cognitivas y el beneficio académico de los estudiantes, considerando los valores $p=0.00$, ($p<0.05$), $\rho=0.880$. Podemos probar, desafiar la hipótesis nula y reconocer alternativas que muestren un vínculo entre el uso de estrategias de repetición y el rendimiento académico de los estudiantes, notando que:

SUGERENCIAS

A partir de los resultados de esta indagación, se hacen una serie de recomendaciones que son necesarias:

- Publicar los resultados de Habilidades Cognitivas y el Rendimiento Académico, destacando las virtudes encontradas en las extensiones para desarrollar otras profesiones e instauraciones.
- Se debe continuar investigando la variable estrategia de aprendizaje cognitivo ya que está directamente relacionada con rendimiento académico de alumnos.
- Ahondar la formación de magistrales en métodos de enseñanza e indagación, el uso de habilidades cognitivas y aplicaciones pedagógicas para mejorar el cometido de los alumnos.
- Uso de pruebas desarrolladas para este estudio para continuar evaluando el uso de estrategias cognitivas.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1993). *Motivação e aprendizagem na sala de aula*. Santillana. Madrid.
- Beltrán, J. (1993). *Processos, estratégias e técnicas de aprendizagem*. Síntese. Madrid.
- Beltrán, J. (1998). Estratégias de aprendizagem. Em Santiuste, V. e J. Beltrán (Eds.) *Dificuldades de aprendizagem*. Síntese. Madri. :201-240
- Bem, I. (1990). *Estratégias de aprendizagem*. Em Coll, C.; A. Marchesi e J.
- Casimiro Urcos, Walther (2010). *A Arte de Investigar: Elaboração de Projetos de Pesquisa*. Ed. Gramal Lima – Peru
- Coll, C. (1990). Um quadro psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista de aprendizagem e ensino. Em Coll, C.; A. Marchesi e J. Palacios (Comps.) *Desenvolvimento psicológico e educação II*. Psicologia da educação. Aliança. Madri. :435-453.
- Garcia Madruga, J. A.; et al. (1995) *Compreensão e aquisição de conhecimento a partir de textos*. Século XXI. Madrid.
- Jones, B.; A. S. Palinscar; D. Ogle e E. Car (1987). *Estratégias para ensinar a aprender*. Aique. Bons ares.
- Justice, F. e F. Cano (1996). Processos e estratégias de aprendizagem. In González, J. A. (Ed.) *Psicologia da Instrução*. EUB. Barcelona. :111-138.
- León, J. A. (1991). Melhorar a compreensão de textos expositivos: uma análise interativa. *Infância e Aprendizagem*, 56:5-24.
- León, J. A. (1999). Melhorar a compreensão e a aprendizagem do discurso escrito: estratégias do leitor ou estilos de escrita. Em Pozo, J. I. e C. Monereo (Coords.) *Aprendizagem estratégica*. Santillana. Madri. :153-170.
- León, J. A. e A. Martín Ginard (1993). O título como recurso pedagógico. *Comunicação, Linguagem e Educação*, 19:159-170.
- Martí, E. (1999). Metacognição e estratégias de aprendizagem. Em Pozo, J. I. e C. Monereo (Coords.) *Aprendizagem estratégica*. Santillana. Madri. :111-122.
- Martín, E. (1999a). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento psicopedagógico. In Pozo, J.I. e C. Monereo (Coords.). *Aprendizagem estratégica*. Santillana. Madrid. :339-356.

- Martín, E. (1999b). Ensinar a pensar através do currículo. Em Coll, C.; A. Marchesi e J. Palacios (Comps.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Distúrbios do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais*. Aliança. Madrid. :439-467.
- Major J.; A. Suengas e J. González Marqués (1993). *Estratégias metacognitivas. Aprendendo a aprender e aprendendo a pensar*. Síntese. Madri.
- Monereo, C.; et al (1994). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Grão. Barcelona.
- Monereo, C. e A. Castelló (1997). *Estratégias de aprendizagem*. EDB. Madri.
- Monereo, C. (1999). Aconselhamento psicopedagógico no domínio das estratégias de aprendizagem: níveis de intervenção. Em Pozo, J. I. e C. Monereo (Coords.) *Aprendizagem estratégica. Santillana*. Madri. :357-374.
- Montanero, M. (1994). *Contribuições de novos elementos para o modelo construtivista de ensino-aprendizagem. Aplicações ao ensino de Física*. Tese de doutorado não publicada. Universidade da Extremadura
- Montanero, M. (2000). *A instrução de estratégias de compreensão no campo sociolinguístico do segundo ciclo da E.S.O.* Tese de doutorado não publicada. Universidade da Extremadura.
- Nisbet, J. e J. Suckmith (1986). *Estratégias de aprendizagem*. Santillana. Madri.
- Palacios (Comps.). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Aliança. Madri. :199-224
- Pozo, J. I. e C. Monereo (Coords.) (1999). *Aprendizagem estratégica*. Santillana. Madri.
- Valls, E. (1993). *Procedimentos de aprendizagem: ensino e avaliação*. I.C.E.- Horsori. Barcelona.
- Zabala, A.; et al. (1993). *Como trabalhar conteúdos processuais em sala de aula*. I.C.E.-Graó. Barcelona

ANEXOS

ANEXO 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA

Estrategias cognitivas y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la
Universidad Privada San Juan Bautista - 2014

TITULO	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLOGIA	POBLACION Y MUESTRA	
Estrategias cognitivas y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la universidad privada San Juan Bautista - 2014	PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre las Estrategias Cognitivas y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad privada San Juan bautista - 2014?	OBJETIVO GENERAL Identificar la relación que existe entre las Estrategias Cognitivas y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad privada San Juan bautista - 2014	HIPOTESIS GENERAL Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias Cognitivas y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad privada San Juan bautista - 2014	V. INDEPENDIENTE Estrategias Metacognitivas Indicadores -Habilidades de búsquedas de información - Habilidades de asimilación y retención de la información - Habilidades de organización - Habilidades de inventivas y	METODO DISEÑO Correlacional Donde M: Muestra Oy, x: Sub índices observaciones obtenidas de cada uno de las dos variables. r: indica la posible relación entre las	POBLACION La población está representada por los 77 estudiantes de la carrera profesional de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista MUESTRA La muestra será censal por lo tanto estará constituido por los 77 estudiantes de la carrera profesional de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista	
	PROBLEMAS ESPECIFICOS 1.- ¿Qué relación existe entre la Estrategia de Repetición y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería?	OBJETIVOS ESPECIFICOS 1.- Identificar la relación que existe entre la Estrategia de Repetición y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería	1.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Repetición y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería	1.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Repetición y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería			
	2.- ¿Qué relación existe entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería?	2.- Identificar la relación que existe entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento Académico	2.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento Académico	2.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Elaboración y el Rendimiento Académico			
	3.- ¿Qué relación existe entre la Estrategia de						

	<p>Organización y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería?</p>	<p>de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería</p> <p>3.- Identificar la relación que existe entre la Estrategia de Organización y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería</p>	<p>de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería</p> <p>3.- Existe una relación directa y significativa entre la Estrategia de Organización y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de Enfermería</p>	<p>creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades analíticas - Habilidades de comunicación - Habilidades sociales <p>V. DEPENDIENTE</p> <p>Rendimiento Académico</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 a 11 - 11 a 14 - 14 a 16 	<p>variables estudiadas</p>	
--	--	---	--	--	-----------------------------	--



ANEXO 02

CONSENTIMIENTO INFORMADO



ID: _____

FECHA:

TÍTULO: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA – 2014.

OBJETIVO: Identificar vínculo existente entre Estrategias Cognitivas y Rendimiento Académico en alumnos, escuela profesional de Enfermería, Universidad privada San Juan bautista – 2014.

INVESTIGADOR: FAUSTINA FLAVIA ZARATE RAMIREZ

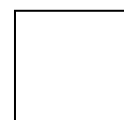
Consentimiento / Participación voluntaria

Acepto participar en el estudio: He leído la información proporcionada, o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente participar en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento de la intervención (tratamiento) sin que me afecte de ninguna manera.

• **Firmas del participante o responsable legal**

Huella digital si el caso lo amerita

Firma del participante: _____



Firma del investigador responsable: _____

Huánuco, 2015

ANEXO 03

Cuestionario sobre Estrategias Cognitivas de Aprendizajes

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de las **Estrategias cognitivas**. 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 del Desempeño Docente 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	De cuando en cuando, echo un vistazo a mis apuntes para entender				
02	Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o utilizar claves para resumir.				
03	Hago lo posible por aprender las palabras nuevas que surgen de ciertas situaciones.				
04	Utilizo mis apuntes para realizar mis actividades académicas o laborales.				
05	Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras.				
06	Al asistir a cursos formales, repaso mis apuntes antes de empezar alguna nueva sesión.				

07	Estudio mucho para salir bien en las evaluaciones, incluso en los temas que no me gustan.				
08	Trato de comprobar si estoy entendiendo lo que un expositor está explicando durante una charla o conferencia.				
09	Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de las charlas a las que asisto.				
10	Cuando me llevo trabajo a casa, me fijo un horario y lo sigo al pie de la letra.				
11	Memorizo palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir.				
12	En caso de estudiar, preparo apuntes, los reviso y corrijo los errores.				
13	Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles.				
14	Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.				
	Elaboración				
15	Me preocupo cuando siento que no le estoy sacando provecho a lo que estudio.				
16	Puedo distinguir entre la información más importante y la menos importante que transmite un expositor o el material que estudio.				
17	No me interesa tanto continuar estudiando cómo conseguir un trabajo mejor.				
18	Cuando un expositor está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que él (ella) está diciendo.				
19	Me preocupa ser mal evaluado.				
20	Me esfuerzo por estar al día con mis obligaciones académicas.				
21	Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y				

	no me gusta, intento acabarlo.				
22	Cuando estudio para una evaluación pienso en las preguntas que deberían hacerme.				
23	Yo preferiría no asistir a eventos de capacitación.				
24	Cuando estoy estudiando, trato de pensar qué pueden preguntarme en caso de haber una evaluación.				
25	Cuando estoy estudiando, suelo hacer un alto para pensar en lo que he leído y luego lo vuelvo a leer.				
26	Me convengo a mí mismo con excusas cuando no cumplo con algunas tareas académicas pendientes.				
27	Cuando voy a pasar por alguna evaluación, estoy bastante seguro de que me irá bien.				
28	A mí no me gusta aprender un montón de cosas. Yo sólo quiero aprender lo que necesito para mantenerme en el trabajo				
29	Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.				
30	Siempre que me involucro en estudios formales, me propongo conseguir buenos resultados al acabarlos.				
31	Me cuesta mucho atender una charla o conferencia.				
32	Sólo pongo interés al leer las primeras o las últimas frases de la mayoría de los párrafos de los libros				
33	No me gusta la mayoría de las cosas que se ofrecen en eventos de capacitación.				
34	Tengo problemas para entender lo que me pide la pregunta en una evaluación.				
35	Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.				
36	Cuando paso por una evaluación, me pongo tan nervioso(a) que no respondo todo lo que sé.				
37	Me examino a mí mismo(a) para asegurarme que sé lo				

	que he estudiado.				
38	Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria.				
39	En mi opinión, lo que se enseña en eventos de capacitación no merece la pena ser aprendido.				
40	Al estudiar, a menudo parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales.				
41	Tengo dificultad para encontrar las ideas importantes cuando leo.				
	Organización				
42	Se me hace difícil ajustarme a un plan de estudio.				
43	Cuando escucho a un expositor trato de identificar las ideas principales.				
44	Los problemas con mi esposa (o), hijos (ú otros familiares) son la causa de que no cumpla con algunas obligaciones académicas en casa.				
45	Antes de ponerme a estudiar un tema, establezco las ideas principales que voy a trabajar.				
46	No sé qué tengo que hacer para no fracasar en el estudio.				
47	Voy a las reuniones de trabajo académico sin prepararme en los temas que se van a discutir.				
48	En caso de ser evaluado, rindo mal porque no sé organizar mi tiempo de estudio ni de trabajo.				
49	Sólo estudio cuando va a haber alguna evaluación.				
50	En caso de estudiar algún material en cursos formales, comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro de que están completos.				
51	Me pongo nervioso cuando estudio.				
52	Me cuesta resumir lo que explica algún expositor o lo que leo, perjudicando mi aprendizaje.				
53	Cuando me involucro en estudios formales, con				

	frecuencia siento que no puedo "tomar las riendas" de mis actividades.				
54	Me siento mal mientras estoy rindiendo alguna evaluación, incluso cuando voy bien preparado.				
55	Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información para comprenderla bien.				
56	Tengo problemas para planificar el estudio de un tema; no sé qué pasos debo seguir.				
57	Cuando tengo que hacer un trabajo académico, siempre lo dejo para más tarde.				
58	A veces me cuesta concentrarme en mis trabajos porque estoy cansado.				
59	Acabo estudiando con apuros para casi todas las evaluaciones.				
60	Sólo estudio lo que me gusta.				
61	Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.				
62	Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias.				
63	Aprovecho las horas después del trabajo para estudiar.				
64	Cuando algún material de estudio me resulta difícil, lo dejo o estudio sólo lo más fácil.				
65	Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando.				
66	Mientras paso por una evaluación, la preocupación por darla mal me distrae				
67	No entiendo algunas explicaciones en charlas o conferencias porque no escucho con atención.				
68	Leo libros relacionados con asuntos de mi trabajo o de mis estudios.				
69	Siento pánico al pasar por una evaluación importante.				
70	Me concentro plenamente cuando estudio.				

71	Cuando paso por alguna evaluación, me doy cuenta que he estudiado mal.				
72	Utilizo los encabezamientos de los capítulos como guía para encontrar las ideas más importantes mientras leo.				
73	Cuando sigo algún programa formal de estudios, no sé cómo debo estudiar cada tema en particular.				
74	Paso tanto tiempo en reuniones de tipo social que esto repercute en mi rendimiento laboral o académico.				
75	Al pasar por evaluaciones y realizar ciertos proyectos, me doy cuenta que no he entendido lo que se demanda de mí.				
76	Tengo dificultad para encontrar las ideas importantes cuando leo.				
77	Me distraigo al realizar mis tareas académicas o laborales.				

ANEXO 04

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES:

- a. Grado, Nombres y Apellidos del informante: Javier Casimiro Urcos
- b. Nombre del instrumento: Cuestionario sobre ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
- c. Autores del instrumento: Faustina Flavia Zarate Ramírez

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA 2014

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Cualitativos Cuantitativos	Deficiente (51 - 60)	Regular (61 - 70)	Buena (71 - 80)	Muy Buena (81 - 90)	Excelente (91-100)
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				➤	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				➤	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				➤	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.				➤	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.				➤	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos				➤	


	referidos al tema de investigación.					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos.				➤	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones e indicadores.				➤	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.				➤	
10. PERTINENCIA	Adecuado para tratar el tema de investigación.				➤	
PROMEDIO DE LA VALORACIÓN CUANTITATIVA					➤	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: A) Es aplicable. (x) B) No es aplicable.

()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85

DNI N° 06968808. Teléfono N° 988 777 028



Firma

INFORME DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

- a. Grado, Nombres y Apellidos del informante: Mg. Alex Merlo Tarazona
- b. Nombre del instrumento: Cuestionario sobre ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
- c. Autores del instrumento: Faustina Flavia Zarate Ramírez

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA 2014.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Cualitativos Cuantitativos	Deficiente (51 - 60)	Regular (61 - 70)	Buena (71 - 80)	Muy Buena (81 - 90)	Excelente (91-100)
11. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				➤	
12. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				➤	
13. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				➤	
14. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.				➤	
15. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.				➤	
16. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos				➤	

	referidos al tema de investigación.					
17. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos.				➤	
18. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones e indicadores.				➤	
19. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.				➤	
20. PERTINENCIA	Adecuado para tratar el tema de investigación.				➤	
PROMEDIO DE LA VALORACIÓN CUANTITATIVA					➤	


III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: A) Es aplicable. (x) B) No es aplicable.

()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85

DNI N° 40841321

Teléfono N° 961781762


 Experto
 Mg. Alex Herlo Toranzo Chamorro
 DNI 40841321

Firma

INFORME DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

- a. Grado, Nombres y Apellidos del informante: Dra. Lourdes Paredes Pérez
- b. Nombre del instrumento: Cuestionario sobre ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
- c. Autores del instrumento: Faustina Flavia Zarate Ramírez

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA 2014

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Cualitativos Cuantitativos	CRITERIOS Cualitativos Cuantitativos	Deficiente (51 - 60)	Regular (61 - 70)	Buena (71 - 80)	Muy Buena (81 - 90)	Excelente (91-100)
21. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	Está formulado con lenguaje apropiado.				➤	
22. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	Está expresado en conductas observables.				➤	
23. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				➤	
24. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.				➤	
25. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.				➤	
26. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos referidos al tema de investigación.	Adecuado para valorar aspectos referidos al tema de investigación.				➤	

27. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos.	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos.				➤	
28. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones e indicadores.	Entre las variables, dimensiones e indicadores.				➤	
29. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.	La estrategia responde al propósito de la investigación.				➤	
30. PERTINENCIA	Adecuado para tratar el tema de investigación.	Adecuado para tratar el tema de investigación.				➤	
		PROMEDIO DE LA VALORACIÓN CUANTITATIVA				➤	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: A) Es aplicable. (x) B) No es aplicable.

()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85

Lugar y Fecha: 17 de diciembre del 2016.

DNI N° 06968808.

Teléfono N° 988 777 028

Firma

NOTA BIOGRÁFICA

Faustina Flavia ZARATE RAMIREZ, nació en la ciudad de Apurímac el 06 de setiembre de año 1973 hija del Sr. Alejandro ZARATE GAMBOA y la Sra. Lidia RAMIREZ MELENDEZ, sus estudios de educación primaria lo realizó en la I.E. Rosa de América N.º 6080 y la secundaria en la I.E. Rosa de América N.º 6080 y los estudios universitarios lo realizó en el I.E.S.P.P. “Manuel Gonzales Prada” Lima en la carrera profesional de Educación Primaria, se le otorgó el grado de BACHILLER EN EDUCACIÓN en la Universidad Nacional “FEDERICO VILLARREAL. Finalmente, sus estudios de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR lo realicé en la Universidad Nacional en Educación “Enrique Guzmán y Valle” siendo convalidado en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco UNHEVAL, “la experiencia laboral durante su carrera los hizo en diferentes Instituciones Educativas públicas y privadas, y actualmente labora en la I.E. República de Bolivia” (Villa el Salvador) Lima.



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMENEGILDO VALDIZAN

Huánuco - Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V Block "A" 2do. Piso - Cayhuayna
Teléfono 514760



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO

En el Auditorio del Hospital del Niño, siendo las **18:00 h.**, del día sábado **22.ABRIL.2017**, ante los Jurados de Tesis constituido por, los siguientes docentes:

Dr. Reynaldo OSTOS MIRAVAL	Presidente
Dra. Verónica CAJAS BRAVO	Secretaria
Dra. Dimna ALFARO QUEZADA	Vocal

La aspirante al Grado de Maestro en Educación, mención: Investigación y Docencia Superior, Doña, Faustina ZARATE RAMÍREZ.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: **"ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA - 2014"**.

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación de la aspirante a Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

- Presentación personal.
- Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones.
- Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis las observaciones siguientes:

Obteniendo en consecuencia la Maestría la Nota de Dieciséis (16.)
Equivalente a Aprobado, por lo que se recomienda Aprobado
(Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman el presente ACTA en señal de conformidad, en Lima, siendo las 18:00 horas del 22 de abril de 2017.


PRESIDENTE
DNI N° 227014


SECRETARIA
DNI N° 08242126


VOCAL
DNI N° 08448344

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN

LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO N° 099-2019-SUNEDU/CD

Huánuco – Perú



ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso – Cayhuayna
Teléfono 514760 -Pág. Web. www.posgrado.unheval.edu.pe



RESOLUCIÓN N° 01726-2022-UNHEVAL/EPG-D

Cayhuayna, 13 de junio de 2022.

Visto, los documentos en (01) folio;

CONSIDERANDO:

Que, la Ley Universitaria 30220, Artículo 45°, inciso 4°, para el Grado de Maestro: requiere haber obtenido el grado de Bachiller, la elaboración de una tesis o trabajo de investigación en la especialidad respectiva;

Que, con Resolución Consejo Universitario N° 720-2021-UNHEVAL, de fecha 29 de noviembre de 2021, se aprueba el Reglamento General modificado de la Escuela de Posgrado de la Unheval;

Que, el Art. 225° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, estipula los requisitos para fecha y hora de sustentación de tesis;

Que, el Art. 27° del Reglamento General modificado de la Escuela de Posgrado de la Unheval, estipula los requisitos para la obtención del grado de Maestro;

Que, con Resolución N° 01241-2017-UNHEVAL/EPG-D., de fecha 20.ABR.17., se fijó fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **"ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA - 2014"**; el mismo integrado por los siguientes docentes: Dr. Reynaldo OSTOS MIRAVAL, Presidente; Dr. Jaime LI JUANICO, Secretario; Dra. Verónica CAJAS BRAVO, Vocal; Dra. Dimna ALFARO QUEZADA, Accesitario;

Que, en la verificación de la documentación del expediente de grado de la Maestría en Educación: mención en Investigación y Docencia Superior, **Faustina ZARATE RAMÍREZ**, se observa un error material en el Acta de Defensa de Tesis de Maestro, respecto al segundo nombre de la Maestría; por lo cual, se solicita la rectificación, por un error material involuntario;

Estando a las atribuciones conferidas al Director de la Escuela de Posgrado por la Ley Universitaria N° 30220, por el Estatuto de la UNHEVAL y por el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la UNHEVAL;

SE RESUELVE:

1° RECTIFICAR en el **ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO** el segundo nombre de la Maestría, donde dice: **"Faustina ZARATE RAMÍREZ"**, y debe decir: **"Faustina Flavia ZARATE RAMIREZ"** a cargo de la Maestría en Educación: mención: Investigación y Docencia Superior, **Faustina Flavia ZARATE RAMIREZ**; por lo expuesto en los considerandos de la presente Resolución.

2° DAR A CONOCER la presente Resolución a la interesada.
Regístrese, comuníquese y archívese,

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Amancio Ricardo Rojas Cotrina
DIRECTOR

Distribución
Fólder personal
Interesado
Archivo



Huánuco – Perú

ESCUELA DE POSTGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso – Cayhuayna
Teléfono 514760 -Pág. Web www.unheval.edu.pe/postgrado

RESOLUCIÓN N° 02085-2015-UNHEVAL/EPG-D

Cayhuayna, 24 de setiembre de 2015

Vistos los documentos presentados por la Maestrando en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior - Sección Lima, Faustina ZÁRATE RAMÍREZ, solicitando designación de Jurados Revisores de Proyecto de Tesis y nombramiento de Asesor;

CONSIDERANDO:

Que con la Resolución N° 1176-2008-UNHEVAL-CU, de 25.JUN.08, se ratificó la Resolución N° 587-D-EPG-UNHEVAL-2007, de 28.DIC.07, que aprobó el Reglamento de Grado de Magíster de la Escuela de Postgrado de la UNHEVAL;

Que, los Arts. 11°, 12°, 13° y 14°, del Reglamento de Grado de Magíster establece los requisitos y procedimiento a seguir para la elaboración de tesis magistral;

Que, los Arts. 26°, 27°, 28°, 29°, 30°, 31°, 32° y 33°, del Reglamento del Programa de Elaboración de Tesis para Maestrías, establecen los requisitos y procedimientos a seguir para la designación de Asesor de Tesis y nombramiento de jurado revisor de proyecto de tesis;

Que, con Resolución N° 051-2013-UNHEVAL-CU, de fecha 15.ENE.13, se aprueba la suscripción del Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco representado por la Escuela de Postgrado y el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua Perú-INICC-PERÚ;

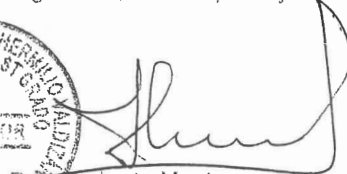
Que, se ha solicitado a la Comisión de Grados la propuesta de una terna y accesitario del Jurado Examinador del Proyecto de Tesis, quienes mediante Informe S/N-2015-UNHEVAL/EPG-CG, de fecha 24.SET.15., remiten la designación de la Comisión correspondiente y estando a las atribuciones conferidas al Director de la Escuela de Postgrado por la Ley Universitaria N° 30220, por el Estatuto de la UNHEVAL y por el Reglamento de la Escuela de Postgrado de la UNHEVAL;

SE RESUELVE:

- 1° DESIGNAR, a la Dra. Consuelo Nora CASIMIRO URCOS, como Asesora de Tesis de la Maestrando en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior - Sección Lima, Faustina ZÁRATE RAMÍREZ, por lo expuesto en los considerandos de la presente resolución.
- 2° DESIGNAR, el Jurado Examinador del Proyecto de Tesis titulado: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACION CON EL RENDIMIENTO ACDÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA - 2014", a cargo de la Maestrando en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior - Sección Lima, Faustina ZÁRATE RAMÍREZ, la misma que estará integrada por los siguientes docentes, por lo expuesto en los considerandos de la presente Resolución:
 - 2.1. Dr. Reynaldo M. Ostos Miraval Presidente
 - 2.2. Dr. Jaime Li Juanico Secretario
 - 2.3. Dra. Verónica Cajas Bravo Vocal
 - 2.4. Dra. Dimna Alfaro Quezada Accesitaria
- 3° ENCARGAR a los docentes integrantes del Jurado Examinador del Proyecto de Tesis emitir su informe colegiado dentro de los diez días siguientes de recepcionado la presente Resolución.
- 4° ESTABLECER que de no cumplir con lo indicado en el numeral 2° de la presente Resolución, automáticamente se procederá al cambio de jurado, y no se considerará al docente en comisiones ni en la distribución de Carga Académica.
- 5° DAR A CONOCER, la presente Resolución a los miembros del jurado examinador y a la interesada.

Regístrese, comuníquese y archívese.




Humberto Montenegro Muguierza
Director (e)

Distribución
Asesor, Folders personal, Jurados (03), Interesado, Archivo.



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN



ESCUELA DE POSGRADO

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe:

Dr. Amancio Ricardo Rojas Cotrina

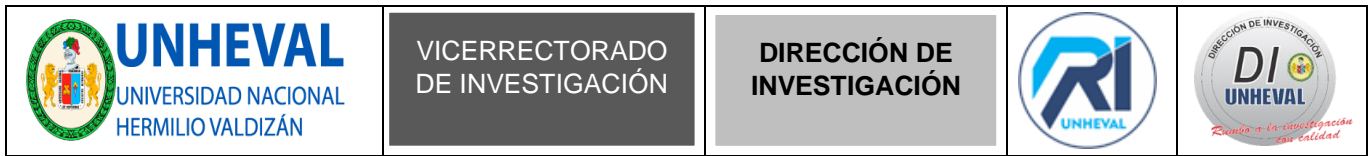
HACE CONSTAR:

Que, la tesis titulada: **ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA-2014**, realizado por la Maestría en Educación, mención: Investigación y Docencia Superior **Faustina Flavia ZARATE RAMIREZ**, cuenta con un **índice de similitud de 10%** verificable en el Reporte de Originalidad del software **Turnitin**. Luego del análisis se concluye que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio; por lo expuesto, la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias, además de presentar un índice de similitud menor de 20% establecido en el Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Cayhuayna, 15 de junio de 2022.



Dr. Amancio Ricardo Rojas Cotrina
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO



AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DIGITAL Y DECLARACIÓN JURADA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR UN GRADO ACADÉMICO O TÍTULO PROFESIONAL

1. Autorización de Publicación: (Marque con una "X")

Pregrado		Segunda Especialidad		Posgrado:	Maestría	X	Doctorado	
-----------------	--	-----------------------------	--	------------------	----------	---	-----------	--

Pregrado (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

Facultad	
Escuela Profesional	
Carrera Profesional	
Grado que otorga	
Título que otorga	

Segunda especialidad (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

Facultad	
Nombre del programa	
Título que Otorga	

Posgrado (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

Nombre del Programa de estudio	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR
Grado que otorga	MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR

2. Datos del Autor(es): (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

Apellidos y Nombres:	ZARATE RAMIREZ FAUSTINA FLAVIA							
Tipo de Documento:	DNI	X	Pasaporte		C.E.		Nro. de Celular:	948034011
Nro. de Documento:	09696114					Correo Electrónico:	flaviz123@hotmail.com	

Apellidos y Nombres:								
Tipo de Documento:	DNI		Pasaporte		C.E.		Nro. de Celular:	
Nro. de Documento:						Correo Electrónico:		

Apellidos y Nombres:								
Tipo de Documento:	DNI		Pasaporte		C.E.		Nro. de Celular:	
Nro. de Documento:						Correo Electrónico:		

3. Datos del Asesor: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos según DNI**, no es necesario indicar el Grado Académico del Asesor)

¿El Trabajo de Investigación cuenta con un Asesor?: (marque con una "X" en el recuadro del costado, según corresponda)								SI	X	NO	
Apellidos y Nombres:	CASIMIRO URCOS CONSUELO NORA						ORCID ID:	0000-0003-4630-3528			
Tipo de Documento:	DNI	X	Pasaporte		C.E.		Nro. de documento:	06968808			

4. Datos del Jurado calificador: (Ingrese solamente los **Apellidos y Nombres completos según DNI**, no es necesario indicar el Grado Académico del Jurado)

Presidente:	OSTOS MIRAVAL REYNALDO MARCIAL
Secretario:	CAJAS BRAVO TOMASA VERONICA
Vocal:	ALFARO QUEZADA DIMNA ZOILA
Vocal:	
Vocal:	
Accesitario	


5. Declaración Jurada: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

a) Soy Autor (a) (es) del Trabajo de Investigación Titulado: (Ingrese el título tal y como está registrado en el Acta de Sustentación)
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA - 2014.
b) El Trabajo de Investigación fue sustentado para optar el Grado Académico ó Título Profesional de: (tal y como está registrado en SUNEDU)
MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR
c) El Trabajo de investigación no contiene plagio (ninguna frase completa o párrafo del documento corresponde a otro autor sin haber sido citado previamente), ni total ni parcial, para lo cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias.
d) El trabajo de investigación presentado no atenta contra derechos de terceros.
e) El trabajo de investigación no ha sido publicado, ni presentado anteriormente para obtener algún Grado Académico o Título profesional.
f) Los datos presentados en los resultados (tablas, gráficos, textos) no han sido falsificados, ni presentados sin citar la fuente.
g) Los archivos digitales que entrego contienen la versión final del documento sustentado y aprobado por el jurado.
h) Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a la Universidad Nacional Hermilio Valdizan (en adelante LA UNIVERSIDAD), cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido del Trabajo de Investigación, así como por los derechos de la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causas en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Asimismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido del trabajo de investigación. De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan.

6. Datos del Documento Digital a Publicar: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)



Ingrese solo el año en el que sustentó su Trabajo de Investigación: (Verifique la Información en el Acta de Sustentación)			2017					
Modalidad de obtención del Grado Académico o Título Profesional: (Marque con X según Ley Universitaria con la que inició sus estudios)	Tesis	<input checked="" type="checkbox"/>	Tesis Formato Artículo	<input type="checkbox"/>	Tesis Formato Patente de Invención	<input type="checkbox"/>		
	Trabajo de Investigación	<input type="checkbox"/>	Trabajo de Suficiencia Profesional	<input type="checkbox"/>	Tesis Formato Libro, revisado por Pares Externos	<input type="checkbox"/>		
	Trabajo Académico	<input type="checkbox"/>	Otros (especifique modalidad)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
Palabras Clave: (solo se requieren 3 palabras)	ESTRATEGIA		ESTRATEGIA COGNITIVA		RENDIMIENTO ACADÉMICO			
Tipo de Acceso: (Marque con X según corresponda)	Acceso Abierto	<input checked="" type="checkbox"/>	Condición Cerrada (*)	<input type="checkbox"/>				
	Con Periodo de Embargo (*)	<input type="checkbox"/>	Fecha de Fin de Embargo:					
¿El Trabajo de Investigación, fue realizado en el marco de una Agencia Patrocinadora? (ya sea por financiamientos de proyectos, esquema financiero, beca, subvención u otras; marcar con una "X" en el recuadro del costado según corresponda):						SI	NO	<input checked="" type="checkbox"/>
Información de la Agencia Patrocinadora:								

El trabajo de investigación en digital y físico tienen los mismos registros del presente documento como son: Denominación del programa Académico, Denominación del Grado Académico o Título profesional, Nombres y Apellidos del autor, Asesor y Jurado calificador tal y como figura en el Documento de Identidad, Título completo del Trabajo de Investigación y Modalidad de Obtención del Grado Académico o Título Profesional según la Ley Universitaria con la que se inició los estudios.



7. Autorización de Publicación Digital:

A través de la presente. Autorizo de manera gratuita a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán a publicar la versión electrónica de este Trabajo de Investigación en su Biblioteca Virtual, Portal Web, Repositorio Institucional y Base de Datos académica, por plazo indefinido, consintiendo que con dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente. Se autoriza cambiar el contenido de forma, más no de fondo, para propósitos de estandarización de formatos, como también establecer los metadatos correspondientes.

		
Firma:		Huella Digital
Apellidos y Nombres:	ZARATE RAMIREZ FAUSTINA FLAVIA	
DNI:	09696114	
Firma:		Huella Digital
Apellidos y Nombres:		
DNI:		
Firma:		Huella Digital
Apellidos y Nombres:		
DNI:		
Fecha: 22 /11/ 2022		

Nota:

- ✓ No modificar los textos preestablecidos, conservar la estructura del documento.
- ✓ Marque con una X en el recuadro que corresponde.
- ✓ Llenar este formato de forma digital, con tipo de letra **calibri**, **tamaño de fuente 09**, manteniendo la alineación del texto que observa en el modelo, sin errores gramaticales (*recuerde las mayúsculas también se tildan si corresponde*).
- ✓ La información que escriba en este formato debe coincidir con la información registrada en los demás archivos y/o formatos que presente, tales como: DNI, Acta de Sustentación, Trabajo de Investigación (PDF) y Declaración Jurada.
- ✓ Cada uno de los datos requeridos en este formato, es de carácter obligatorio según corresponda.