

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

**ESCUELA DE POSTGRADO
SECCION DE POSTGRADO DE EDUCACION**



**“DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
ENTRE ALUMNOS DEL I Y X CICLO DE LA ESCUELA DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO”.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN**

MENCION PSICOPEDAGOGIA

AUTOR : Bach. LORENZO ANTONIO RUIZ NUÑEZ

ASESOR : Dr. EDMUNDO ARÉVALO LUNA

Trujillo - Perú 2016

N° de registro.....

DEDICATORIA

A todos aquellos que
aprecio y amo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a aquellos que influyeron
de una forma u otra en mi desarrollo
personal y profesional.

RESUMEN

El presente trabajo se orienta a la identificación de diferencias en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X ciclo de la Carrera Profesional de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo. Para la realización de esta investigación, se utilizó el diseño No Experimental de tipo descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 66 estudiantes, de las cuales 38 fueron del grupo de I Ciclo, y 28 del X ciclo; fueron evaluados a través del test ACRA de estrategias de aprendizaje, instrumentos con cualidades psicométricas demostradas. Entre los resultados más significativos destacan, que las estrategias de aprendizaje de los grupos de estudio, oscilan entre los niveles de Regular en cada una de las áreas que evalúa la Escala; en tanto que en los del X ciclo predominan los rasgos de Regular y Bueno cuyos porcentajes se aprecian en las tablas del 1 al 5. Asimismo se hayan diferencias significativas en la dimensión Adquisición de la Información ($t=1,92$); Codificación de la Información ($T=1,68$); Apoyo al Procesamiento de la Información ($T=1,81$); y en la Escala total ($T=1,73$), a favor de los estudiantes del X ciclo quienes tienen mejores estrategias que los del I ciclo.

ABSTRACT

The following research paper was orientated towards the identification of the strategies developed between the psychology students of First and Tenth semester from a Private University in Trujillo Private University Antenor Orrego. No Experimental design of type descriptive- comparative was used for conducting this research. The sample consisted of 66 students, of which 38 were group I cycle, and 28 X cycle; They were evaluated through the test ACRA learning strategies which are instruments with proven psychometric qualities. Among the most significant finding, highlights that the learning strategies of the study groups range between regular level to medium level in each of the areas evaluated by the scale; while in the X cycle group the majority predominates from regular to good whose percentages are shown in tables 1 to 5. Furthermore, major differences have been found in the dimensions of Information Acquisition ("t"1,92); Information Codification ("T"1,68); Information Processing Support ("T"1,81) and in the Total Scale ("T"1,73), in favor of the X cycle students whose strategies are better from those of the I cycle.

ÍNDICE

	Página
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Índice de contenidos	vi
Índice de cuadros	viii
Índice de tablas	ix
Índice de gráficos	x
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Antecedentes del problema	10
1.2. Formulación del problema	14
1.3. Objetivos	15
1.3.1. Objetivo general	15
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Formulación de la Hipótesis	15
1.5. Justificación del trabajo	16
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. Abordaje de las estrategias de aprendizaje.	17
2.1.1. Enseñanza de las estrategias de aprendizaje	31
2.1.2. Participación del docente en la promoción de estrategias de aprendizaje	33
2.2. Vida Universitaria35	
2.2.1. Aproximaciones teóricas de la vida universitaria	35
2.2.2. Tendencias en la educación universitaria en el siglo XXI	37
2.2.3. La educación universitaria para el desarrollo humano	38

2.2.4. El profesor comprometido con una universidad Transformadora	40
3. MATERIAL Y MÉTODOS	43
3.1. Material	43
3.1.1. Población	43
3.1.2. Muestra	43
3.1.3. Unidad de análisis	43
3.2. Métodos	44
3.2.1. Tipo de estudio	44
3.2.2. Diseño de investigación	44
3.2.3. Variables de estudio	45
3.2.4. Operacionalización de variables	47
3.2.5. Instrumentos de recolección de datos	48
3.2.6. Cualidades psicométricas	52
3.2.7. Procedimiento para recolectar la información	53
3.2.8. Procedimiento y análisis estadístico de datos	54
4. RESULTADOS	57
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	77
6. CONCLUSIONES	81
7. RECOMENDACIONES	83
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
9. ANEXOS	92
I. TEST DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE(ACRA)	92

ÍNDICE DE CUADROS

Página

Cuadro 1: Tamaño muestral de los sujetos de estudio. Según el ciclo académico y género.....	43
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
IV-1. Niveles en la dimensión de Adquisición de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo	58
IV-2. Niveles en la dimensión de Codificación de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo	59
IV-3. Niveles en la dimensión de Recuperación de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo	60
IV-4. Niveles en la dimensión de Apoyo al procesamiento de información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo	61
IV-5. Niveles en la escala total de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología en una Universidad Privada de Trujillo	62
IV-6. Diferencia de media "t" de student en la dimensión Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología	72
IV-7. Diferencia de media "t" de student en la dimensión Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología	73
IV-8. Diferencia de media "t" de student en la dimensión Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología	74
IV-9. Diferencia de media "t" de student en la dimensión Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología	75
IV-10. Diferencia de media "t" de student en el puntaje total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Página

GRÁFICO IV-1. Niveles predominantes de la dimensión I: Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO.....	63
GRÁFICO IV-2. Niveles predominantes de la dimensión I: Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO.....	64
GRÁFICO IV-3. Niveles predominantes de la dimensión II: Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO.....	65
GRÁFICO IV-4. Niveles predominantes de la dimensión II: Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO.....	66
GRÁFICO IV-5. Niveles predominantes de la dimensión III: Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO.....	67
GRÁFICO IV-6. Niveles predominantes de la dimensión III: Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO.....	68
GRÁFICO IV-7. Niveles predominantes de la dimensión IV: Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO.....	69
GRÁFICO IV-8. Niveles predominantes de la dimensión IV: Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO.....	69
GRÁFICO IV-9. Niveles predominantes del Puntaje Total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO.....	70
GRÁFICO IV-10. Niveles predominantes del Puntaje Total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO.....	71

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes del problema

En la actualidad se viene suscitando una serie de transformaciones en la sociedad, lo cual demanda que los conocimientos deban actualizarse constantemente, eso hace que consideremos que lo que se conoce hoy en día, puede llegar a no ser suficiente para el futuro. Por lo tanto, la educación no solo consiste en proporcionar conocimientos a los alumnos, sino también en facilitar herramientas necesarias para desenvolverse con seguridad y adquirir cualquier conocimiento que se presente; llegando a formalizar habilidades que permitan utilizar en la vida diaria lo aprendido, de distintos modos, y conocimientos fundamentales que sirvan de base para adquirir otros más complejos (López ,2007).

Según Rodríguez (2009) en estos tiempos existe un número elevado de estudiantes, que denotan rendimientos académicos por debajo de lo esperado, estas se dan según el autor debido a malos hábitos de estudio, problemas de organización, mala planificación, ambientes inadecuados para el estudio, inadecuadas estrategias de aprendizaje, etc.

El mismo enfatiza que existen otros alumnos, quienes revelan baja capacidad para interpretar sus experiencias pasadas de estudio de manera significativa, emplean métodos ineficaces de estudio y carecen de estrategias para afrontar diversas tareas, actividades y materias de estudio, lo que impide alcanzar aprendizajes significativos.

De otro lado, los profesores esperan que los alumnos logren aprendizajes eficaces; sin embargo, los alumnos que no han desarrollado buenas estrategias de aprendizaje procesan mal la información, que les impide tener buen aprendizaje.

Siguiendo a Kohler (2008) señala que el sistema universitario peruano, se caracteriza según nuestras observaciones por atravesar una serie de deficiencias que a la larga se ven reflejadas en el rendimiento académico de los educandos. Estas deficiencias vienen desde la formación básica, las mismas que se agudizan en la universidad, producto del incremento de la complejidad de las actividades curriculares.

Otro problema crucial en este aspecto, es que en estos últimos tiempos se han suscitado cambios que generaron y agravaron los problemas académicos; por el incremento desmesurado de universidades y consecuentemente de estudiantes universitarios, conllevando a que la educación superior del país se vea en crisis, que se refleja en el proceso de selección de los universitarios, la plana docente sin criterios apropiados, la poca exigencia académica, malas metodologías didácticas entre otros (Thorne, 2000).

Por lo tanto, todos los principios de una educación universitaria centrada en la formación integral del futuro profesional, ha perdido vigencia, porque la verdadera educación superior debe estar centrada en el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y afectivas como medio para favorecer una mayor flexibilidad en la formación y en el desempeño profesional del individuo (Kohler, 2008). En efecto muchos autores coinciden en señalar que mediante la enseñanza de estrategias cognitivas los alumnos, no sólo aprenden los contenidos, sino que consiguen que se vuelven conscientes del proceso que debe emplear para aprender, y se servirá de dicho aprendizaje para orientar y controlar el manejo de la información que en un futuro desee consolidar, aumentando así la eficacia de su funcionamiento cognoscitivo a lo largo de su vida (Chadwick & Rivera, 1991; Serra & Bonet, 2003).

En la investigación de este trabajo se han realizado revisiones bibliográficas, encontrando valiosas aproximaciones que sirven como verdaderos soportes de este trabajo:

Rodríguez de los Ríos L .A. (2001) en el estudio descriptivo – comparativo (de tipo evaluativo) sobre “Las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios” efectuado con una muestra de 419 estudiantes y empleando como instrumento el Test ACRA; en donde se consiguió identificar que la estrategia que más emplea son las relacionadas con la codificación de información, y además que son los estudiantes de X ciclo quienes tienen un mayor uso de la estrategia de recuperación de la información.

Ventura y Zorrilla (2005), en su tesis titulada: Estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Sagrado Corazón de Jesús” del distrito de José Leonardo Ortiz – 2005, *para obtener el grado de Maestro en Educación*, realizaron un estudio con 30 secciones con un total de 1021 alumnos distribuidos en los niveles de formación magisterial y en 10 carreras profesionales, utilizando un inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje así como una guía de entrevista, y el diseño descriptivo de muestras diferentes de “dos grupos pre y postest”, concluyeron que los estudiantes procesan bien la información y están motivados respecto a las estrategias de aprendizaje; finalmente señalan que las estrategias de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional alcanzan un nivel regular con excepción de la de procesamiento de la información.

Kohler J. (2008), en la investigación titulada: Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de la ciudad de Lima, Perú; trabajo con 231 estudiantes de la carrera de psicología de ambos sexos; quienes fueron evaluados con el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) para medir las estrategias de aprendizaje, y para el rendimiento se tomó en consideración el promedio ponderado general obtenido durante el semestre 2007 – II. Los principales hallazgos

demuestran que existe una relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, y a su vez se consiguió determinar la existencia de diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, auto evaluación y evaluación, según el rendimiento académico.

Norzagaray, C., Sevillano, L. y Aurelia, B. (2012) realizaron una investigación titulada: Estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología – 2012; en la cual participaron 124 estudiantes de ambos sexos, cuya media de edad fue de 21 años. Para recoger la información se empleó el Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio y el Inventario de Hábitos y Técnicas de estudio, los cuales arrojaron resultados que demostraban que las medidas mantiene una tendencia a disminuir, y que existen diferencias significativas en las estrategias empleadas especialmente en las mediciones realizadas; entre la cual se estima que la estrategia relacionada con la planeación fue la más afectas durante los tres momentos de evaluación realizados.

En relación a lo mencionado en los antecedentes, el presente trabajo se ubica en este paradigma de evaluación que pretende profundizar en el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la enseñanza superior, mediante la evaluación de las diferencias que existen en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios del I respecto a los de X Ciclo, de la escuela de Psicología de una Universidad Privada de la ciudad de Trujillo.

1.2. Formulación del problema

¿Difieren significativamente en las estrategias de aprendizaje los alumnos del I respecto a los del X Ciclo de la Escuela de Psicología, de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Determinar las diferencias en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos del I respecto a los del X Ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo
-

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de aprendizaje que predominan en los alumnos del I ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo
-
- Identificar las estrategias de aprendizaje que predominan en los alumnos del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo
-
- Establecer si difieren significativamente en las estrategias de aprendizaje evaluadas a través del test ACRA, entre alumnos del I respecto a los del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.
-

1.4. Formulación de hipótesis

1.4.1. Hipótesis General

Hi: Existen diferencias en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos del I respecto a los del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.

1.4.2. Hipótesis Específicas

H1: Difieren significativamente en la estrategia de Adquisición de Información, los alumnos del I respecto a los del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.

H2: Difieren significativamente en la estrategia de Codificación de Información, los alumnos del I respecto a los del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo

H3: Difieren significativamente en la estrategia de Recuperación de Información, los alumnos del I respecto a los del X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo.

H4: Difieren significativamente en la estrategia de Apoyo al Procesamiento de la Información, los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo.

1.5. Justificación del trabajo

El presente trabajo se puede sustentar desde diversas perspectivas; por un lado desde el plano teórico, brinda información relevante sobre la variable estrategia de aprendizaje en universitarios; tema que sin lugar a dudas es de vital importancia e interés en el ámbito de la educación superior. Dicha información que se ofrece, es producto de un análisis minucioso de información actualizada y procesada para los fines de este trabajo.

Desde el plano metodológico, el trabajo se justifica porque no sólo se puede proponer a partir de los hallazgos diversas formas de intervención psicopedagógica a nivel preventivo y promocional de las estrategias de aprendizaje; sino también que se ofrece una técnica psicométrica con cualidades demostradas en su validez y confiabilidad para ser utilizada para desarrollar programas experimentales u otras investigaciones.

Finalmente este trabajo es importante, porque a partir de los hallazgos puede suscitar controversias, y como es sabido, ningún trabajo de investigación es concluyente; en tal sentido puede generarse nuevas investigaciones, que es la razón fundamental de un trabajo de esta naturaleza.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Abordaje de las estrategias de aprendizaje.

Antes de abordar al tema de “estrategias” consideramos pertinente definir el término “aprendizaje”, desde distintos puntos de vista, para lo cual citamos a Bigge y Hunt (1981) citado por Good y Brophy (1999) quienes definen al aprendizaje como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. De forma similar, se ha considerado que el aprendizaje puede ser visto como cambio en la conducta o en el potencial de conducta de un sujeto en una situación dada como producto de sus repetidas experiencias en esa situación, siempre que el cambio conductual no pueda explicarse con base en sus tendencias de respuesta innatas, su maduración, o estados temporales; tales como la fatiga, la intoxicación alcohólica, los impulsos, etc (Bower & Hilgard, 1989).

En cuanto a las **estrategias de aprendizaje** se definen como todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones que permiten y apoyan la adquisición de información y la relacionan con el conocimiento previo. De acuerdo a Serra y Bonet (2004), las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del "saber hacer", donde se pueden traducir cómo las meta habilidades o "habilidades de habilidades" que se utilizan para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje.

Por su parte, Pozo, Monereo y Castelló (2001) señalan que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la metacognición, la cual consiste en un mecanismo de carácter intrapsicológico que nos permite ser conscientes de algunos de los conocimientos que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, es decir, es la conciencia de la propia cognición. De hecho Monereo y Castelló las definen como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas.

Asimismo, Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2000) plantean que las estrategias de aprendizaje están orientadas a favorecer que todos los alumnos aprendan conjuntamente de forma significativa. En este sentido, para actuar estratégicamente deben seleccionarse distintos tipos de conocimiento en relación a las condiciones específicas de cada situación.

De hecho, la clave de una actuación estratégica es la toma consciente de decisiones que permite analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento, y por ende, mejorar ese aprendizaje, de modo que los resultados y producciones que de él se deriven, sean significativos (Monereo y Castelló, 1997)

Por otro lado, Massone y González (2003), plantean que las funciones cognitivas implicadas en la ejecución de estrategias de aprendizaje son, selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognoscitivo, es decir, procesos básicos que garantizarían un procesamiento profundo y eficaz de la información.

Esteban (2004), por su parte señala que una estrategia implica una connotación finalista e intencional, donde la estrategia será

un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. Por lo tanto la diferencia de la aplicación de una técnica concreta, siendo las estrategias de aprendizaje un proceso de acción que involucra habilidades y destrezas, que ya se poseen, y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar. En este sentido, creemos que es clave que exista conciencia del contexto en el cual se va actuar, acerca del problema, y que se genere una representación del plan que se va a ejecutar, considerando los recursos con los cuales se dispone y los que no.

Mientras que Díaz y Hernández (2002) señalan a las estrategias de aprendizaje como procedimientos que un aprendiz debe emplear en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y de ese modo poder solucionar los problemas que se le presenten.

Beltrán (1998) consideró necesario hacer una diferenciación en este contexto sobre los términos proceso, estrategia y técnica de la siguiente manera:

- a. **Proceso:** Se refiere al conjunto de macroactividades u operaciones mentales en el acto de aprender: atención y comprensión; por lo general tienen carácter encubierto. Asimismo esta cadena de procesos cognitivos empieza con la sensibilización del estudiante y culmina con la evaluación.
- b. **Estrategias:** Son de carácter intencional y propositivo, se desarrollan de forma consciente e implican un plan de acción frente a la técnica que resulta ser rutinaria y mecánica. Las estrategias se encuentran al servicio de los procesos.

- c. **Técnicas:** aquí se encuentran las actividades operativas, manipulables y específicas que se encuentran ligadas a la materia y se encuentran al servicio de las estrategias.

Las estrategias de aprendizaje ***pueden clasificarse*** en función de que tan generales o específicas sean, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, entre otras (Narváez, 2011).

Por otro lado, Beltrán (1995) indica que existen dos criterios para clasificar las estrategias de aprendizaje: según naturaleza (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) y según su función (de acuerdo a los procesos que sirven: sensibilización, atención adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación).

Complementando dicha postura, las estrategias de aprendizaje han sido planteadas desde un modelo *asociacionista-conductista*, *cognitivista* y *constructivista* dando por resultado una clasificación de cuatro estrategias (Serra & Bonet, 2004; Vargas & Arbeláez, 2002).

- a. **De apoyo:** Relacionadas con la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje, esto orientado a tres ámbitos: motivación, actitudes y afecto.
- b. **De procesamiento:** Dirigidas directamente a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Aquí se ve la calidad del aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje significativo. Estrategias de repetición, selección, organización y elaboración.

- c. **De personalización:** Relacionadas con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer.

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

Donolo, et al (2004) se refieren en la clasificación de las estrategias de aprendizaje principalmente a estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos.

Es necesario reiterar que las estrategias de aprendizaje y la metacognición se relacionan fuertemente con el concepto de habilidades metacognitivas. En este sentido, Vargas y Alberláz (2002), entienden las habilidades metacognitivas cómo una tendencia de analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de dichas respuestas.

Además, Weinstein y Mayer (1986) quienes definen las habilidades metacognitivas en categorías: planeamiento del curso de la acción cognitiva; Conciencia del grado en el que la meta está siendo lograda: modificar el plan o estrategia cuando no resulte. Complementan lo anterior con lo propuesto por Bransford, Sherwood, Vye y Rieser (1996) citado en Pacheco (2012), quienes consideran que es la habilidad para usar lo que se conoce, es decir, utilizar de manera espontánea los conocimientos previos que se poseen; acceder a la información relevante y pertinente para realizar una tarea o resolver un problema. Además, proponen como definición de las habilidades cognitivas la capacidad de planeación; capacidad de búsqueda de la información; control; y evaluación de los procesos y el plan estratégico formulado.

En síntesis, a partir de lo anterior, se puede concluir que las estrategias de aprendizaje facilitan los procesos de enseñanza – aprendizaje, y están intrínsecamente relacionados con el pensamiento metacognitivo, en el sentido que el estudiante, dirige y controla su propio proceso de aprendizaje, donde, se espera que en la etapa universitaria ya sea capaz de utilizar las diversas estrategias para mejorar y aplicar los conocimientos que el estudiante ya posee con los conocimientos nuevos que va adquiriendo en su proceso de formación. Creo que las investigaciones citadas han encontrado que las estrategias de aprendizaje influyen en las actividades de procesamiento de la información, dando indicios de que cuando se aprenden las estrategias de aprendizaje se han adquirido procedimientos que permiten aprender a aprender.

Otro aspecto importante en este discurso, es la **Metacognición**, y según Mucci, et al (2003) la metacognición sería la conciencia de cómo se produce un pensamiento, la forma cómo se utiliza una estrategia, y la eficacia de la propia actividad cognitiva. Aquí se incluye la conciencia y el control. La toma de conciencia va desde un nivel bajo, donde se utiliza un darse cuenta vago y funcional, a una alta conciencia, referida al pensamiento reflexivo. El control incluye la acción referida a metas que involucra la selección de la meta, el análisis de los medios y la toma de decisiones.

Según Chrobak (2000), es conocido el hecho de que los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no solo los conocimientos, sino también el aprendizaje.

Para Hacker (1998), la metacognición es el conocimiento y regulación de nuestra cognición y de nuestros procesos mentales, es decir un conocimiento auto reflexivo. Es el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales; es decir, en qué consisten, cómo se realizan,

cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren en su operatividad, entre otros. La metacognición involucra la metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, metacomprensión, sucesivamente, siendo esto lo que definimos como la metacognición.

Según Areiza y Henao (2000) los procesos metacognitivos se llevan a cabo cuando el yo cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre si posee un tipo de conocimiento, si está adquiriendo un nuevo saber, o se reconozca el nivel cognoscitivo adquirido, piense sobre errores cometidos en sus declaraciones, es decir es un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimientos dominado por una persona que aprende dentro de un contexto educativo.

Diversos autores (Wolters, 1998; Sanmartí, Jorba & Ibáñez, 2000; Flores, 2000; Mateos, 2000, 2001;), plantean que el desarrollo de la cognición parece estar en relación con la capacidad de autorregular por parte del sujeto, sus facultades de memoria, atención, comprensión, producción del lenguaje, entre otros.

En este sentido, Flores (2000) destacó las características del aprendizaje del alumno autorregulado éstas serían: 1. Identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que se quiere realizar; 2. Anticipar, representarse y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo cada proceso de aprendizaje, seleccionando los procedimientos, estrategias, orden de ejecución, resultados esperados, entre otros; 3. Identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto, y qué correcciones se podrán tomar sobre la marcha.

Valles (2002), plantea que la metacognición debe enseñarse y aprenderse. Él sitúa dos aspectos esenciales para aplicarla, que serían la metaatención y la metamemoria, relacionadas con la metacomprensión

lectora. Plantea, que es importante abordar didácticas en el proceso de enseñanza - aprendizaje que desarrollen en los educandos niveles de conciencia necesaria para controlar y modular las estrategias para atender y para memorizar comprensivamente. Creo que esto rompe con la visión de que la memoria es sólo una actividad mecanicista y no aporta significativamente en el proceso metareflexivo.

Mateos (2001) identifica a Flavell (1986) como quien desarrolla en sus inicios la importancia del término de metacognición en el desarrollo del aprendizaje, quien la define como la capacidad para ser conscientes de procesos y productos internos y cognitivos. Este autor diferencia las estrategias cognitivas y las metacognitivas, donde las primeras se utilizan cuando es necesario hacer progresar la actividad cognitiva hacia una meta y las segundas, se usan cuando se debe supervisar el proceso. La capacidad metacognitiva se va desarrollando y va adquiriendo mayor complejidad a lo largo del tiempo, donde según edades, se presentaría de la siguiente manera (Monereo y Castelló, 1997; Mateos, 2001):

- ✓ 3 a 4 años: Los niños anticipan muchos resultados de sus acciones
- ✓ 4 a 5 años: demuestran conocer sus limitaciones.
- ✓ 5 a 6 años: ya tienen conciencia de lo que saben o no saben sobre un tema y sus afirmaciones son más fiables.
- ✓ 7 a 8 años valoran su comprensión con respecto a una información
- ✓ 8 a 9 años: Planifican mentalmente actividades a corto plazo.
- ✓ 10 a 11 años: Expresan oralmente algunos procesos cognitivos de forma correcta.
- ✓ 11 a 12 años: se muestran capaces de facilitar el recuerdo de algunas ideas elaborándolas propositivamente

Creemos que la metacognición plantea una distinción clave de lo que es una estrategia de aprendizaje y una técnica de estudio. Las técnicas de estudios se refieren a la ejecución de un proceso que involucra:

a) sistema de acciones; b) resultado de esas acciones; c) materiales sobre los que se ejercen esas acciones d) sistemas de reglas operacionales o de conocimientos teóricos y prácticos que son necesarios para llevar a cabo esas acciones. En cambio las estrategias de aprendizaje involucran un proceso mayor, el plan de acción del pensamiento estratégico, que define y sabe cuándo y qué usar para aplicar y generar nuevo conocimiento (Monereo & Castelló, 1997; Pozo, Monereo & Castelló, 2001).

Por otro lado, Román y Gallego (1994) se apoyaron de las teorías del procesamiento de información propuestas por Atkinson y Shiffrin, teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Tulving; además de procesos de naturaleza metacognitiva que colabora y son las que Dansereau denomina de apoyo; logrando establecer así la siguiente clasificación:

1. Estrategias de Adquisición, ésta debe tener en cuenta como primer paso para adquirir información es atender, así los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar la información desde el ambiente al registro sensorial, esto según el modelo de Atkinson y Shiffrin.

De tal forma, que lo más probable es que se pongan en marcha los procesos de repetición que se encargan de llevar la información, junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP). En el ámbito de la adquisición se ha constatado dos tipos de estrategias de procesamiento:

a. Estrategias Atencionales: Estas favorecen los procesos atencionales y mediante ellos el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de estas estrategias, se distinguen:

Estrategias de exploración: Sirven para revisar todo el material y centrarse en el punto que se considere importante. Son utilizadas cuando

el material verbal que se tiene que aprender sea de gran cantidad, las metas u objetivos no estén claros y no esté bien organizado el material. La táctica que se emplea es la de leer de manera superficial y/o intermitentemente todo el material discriminando lo esencial.

Estrategias de fragmentación: se emplea cuando los conocimientos previos acerca del material a estudiar son escasos, los objetivos estén claros y cuando el material a trabajar esté bien organizado.

Presenta como tácticas el subrayado lineal y/o idiosincrático.

b. Estrategias de Repetición: La función de estas estrategias es hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la memoria a largo plazo.

Debe repasarse de manera constante el material a ser aprendido, efectuando las acciones más diversas como leer, escuchar, escribir, pensar en el tema (diciéndolo mentalmente) y repetir oralmente. Aquí se encuentran tácticas como el repaso en voz alta, el repaso mental y el repaso reiterado.

2. Estrategias de Codificación de Información: Se debe tener en cuenta que codificar en general es traducir a un código y/o de un código. Muchos de nuestros códigos se basan en sistemas de símbolos (lenguaje) y en categorías conceptuales y de acuerdo con estos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado (Pérez & Almaraz, 1995)

La información puede codificarse entonces como una imagen, sonidos, experiencias, acontecimientos o ideas significativas. La codificación se ubica en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos.

Se reconocen tres tipos de estrategias de codificación en el uso de nemotecnias, elaboraciones de diferentes tipos y organizaciones de la información. Haciendo la diferenciación respectiva entre ellas, la elaboración y la organización otorgan un mayor grado de significación a la información que las nemotecnias.

a. Estrategias de Nemotecnización: Estas estrategias implican la construcción de relaciones especiales entre los datos, se valen en gran medida de imágenes. Hacer uso de nemotecnias supone una codificación sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. La información puede quedar reducida a una palabra-clave o se puede organizar lo que se tiene que aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc.

b. Estrategias de Elaboración, De acuerdo a Weinstein y Mayer (1986, citados por Román y Gallego, 1994) se distinguen dos niveles de elaboración: el simple, basado en la asociación intra material, que se va a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información con los conocimientos previos que se poseen. El almacenamiento que dura más, parece depender en mayor medida de la elaboración y/o organización de la información que de la nemotecnia.

La elaboración se puede efectuar de diversas formas, reflejadas en las siguientes técnicas:

- ✓ Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, entre estos y lo que uno sabe, etc.
- ✓ Construyendo imágenes visuales a partir de la información.
- ✓ Elaborando metáforas o analogías a partir de lo que se ha estudiado.
- ✓ Buscando aplicaciones de lo aprendido a diversos campos como el académico o laboral.

- ✓ Haciéndose autopreguntas o preguntas acerca de lo leído, elaborando inferencias, conclusiones obtenidas a partir de lo que presenta el texto.
 - ✓ Parafraseando, es decir expresando las ideas del autor con palabras propias del estudiante.
- c. Estrategias de Organización:** Podrían ser consideradas como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea aún más significativa y manejable en mayor grado para el estudiante.

La organización de la información se realiza según las características del estudiante, la naturaleza de la asignatura y las ayudas disponibles, puede hacerse:

- ✓ Mediante agrupaciones diversas como resúmenes, esquemas, secuencias lógicas (causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste), secuencias temporales.
 - ✓ Construyendo mapas como los conceptuales.
 - ✓ Diseñando diagramas como matrices cartesianos, diagramas de flujo o del tipo de diagramas en V, entre otros. Siempre que la información sea de un volumen considerable y no se encuentren relaciones con los conocimientos previos se recomienda iconografiar la información, es decir elaborar un dibujo, gráfico o icono.
- 3. Estrategias de Recuperación de Información,** Dado que uno de los factores o variables que explica la conducta de una persona es la información ya procesada, el sistema cognitivo necesita contar con la capacidad de recuperación o recuerdo de ese conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo.

En tal sentido, estas estrategias son aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Se presentan dos tipos de estrategias de recuperación de información:

a. Estrategias de Búsqueda: Estas se hallan condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, la cual es el resultado a su vez de las estrategias de codificación.

El campo de búsqueda lo constituye la calidad de los “esquemas” elaborados, pues permiten una búsqueda ordenada y la construcción de la información que se busca.

Estas estrategias transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje. Sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la memoria de largo plazo.

Las tácticas de búsqueda se corresponden con las mismas utilizadas para la codificación.

b. Estrategias de Generación de Respuestas. La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva la cual se deriva de una conducta adecuada a la situación. La planificación de respuestas y la respuesta escrita se encuentran ligadas a estas estrategias. De esta manera se asegura que la acción estará bien organizada.

Presenta como tácticas para ello: la libre asociación, la ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y redacción, dicción o también “ejecución” de lo ordenado (hacer, aplicar, transferir).

4. Estrategias de Apoyo al Procesamiento de Información: En tanto se realiza el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no cognitiva, los de apoyo, optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje.

Son estrategias que apoyan, ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación incrementando así la motivación, la autoestima, la atención. Garantizan de esta manera el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Se pueden distinguir dos grandes grupos de estrategias de apoyo:

a. Estrategias Metacognitivas. Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las estrategias de autoconocimiento se relacionan con el qué hacer, cómo hacerlo y cuándo y por qué hacerlo, involucrando a los conocimientos declarativo, procedimental y condicional respectivamente. Lo importante para el estudiante es pues saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar si la estrategia utilizada resultó o no.

b. Estrategias Socioafectivas. Los factores sociales se encuentran presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc. incluso el grado de ansiedad / relajación con el cual un alumno se dispone a trabajar.

De alguna u otra forma estas estrategias se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, la autoestima académica, etc. que

por lo usual aparecen cuando los estudiantes tienen que enfrentar una tarea compleja, larga y difícil de aprender.

2.1.1. Enseñanza de la estrategias de aprendizaje

La enseñanza de la estrategias de aprendizaje resulta fundamental para el alcance de un buen rendimiento no solo académico, sino de brindarle la posibilidad de tener una mayor eficacia al tener que internalizar conocimiento y afrontar problema disímiles, ante ello Mac Dowall (2009); indicó que la enseñanza de la estrategias le brinda y estimula en los estudiantes el aprendizaje significativo, así como el desarrollo de habilidades de pensamientos para que se conviertan en aprendices autónomos.

Es por ello que se enfatiza en la importancia de la adquisición de dichas estrategias porque según Beltrán (1998) para que el conocimiento pueda utilizarse de una forma que permita la interpretación de nuevas situaciones, los estudiantes deben elaborar y cuestionar lo que se les enseña, y de ese modo examinar la nueva información comparándola con sus conocimientos previos y se puedan construir nuevas estructuras de conocimiento.

De acuerdo con Mac Dowall (2009) hace referencia a una serie de principios que regulan la enseñanza de estrategias:

- a. **Principio de Funcionalidad:** se entiende que las estrategias cumplen con múltiples funciones, pero que mantienen una tendencia a mejorar la calidad del aprendizaje, a partir del favorecimiento del aprendizaje significativo, indicar el rol mediador del docente, facilitar el aprender a aprender y promover la transferencia de conocimientos.

- b. Principio de Utilidad:** las estrategias de aprendizaje deben ser de utilidad, de forma que le permitan a los aprendices conseguir sus objetivos educativos eficazmente.
- c. Principio de Transferencia:** Las estrategias se deben poder transferir a nuevas situaciones, materias o áreas una vez que han sido practicadas. Es decir que estas pueden aplicarse de acuerdo a las situaciones que se enfrente, y no solo deben ser repetidas de forma mecánica.
- d. Principio de Autoeficacia:** Se espera que las estrategias que se le enseñen a los alumnos les permita desarrollar procesos mentales valiosos para mejorar de forma progresiva su desempeño académico. Por lo que esta experiencia de éxito en las actividades académicas permitirá a los docentes desarrollar un sentimiento de autoeficacia.
- e. Principio de Enseñanza Directa:** Este principio enfatiza que el método de la enseñanza directa permite señalar con precisión cuándo, dónde y cómo debe aplicarse cada estrategia, y de esa manera se logre una óptima transferencia del conocimiento.
- f. Principio de Internalización:** Se espera que la estrategia que enseña el docente pueda ser internalizada por el alumno, y de esa forma la incorpore y asimile las estrategias diseñadas para que alcance un estadio de autocontrol, con la finalidad de poder ser capaz de afrontar el retiro progresivo del soporte pedagógico del profesor o de otra persona mayor.
- g. Principio de Diversificación:** El estudiante debe conocer una diversidad de estrategias, con la finalidad de que estas le permitan alcanzar un efecto favorable en su proceso de aprendizaje, lo cual

se traducirá en buenos resultados en cuanto al logro de los objetivos académicos.

- h. Principio de Integración Metodológica:** Hace referencia a la integración de un método de enseñanza, si bien es cierto se recomienda la enseñanza directa, se debe complementar con otras metodologías que supongan el alcance y aprendizaje de un mayor número de técnicas educativas pertinentes y eficaces para resolver experiencias similares.

2.1.2. Participación del docente en la promoción de estrategias de aprendizaje

Al realizar el análisis acerca de la participación del docente basada en el desarrollo de actividades que se encargan de la promoción, desarrollo y optimización de las estrategias de aprendizaje en sus alumnos se identificaron dos posibilidades: la primera que el trabajo de la enseñanza de estrategias puede realizarlo el profesor directamente en el aula; y la otra posibilidad indica que el docente participa activamente en la configuración de una propuesta curricular especializada para la enseñanza de las mismas (Cardona, 2004).

El mismo autor, ha sistematizado algunas dimensiones que posibilitan la ejecución de las estrategias de aprendizaje:

- a. Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula:** Se debe tener en consideración que el enseñante de las estrategias desempeña un papel importante de mediador entre las estrategias-instrumentos que debe enseñar y los alumnos que las van a aprender.

Por lo tanto, de acuerdo con Cardona (2004) indica que para que el docente pueda llevar a cabo las acciones de intervención de forma óptima deben cumplirse ciertas condiciones:

- ✓ Las estrategias deben ser enseñadas de manera informada, explícita y suficientemente prolongada.
- ✓ Promover que los estudiantes aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias y el manejo metacognitivo para ser consciente del cuando, como y porque de su empleo.
- ✓ Animar a que los alumnos busquen metas de aprendizaje
- ✓ Promover creencias de autosuficiencia para que los alumnos generen confianza sobre los aprendizajes y habilidades adquiridas.
- ✓ Motivar para que los alumnos perciban el éxito como consecuencia del esfuerzo.

Además, algunos investigadores consideran que las tareas de aprendizaje deben constituir verdaderos problemas y no ser solamente actividades repetitivas, puesto que un problema representa una tarea abierta que obliga a los alumnos a actuar inteligentemente analizando, reflexionando y tomando decisiones, lo cual hará que emplee sus conocimientos previos y estrategias de forma creativa (Pérez & Pozo, 1994; Pozo Postigo, 1994).

Finalmente, el docente que se encargue de enseñar las estrategias de aprendizaje debe ser sensible a las necesidades de los alumnos y de ese modo utilice las técnicas y metodologías propuestas no de una manera mecánica como un instructivo rígido, sino en forma creativa y aceptable.

b. Configuración de una propuesta curricular especializada: Para el desarrollo de un plan curricular que permita desarrollar un sistema de enseñanza orientado al aprendizaje de estrategias necesarias para resolver tareas y actividades de forma eficaz, los docentes pueden participar con

otros especialistas, y de ese modo generan propuestas bajo las modalidades de instrucción adjunta o metacurrículo (Pérez & Pozo, 1994; Pozo Postigo, 1994).

En cuanto a la instrucción adjunta, su labor del docente pasa a ser complementaria, puesto que las acciones generalmente son encabezadas por especialistas u orientadores. Por lo general, consiste en el desarrollo de cursos optativos; en donde se enseñan las estrategias relacionadas de manera general con ciertos dominios de conocimiento. Generalmente, el procedimiento consiste en la aplicación de respuestas ya instrumentadas o comprobadas por otros investigadores para determinar su eficacia y pertinencia de acuerdo con las posibilidades y metas de la institución (Cardona, 2004).

Por otro lado, la metodología denominada metacurrículo, hace referencia a la necesidad de enseñar a los estudiantes para que puedan aprender el conocimiento de forma efectiva durante cada curso escolar, y de ese modo vincularlo con áreas de contenido específicas. En donde, los propios docentes a través de sus clases logren inducir el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas de forma simultánea a las enseñanzas del contenido de la asignatura.

2.2. Vida Universitaria

2.2.1. Aproximaciones teóricas de la vida universitaria

Según Monzón (2007), el ingreso a la vida universitaria puede ser concebido como una época de cambios, en la se incluyen diversas situaciones de índole novedosa, las cuales el individuo deberá abordar sin importar si cuenta o no con las herramientas necesarias para poder sobrellevarlas. Por lo tanto, Montaña (2011) indicó que en específicamente en el ámbito universitario, los estudiantes se enfrentan a problemáticas; propias del sistema educativas, como la enseñanzas, el régimen de

evaluación, la exigencia académica, los docentes. Asimismo, tiene que hacer frente algunos aspectos personales, entre los que se encuentran: el grado de inseguridad, los niveles de ansiedad, la capacidad intelectual, las estrategias de aprendizaje, y la educación previa (Montaña, 2011).

Asimismo, se prevé que la educación puede formar líderes inspiradores que puedan desempeñarse con eficacia en el mundo político y económico del siglo XXI, dado que se convertirán en profesionales especializados que pueden inventar, adoptar y transferir la tecnología moderna a todos los sectores de la sociedad (Boni, 2005).

Para Carlino (2003) existe una imperiosa necesidad de que las instituciones educativas superiores cuenten con el apoyo del colectivo, y de ese modo lograr profundos cambios en la cultura docente e institucional, con la finalidad de que mejoren su formación y las estrategias de enseñanza empleadas para transmitir los conocimientos al alumnado.

Por lo tanto, existen diversas opiniones sobre la razón por la cual la mayoría de estudiantes universitarios aún no cuentan con las herramientas necesarias para cursar sin inconvenientes las exigencias de la educación superior. Entre algunos de estos postulados encontramos lo indicado por Marazza, Castaldo Sarubbi, Murhell y Chirre (2008), quienes indican que los docentes universitarios por lo general tienden a culpar a los niveles de educación secundaria, y sostienen que la formación de los alumnos resulta insuficiente; dado que no adquieren metodologías de estudio que les permita desarrollar su capacidad de autonomía que les permita insertarse favorablemente en el ámbito universitario.

Otro de los obstáculos que los universitarios de nuevo ingreso muchas veces tienen que enfrentar es la adaptación y aprendizaje de las normas y valores académicos que son exigidos pero no son enseñados (Montaña, 2011). Además, cada vez los niveles de exigencia académica

son mayores, debido a la gran producción de investigación científica que circula dentro de la comunidad universitaria, lo cual exige al alumno a desarrollar estrategias de aprendizaje que le faciliten la actividad de pensar y analizar textos que han sido generados con motivos de aporte científico y que por lo general se orienta a complementar o discrepar los aportes previos (Fernández, Izuzquiza & Laxalt, 2002).

2.2.2. Tendencias de la educación universitaria en el siglo XXI

En la actualidad la universidad se enmarca dentro de una concepción humanista sobre el cual orientan su actividad hacia la formación profesional de los estudiantes de forma holística, integral y que pretenden que surja la transformación de las sociedades. Por lo cual, Shapiro (2001), hace mención que la educación superior contemporánea presenta dos características fundamentales; la primera hace referencia a la presencia mayoritaria de las titulaciones profesionales y prácticas que registran los mayores índices de matriculación, al punto tal que las humanidades y ciencias sociales han visto la necesidad de compartimentar sus currículums, con la finalidad de ofrecer una formación que se aproxime más a las demandas del mercado; y por otro lado el pensamiento científico – abstracto, impersonal, cuantificable, neutral ha sido adoptado de manera poco crítica y mediante un estilo de enseñanza basado en los hechos, secuencial y acrítico no ha tenido los efectos deseados no solo en ciencias, sino también en las demás profesiones.

Por otro lado, se ha indicado que el contexto de la educación universitaria tiene como característica la dependencia estructural de gran parte de la instituciones académicas del mundo en relación con el conocimiento científico, provocando así que en ocasiones solo algunas instituciones de los países de primer nivel sean las privilegiadas para dar mayores aportes a la construcción de la conocimiento científico, mientras que a las demás solo les quede aceptarlos por su naturaleza hegemónica (Altbach, 2004; Vessuri, 2003).

Complementando a lo expuesto anteriormente, Schwarzman (2000) indica que las instituciones de educación superior se encuentran bajo presiones importantes que las conlleva a realizar reformas institucionales que incluyan una mayor transparencia en su funcionamiento y resultados, lo cual supone la realización de evaluación, establecimiento de sistemas de clasificación de instituciones y organismos de acreditación.

Sin embargo, se ha identificado tres grandes problemas que requieren ser superados para que la universidad del siglo XXI se encuentre en condiciones de responder a los desafíos que se le presenten en un futuro; por lo cual el primero está relacionado con el financiamiento de la instituciones universitarias, sobre las cuales las de carácter público suelen tener mayores dificultades para subvencionar los sueldos del personal académico y administrativo; asimismo la gestión universitaria compone un problema para el crecimiento de la educación superior, dado que los encargados de promover dicha función carecen de liderazgo; y finalmente la competencia global supone un problema que genera un sinnúmero de cambios para encontrarse cada vez más capacitados y de ese modo brindar una enseñanza de calidad y que permita transformar la sociedad (Bruner, 1999).

2.2.3. La educación universitaria para el desarrollo humano

El sistema universitario tiene como necesidad imperiosa abordar los desafíos que se le presentan en la actualidad, sobre los cuales tienen que promover el desarrollo humano de una forma equitativa y que se convierta en motivo de la transformación de la sociedad (Boni, 2005).

Por lo tanto, Shapiro (2001), indicó que no existe un acuerdo unánime sobre cuál debe ser en realidad la misión de la universidad, y es que existe posturas que hacen mención que el modelo universitario debe ser entendido como una comunidad académica libre y aislada que se orienta al estudio de las humanidades e incidir en la búsqueda del nuevo

conocimiento; mientras que existen otras posturas que le otorgan a la institución universitaria un papel más instrumental, la cual debe proveer las habilidades que requiere el entorno económico, social y cultural cambiante.

Para clarificar los enfoques que se plantean sobre la visión de la educación superior, la Development Education Association y la Association of University Teachers (1999) plantearon cuatro categorías de la educación terciaria: producto, objetivo, investigación e inmersión en la sociedad del conocimiento.

Figura 1: Categorías de la Educación Superior en el Siglo XXI

Visión reduccionista de la educación superior	Visión amplia de la educación superior
El producto: un individuo especializado y conocedor preparado para jugar un rol económico en la sociedad	El producto: un equipo adaptativo y reflexivo preparado para responder de forma creativa a todos los tipos de cambio.
El objetivo: producción de una fuerza de trabajo formado para atender la demanda de objetivos económicos.	El objetivo: contribuir a un desarrollo duradero como “ciudadanos globales responsables”.
La investigación: investigación de primera fila para adquirir una ventaja competitiva sectorial o nacional.	La investigación: colaboración internacional en la investigación y la diseminación de resultados.
La sociedad del conocimiento: la educación superior como un producto exportable y un instrumento para los objetivos económicos.	La sociedad del conocimiento: función social de la educación superior, que facilite la distribución del conocimiento.

Fuente: Shapiro (2001)

Boni (2005) indicó que la educación universitaria debe enmarcarse en modelo integrador que ofrezca un tipo de formación orientado a la investigación y al trabajo de las relaciones con la sociedad no con el objetivo único de satisfacer las necesidades del mercado, sino que la finalidad sea el proceso del desarrollo humano desde una perspectiva multidimensional.

Para Brennan (2002), la universidad que se orienta al desarrollo del ser humano, no tiene que ser reproductora sino más bien transformadora, la cual impulse a cambios sustanciales en las instituciones sociales, política y economía, con importantes implicaciones para las relaciones entre grupos sociales y clases.

2.2.4. El profesorado comprometido con una universidad transformadora

La función del docente dentro de la universidad es primordial, puesto que es uno de los agentes que más participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre el cual recae una serie de responsabilidad e implicaciones éticas para que pueda ejercer su rol de forma adecuada. En tal sentido, Derrida (2002) mencionó que el profesor desde ya debe poseer un compromiso con su profesión, dado que su papel de transmitir conocimientos, siendo consciente de su contribución con el empoderamiento y la emancipación de sus aprendices. Además, González-Maura y González-Tirados (2007), coinciden en que el profesor debe compartir con el estudiante sus conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto de forma que se pueda propiciar la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y asuma un rol de actor de su propio aprendizaje.

Martínez (1998) al realizar un análisis sobre las actitudes éticas de la actividad del profesor universitario como docente indica dos ámbitos

sobre los cuales se puede percibir la dimensión moral de la actividad docente: el de la relación con los alumnos y el de la institución.

Por lo que respecta a la relación profesor - alumnos, algunos estudios demuestran la importancia de la actitud del maestro universitario respecto a sus alumnos en la excelencia docente universitaria. En tal sentido, es necesario citar el estudio realizado en el por Kane et al. (2004) quienes identificaron cuáles eran las características que podían describir al docente excelente, proponiendo una división en cinco campos que pertenecen al dominio de lo cognitivo, afectivo y relacional: el dominio de la materia; las habilidades (definidas como las técnicas que los profesores pueden aprender y añadir a su repertorio docente); las relaciones interpersonales; las relaciones entre la investigación y la docencia; y la personalidad del profesor.

La información obtenida a través del estudio indica lo siguiente:

En primer lugar, se destacó que el dominio de la materia es un elemento clave; respecto a las habilidades, se destaca la buena comunicación y la claridad para darse a entender, conectando la materia con el mundo real y con la experiencia del estudiante, la organización y la explicitación de las expectativas del docente en el aula, la capacidad de inspirar, motivar los intereses de los estudiantes, el papel del profesor como facilitador, etc.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre profesor y estudiante, todos los entrevistados en el estudio resaltaron la importancia de estar pendiente de las necesidades de los alumnos, sin tener en cuenta el tamaño de la clase. También se destacó la importancia de la relación entre investigación y docencia y la consideración, puesto que, para la mayoría del profesorado entrevistado, es inseparable el rol del docente y el del investigador en la figura del profesor universitario.

Asimismo, otros autores consideran que el profesor ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo; para ello, debe generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que posibiliten vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo, con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje (González-Maura & González-Tirados, 2007).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Material

3.1.1. Población

La población en estudio lo conforman todos los alumnos ingresantes al I ciclo y aquellos matriculados en el X ciclo que hacen un total de 66 sujetos entre hombres y mujeres, de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo

3.1.2. Muestra

Se trabajó con la población-muestra, por tratarse de un reducido número de sujetos (Sánchez y Reyes, 2006) cuyas características se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1:

Tamaño muestral de los sujetos de estudio, según el ciclo académico y género

Ciclo académico	Género	<i>f</i>	%
I ciclo	Varones	18	28
	mujeres	20	36
X ciclo	Varones	8	12
	Mujeres	20	24
Total		66	100%

Fuente: datos alcanzados en el estudio

Los datos revelan un mayor porcentaje: 36% (I ciclo) y 24% (X ciclo) de mujeres en ambos grupos en comparación con el 28% (I ciclo) y 12% (X ciclo) de varones.

3.1.3. Unidad de análisis

Los estudiantes del I y X ciclo de la Facultad de Medicina Humana; Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.

3.2. Métodos

3.2.1. Tipo de Estudio

La investigación es de tipo Sustantiva, porque busca responder a un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a “describir y explicar”, lo cual en cierta forma, lo encamina hacia la investigación básica o pura, teniendo en cuenta la clasificación presentada por Sellitz, Johada, Deutsch y Cook en 1995 citado por Sánchez y Reyes (2002).

3.2.1. Diseño de investigación

Esta investigación es descriptiva comparativa (Sánchez y Reyes, 1996 , Alarcón 1991), una investigación comparativa consiste en estudiar la contratación o no por grupos respecto a una variable; en este caso sobre las estrategias de aprendizaje entre alumnos del I ciclo respecto al X ciclo de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego.

De acuerdo con Hernández (2006) El diseño utilizado será:

M1	01		01	=	02
M2	02		01	≠	02

Donde:

M1 = Alumnos ingresantes del Primer ciclo de Psicología

M2 = Alumnos del X ciclo de Psicología UPAO

O1 = O2 = No hay diferencias de estrategias de Aprendizaje

O1 ≠ O2 = Si existen diferencias de estrategias de aprendizaje.

3.2.2. **Variables de estudio:**

Las variables de estudio son las siguientes:

Variable 1: Estrategias de Aprendizaje, que será evaluado a través del test ACRA propuesto por Román y Gallego (1994), cuyos indicadores son:

I. Estrategias de adquisición de información:

Procesos encargados de seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de este a la memoria a corto plazo (MCP). Aquí se constatan estrategias que favorecen el control y definición de la atención y aquellas que optimizan los procesos de repetición, no una repetición simple, sino un proceso más completo y profundo, dividiéndose en estrategias atencionales y de repetición (Román & Gallego, 1994).

II. Estrategias de Codificación de información:

Procesos encargados de transportar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo; son los conocimientos previos integrándolos en estructuras de significado más amplias, que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos; transforma y reconstruye la información, dándole una estructura distinta a fin de comprender y recordarla mejor (Román & Gallego, 1994).

III. Estrategias de recuperación de información:

Procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, favoreciendo la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas; dicho de otra manera, aquellos que le sirven para optimizar los procesos de recuperación o recuerdo mediante

sistemas de búsqueda o generación de respuestas, por lo que se subdividen en estrategias de nemotecnización, elaboración y organización (Román & Gallego, 1994).

IV. Estrategias de apoyo al procesamiento de información:

Procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o, también, pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje; sin embargo, casi siempre están presentes factores motivacionales, que resultan tan importantes como los procesos cognitivos para lograr buenos resultados, las cuales se representan por estrategias de búsqueda y generación de respuesta.

Variable 2: Nivel de formación académica, siendo estas:

- Estudiantes del Primer ciclo de Psicología
- Estudiantes del X ciclo de Psicología

3.2.4. Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES INDICADORES		ESCALA DE MEDICIÓN	PRUEBA
Estrategias de aprendizaje	Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas	Conjunto de acciones, secuencias que utilizados por los estudiantes permiten el procesamiento de la información.	Adquisición de información Codificación de información Recuperación de información Apoyo al procesamiento de información	Estrategias atencionales Estrategias de repetición. Estrategias de nemotecnización Estrategias de elaboración Estrategias de organización. Estrategias de búsqueda Estrategias de generación de respuesta Estrategias metacognitivas Estrategias socioafectivas	Escala de intervalo	Test de estrategias de aprendizaje (ACRA)

3.2.5. Instrumentos de recolección de datos

Como instrumentos para recolectar datos se utilizó el Test de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), cuyas características de la ficha técnica se mencionan a continuación:

I. Ficha Técnica.

- **Autores:** José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico.
- **Año:** 1994
- **Lugar:** Universidad de Valladolid
- **Adaptación:** Test de estrategias de aprendizaje en universitarios (Narváez, 2011).
- **Lugar de Adaptación:** Trujillo – Perú (2011)
- **Administración:** Individual o colectiva.
- **Propósito:** Determinar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por los estudiantes cuando están adquiriendo, codificando, y recuperando, la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes, etc. cuando están estudiando.
- **Normas de corrección y puntuación:** Para cada una de las cuatro escalas, es posible obtener una puntuación global y una puntuación en cada una de las estrategias específicas. En ambos casos, la puntuación depende de la respuesta elegida. Los baremos se han elaborado a partir de las puntuaciones totales de cada una de las dimensiones y son los siguientes:

Valor **0** → RESPUESTA **A** ----> **NUNCA**

Valor **1** → RESPUESTA **B** ----> **ALGUNAS VECES**

Valor **2** → RESPUESTA **C** ----> **BASTANTE VECES**

Valor **3** → RESPUESTA **D** ----> **SIEMPRE**

Sumando las puntuaciones de cada dimensión (A=0, B=1, C=2 y D=3) podemos conocer los grados en que se usan cada uno de los cuatro grandes grupos de estrategias. De esta forma, detectamos las estrategias fuertes y las más débiles.

Pasos a seguir:

- Observar la hoja de respuestas y trazar una raya horizontal donde el sujeto no haya anotado ninguna contestación o haya anotado más de una.
 - Sumar el total de respuestas (el valor obtenido más el de las filas anuladas debe ser igual al número de ítems de la dimensión).
 - Dentro de cada dimensión la suma de los valores de la primera columna, más los de la segunda multiplicados por uno, los de la tercera multiplicados por dos, y los de la cuarta por tres, será la puntuación directa total.
- **Niveles de calificación:** Los niveles e intervalos de las estrategias de aprendizaje son:

NIVELES	INTERVALO
Muy bueno	205-240
Bueno	169-204
Regular	121-168
Malo	0-120

✓ Para cada una de las cuatro dimensiones, se tuvo en cuenta los siguientes niveles e intervalos:

DIMENSIONES	NIVELES	INTERVALO
I. Adquisición de información	Muy bueno	52 – 60
	Bueno	43 – 51
II. Codificación de información	Regular	31 – 42
	Malo	0 – 30

Los intervalos son equivalentes a la escala centesimal, convertidos por una regla de tres simple.

▪ **Duración:** Sin tiempo límite; su aplicación completa suele durar unos 45 minutos aproximadamente. Si se utiliza cada una de las dimensiones por separado, el tiempo estimado es el siguiente: Dimensión I (10 minutos), Dimensión II (15 minutos), Dimensión III (8 minutos) y Dimensión IV (12 minutos).

II. **Descripción:** El test teniendo en cuenta las cuatro dimensiones, las cuales son las siguientes:

Adquisición de la Información

Procesos encargados de seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de este a la memoria a corto plazo (MCP). Aquí se constatan estrategias que favorecen el control y definición de la atención y aquellas que optimizan los procesos de repetición, no una repetición simple, sino un proceso más completo y profundo (Román & Gallego, 1994).

Estas se representan por los siguientes indicadores:

- Estrategias Atencionales
- Estrategias de Repetición

Codificación de la Información

Procesos encargados de transportar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo; son los conocimientos previos integrándolos en estructuras de significado más amplias, que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos; transforma y reconstruye la información, dándole una estructura distinta a fin de comprender y recordarla mejor (Román & Gallego, 1994).

Estas se representan por los siguientes indicadores:

- Estrategias de Nemotecnización
- Estrategias de Elaboración
- Estrategias de Organización

Recuperación de la Información

Procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, favoreciendo la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas; dicho de otra manera, aquellos que le sirven para optimizar los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o generación de respuestas (Román & Gallego, 1994).

Estas se representan por los siguientes indicadores:

- Estrategias de Búsqueda
- Estrategias de Generación de respuesta

Apoyo al procesamiento de información

Procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o, también, pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje; sin embargo, casi siempre están presentes factores motivacionales, que resultan tan importantes como los procesos cognitivos para lograr buenos resultados.

Estas se representan por los siguientes indicadores:

- Estrategias Metacognitivas
- Estrategias Socio-afectivas

III. Administración

▪ **Aplicación:** La prueba puede ser aplicada en distintas fases (evaluación inicial, final o de seguimiento) y tipos de

intervención psicoeducativa: preventiva, correctiva y optimizadora. Es de fácil aplicación y de interpretación sencilla.

- **Material para la aplicación:** Test (incluyendo hoja de respuesta).

- **Instrucciones de aplicación:** Antes de aplicar el instrumento, se deben tener en cuenta las siguientes acciones:
 - Breve explicación de la tarea a realizar.
 - Repartición del test.
 - Rellenar los datos personales.
 - Explicar cómo hacer el test.
 - Como rectificar los posibles errores.
 - No hay límite de tiempo.

3.2.6. Cualidades Psicométricas.

3.2.6.1. Confiabilidad

En cuanto al grado de fiabilidad de la prueba ACRA; Román y Gallego (1994) consiguieron determinar mediante la prueba estadística de Alpha de Cronbach; que cada una de las dimensiones mantenía coeficientes que indicaban una alta fiabilidad (Escala I: 0.61; Escala II: 0.91; Escala III: 0.84 y la Escala IV: 0.90), en una investigación en la cual participaron 650 alumnos a partir de los 14 años en las instituciones públicas y privadas de Valladolid, España.

Posteriormente en Lima - Perú, se realizaron otras investigaciones para constatar los coeficientes de fiabilidad la pruebas original, en donde Cano (1996) y Ecurra (2004) realizaron investigaciones en estudiantes de quinto año de secundaria e identificaron que el coeficiente de Alpha de Cronbach fue de 0.89, lo cual indica que la escala permite obtener puntajes confiables.

Finalmente, en el ámbito local, Eliza Narváez (2011), empleó el método de las mitadas (Split – Half) para obtener el coeficiente de

correlación, en una muestra de 20 alumnos universitarios, en donde obtuvo un coeficiente de 0.95, lo cual indica un alto grado de fiabilidad.

3.2.6.1. Validez

De acuerdo con Roman y Gallego (1994), la estructura de la prueba fue sometida al juicio de expertos, en donde obtuvo un análogo de correlación de 0.78, 0.86, 0.86 y 0.88 para las escalas de adquisición de información (escala I), codificación de información (escala II), recuperación de información (escala III) y de apoyo al procesamiento de información (escala IV) respectivamente.

De forma posterior, en el contexto nacional, Cano (1996) y Escurra (2004) realizaron una investigación con estudiantes de quinto año de secundaria, en donde analizaron la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio, lo cual permitió apreciar que el modelo de 1 factor presento en el test de Bondad de Ajuste de Chi Cuadrado Mínimo un valor de 1.41, y una probabilidad de 0.243, lo cual indica que el modelo es adecuado y confirma que la escala posee validez de constructo.

Finalmente, Narvaéz (2011) empleó el método de validez predictiva obteniéndose el valor de 0.93. Asimismo, se optó por la validez de contenido a través de la opinión de expertos; quienes consideraron que cada uno de los ítems de la prueba medían lo que pretendían medir cada unas de las escalas.

3.2.7. Procedimiento para recolectar información

Para la recolección de la información se siguió los siguientes pasos:

Se solicitó al Decanato de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad, la autorización para la realización de la investigación.

Se realizó la coordinación con los docentes de aula para realizar la investigación.

Se explicó a los alumnos para darles a conocer los alcances y propósitos de la Investigación.

Se solicitó su apoyo voluntario, asegurando la confidencialidad de los resultados obtenidos a través de la evaluación.

Se indicó a los alumnos, que podrían acceder a sus resultados individuales si lo desearán.

Se realizó la evaluación empleando el test de estrategias de aprendizaje (Acra).

3.2.8. Procedimiento y análisis estadístico de datos

La presentación de los datos se realizó mediante tablas y gráficos tal como lo recomienda la estadística descriptiva. Para el análisis de datos se utilizaron estadísticas como:

➤ Promedio o media aritmética:

Su fórmula es la siguiente:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

Donde:

\bar{x} = media aritmética de la muestra.

Σx_j = Sumatoria de los x_j .

n = Tamaño de muestra

➤ **Varianza:**

$$S^2 = \frac{\sum_i (X_i - \bar{X})^2}{n}$$

Donde:

S^2 = Varianza de la muestra

X_i = Valores individuales.

$\sum x_i^2$ = Sumatoria de x_i al cuadrado

n = Tamaño de la muestra o número de datos.

➤ **Desviación estándar**

Es igual a la raíz cuadrada positiva de la **varianza**, su fórmula es la siguiente:

$$S = \sqrt{S^2}$$

➤ **Función pivotal o estadístico de prueba Distribución “t” de student:**

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right) \left(\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)}}$$

Que se distribuye con $v = n_1 = n_2 - 2$ Grados de Libertad.

Donde:

X_1 = Media aritmética del grupo experimental.

X_2 = Media aritmética del grupo control.

n_1 = Tamaño de muestra del grupo experimental.

n_2 = Tamaño de muestra del grupo control.

S_1^2 = Varianza maestra del grupo experimental.

4. RESULTADOS

La presente investigación de tipo descriptivo-comparativo permitió el estudio de las diferencias de las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X Ciclo de la Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo, así como los niveles predominantes en cada una de las áreas que corresponde a dicha variable.

A continuación se muestran los resultados obtenidos al aplicar el test a los participantes del estudio, teniendo en cuenta dos grupos: I Ciclo y X Ciclo

Para mayor objetividad de los datos obtenidos, los presentamos en cuadros y gráficos estadísticos de la siguiente manera:

- ✓ Distribución de niveles de acuerdo a los puntajes obtenidos en la evaluación mediante el test de las estrategias de aprendizaje en ambos grupos.
- ✓ Comparación de promedios de los grupos de acuerdo al puntaje total obtenidos en las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Comparación de promedios de los grupos de acuerdo en los puntajes obtenidos en cada una de las cuatros dimensiones de las estrategias de aprendizaje del test.

Se presenta la distribución de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de I y X Ciclo que han participado en la investigación. Además, se realizó el análisis descriptivo de la distribución de niveles en cada una de las dimensiones de estrategias de aprendizaje.

En la tabla 1 se aprecia los niveles predominantes en la dimensión de Adquisición de Información de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la distribución en los alumnos de I y X ciclo participantes en la investigación. En ambos grupos el nivel regular mantiene una prevalencia mayor, en razón que el 66% y el 54% de los alumnos de I y X ciclo respectivamente se ubican en dicha categoría.

TABLA 01

Niveles en la dimensión de Adquisición de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo

Dimensiones	Niveles	I CICLO		X CICLO	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adquisición de Información	Muy Bueno	1	3%	0	0%
	Bueno	0	0%	8	29%
	Regular	25	66%	15	54%
	Malo	12	32%	5	18%
	Total	38	100%	28	100%

Asimismo, en la tabla 2 se aprecia la distribución de los niveles en la dimensión de codificación de información en los alumnos participantes, lográndose apreciar que el grupo de I ciclo tiene una prevalencia del 50% en la categoría de malo, frente al 43% de los alumnos del X ciclo.

TABLA 02

Niveles en la dimensión de Codificación de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo

Dimensiones	Niveles	I CICLO		X CICLO	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Codificación de información	Muy Bueno	0	0%	1	4%
	Bueno	4	11%	8	29%
	Regular	15	39%	7	25%
	Malo	19	50%	12	43%
	Total	38	100%	28	100%

En relación a los niveles que predominan en la dimensión de recuperación de información se identificó que el 58% de los participantes del I ciclo se ubica en un nivel regular, mientras que la distribución de los alumnos de X ciclo reporta que el 36% y el 39% mantiene niveles de bueno y regular respectivamente según se muestra en la tabla 3.

TABLA 03

Niveles en la dimensión de Recuperación de Información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo

Dimensiones	Niveles	I CICLO		X CICLO	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Recuperación de información	Muy Bueno	4	11%	2	7%
	Bueno	6	16%	10	36%
	Regular	22	58%	11	39%
	Malo	6	16%	5	18%
	Total	38	100%	28	100%

Por otro lado, en la dimensión de apoyo al procesamiento de información se reportó que en el I ciclo solo un 5% se ubica en un nivel muy bueno, frente al 21% de los alumnos del X ciclo; mientras que el nivel predominante para los alumnos de I ciclo es el regular en una proporción del 45%, lo cual supera a la prevalencia del 39% de dicho nivel reportada en los alumnos de X ciclo según se muestra en la tabla 4.

TABLA 04

Niveles en la dimensión de Apoyo al procesamiento de información de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo

Dimensiones	Niveles	I CICLO		X CICLO	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Apoyo al procesamiento de información	Muy Bueno	2	5%	6	21%
	Bueno	13	34%	8	29%
	Regular	17	45%	11	39%
	Malo	6	16%	3	11%
	Total	38	100%	28	100%

Finalmente, en lo referente a la escala total de las estrategias de aprendizaje se ha identificado que el nivel que predomina en el grupo de I ciclo es el regular, en razón que más de la mitad (61%) se ubica en dicha categoría; de forma similar en el grupo de X ciclo el 43% se mantiene en el nivel regular según se muestra en la tabla 05.

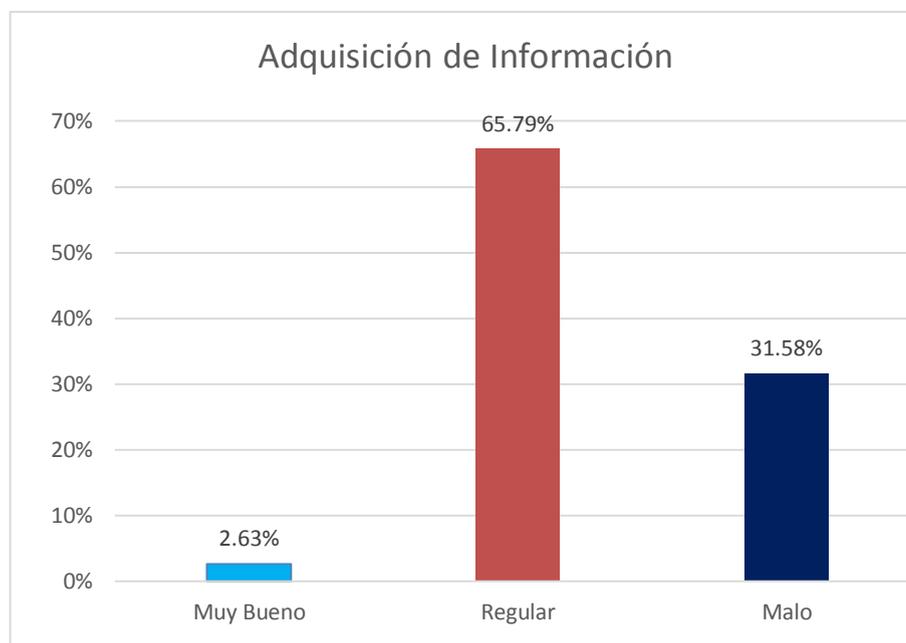
TABLA 05***Niveles en la escala total de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo***

Dimensiones	Niveles	I CICLO		X CICLO	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Escala Total	Muy Bueno	0	0%	0	0%
	Bueno	8	21%	11	39%
	Regular	23	61%	12	43%
	Malo	7	18%	5	18%
	Total	38	100%	28	100%

Luego, de ello se procedió a realizar el análisis de los niveles alcanzados en cada una de las dimensiones de estrategias de aprendizaje en cada uno de los grupos de los alumnos evaluados. Se identificó un predominio del nivel regular en la dimensión de Adquisición de información en los estudiantes de I Ciclo, en razón que el 66% se ubica en dicho nivel según se muestra en el gráfico 1.

GRÁFICO 1

Niveles predominantes de la dimensión I: Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO

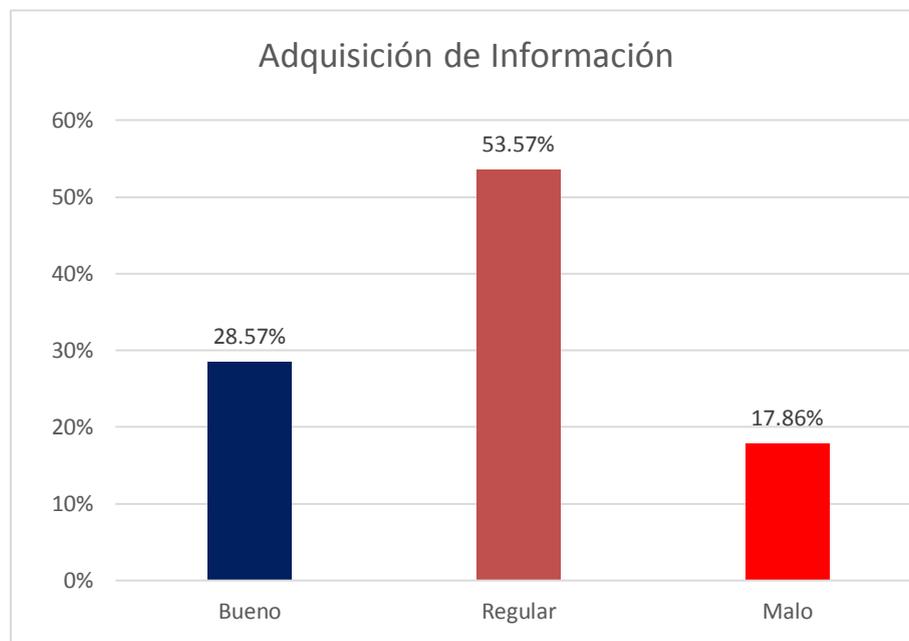


El 65.79% de los evaluados de I Ciclo de Psicología posee un nivel regular, el 31.58% se ubica en un nivel malo. Finalmente el 2.63% alcanzó un nivel muy bueno.

Por otro lado, al analizar los niveles predominantes en la dimensión de adquisición de información de los evaluados de X ciclo se registra que un porcentaje menor mantiene un nivel regular (53.57%), en comparación con los evaluados de I Ciclo según se muestra en el gráfico 2.

GRAFICO 2

Niveles predominantes de la dimensión I: Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO



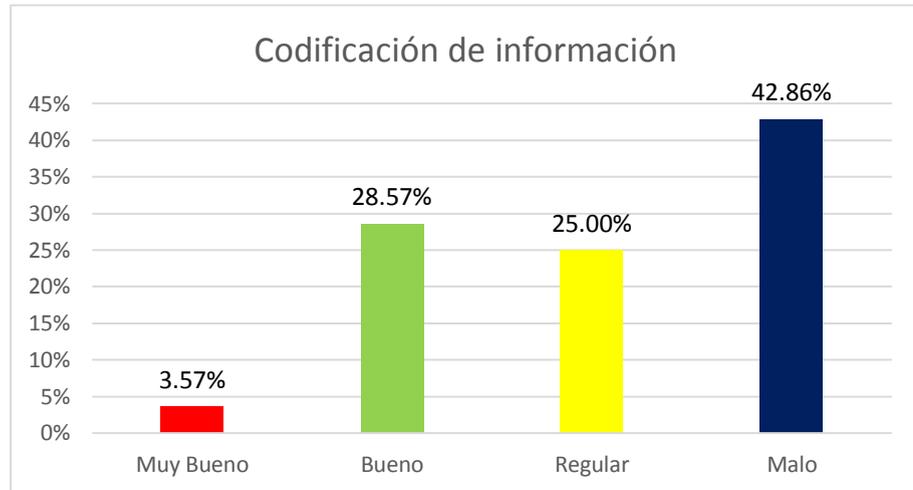
El 53.57% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel regular, el 28.57% se ubica en un nivel bueno. Finalmente el 17.86% alcanzó un nivel malo.

De manera similar, en la dimensión de Codificación de información se identificó que la mayor parte de los alumnos de I Ciclo se ubica en un nivel malo (50%).

Mientras que, en los alumnos de X Ciclo existe un menor número de evaluados que presenta dicho nivel (42.86%) según se muestra en el gráfico 3 y 4.

GRAFICO 3

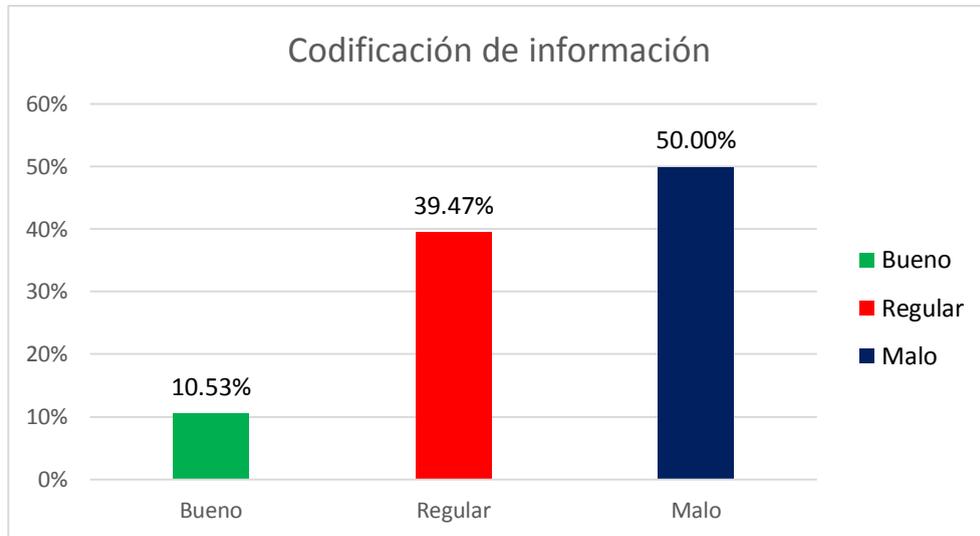
Niveles predominantes de la dimensión II: Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO



El 50.00% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel malo, el 39.47% se ubica en un nivel regular. Finalmente el 10.53% alcanzó un nivel bueno.

GRAFICO 4

Niveles predominantes de la dimensión II: Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO

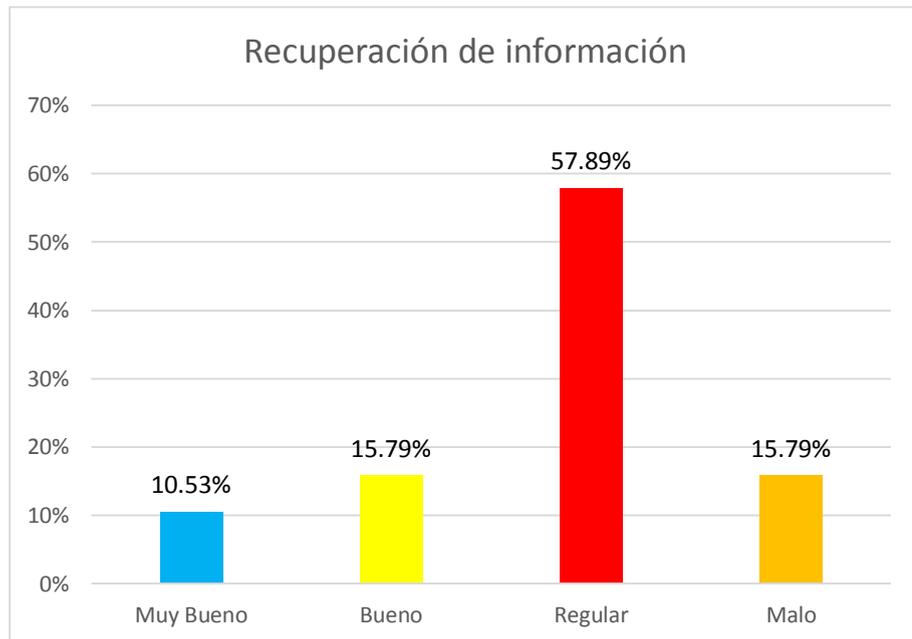


El 53.57% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel regular, el 28.57% se ubica en un nivel bueno. Finalmente el 17.86% alcanzó un nivel malo.

En cuanto a la dimensión de Recuperación de información se ha conseguido identificar que ambos grupos mantienen un predominio del nivel regular, puesto que el 57.89% los alumnos de I Ciclo, mientras que el 39.29% de los alumnos de X Ciclo se ubican en dicho nivel. Sin embargo, los alumnos del segundo grupo mantienen una tendencia al alcance de niveles favorables en el desarrollo de dicha estrategia de aprendizaje según se puede apreciar en los gráficos 5 y 6.

GRAFICO 5

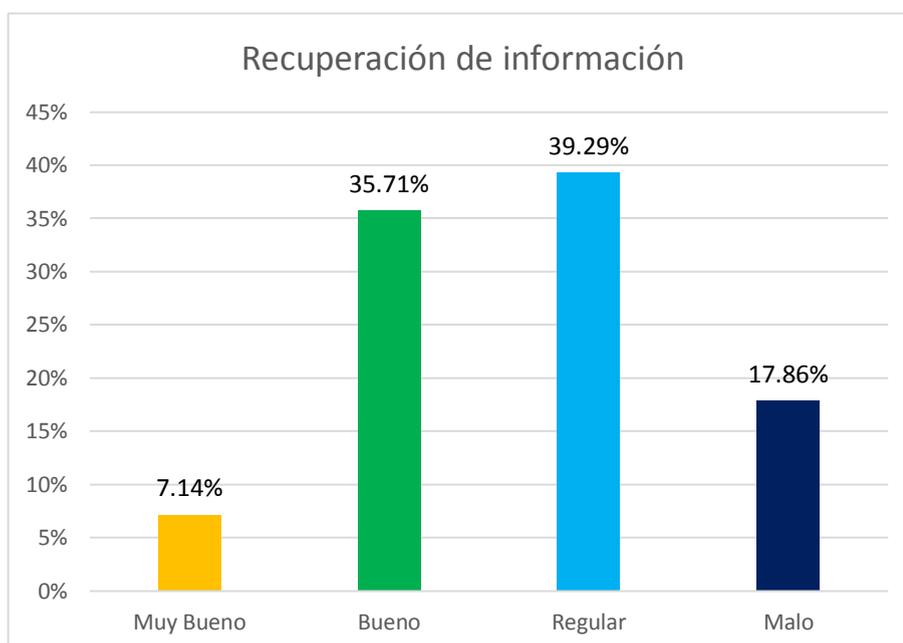
Niveles predominantes de la dimensión III: Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO



El 57.89% de los evaluados de I Ciclo de Psicología posee un nivel regular, el 15.79% se ubica en un nivel bueno. Del mismo modo, otro 15.79% mantiene un nivel malo. Y sólo el 10.53% alcanzó un nivel muy bueno.

GRAFICO 6

Niveles predominantes de la dimensión III: Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO

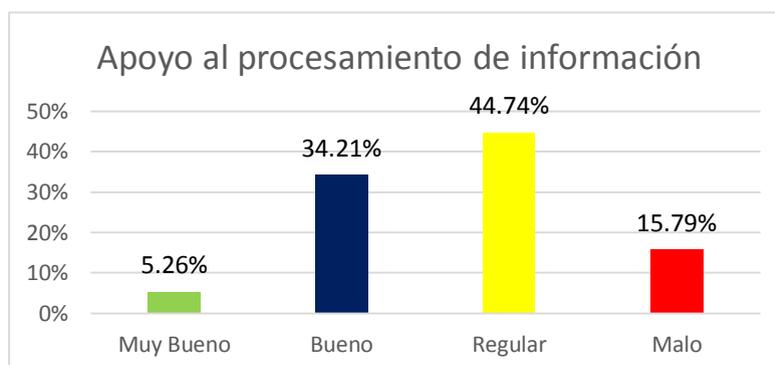


El 39.29% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel regular; el 35.71% se ubica en un nivel bueno, el 17.86% mantiene un nivel malo. Y sólo el 7.14% alcanzó un nivel muy bueno.

Al analizar los niveles predominantes de la dimensión de Apoyo al procesamiento de información en los alumnos de I y X Ciclo, se ha conseguido identificar que los alumnos de I Ciclo mantiene un predominio del nivel regular, puesto que cerca de la mitad de evaluados posee dicho nivel (44.74%). En cambio en los alumnos de X Ciclo la mitad de los alumnos oscila entre niveles bueno y muy bueno (28.57% y 21.43% respectivamente) según se muestra en los gráficos 7 y 8.

GRAFICO 7

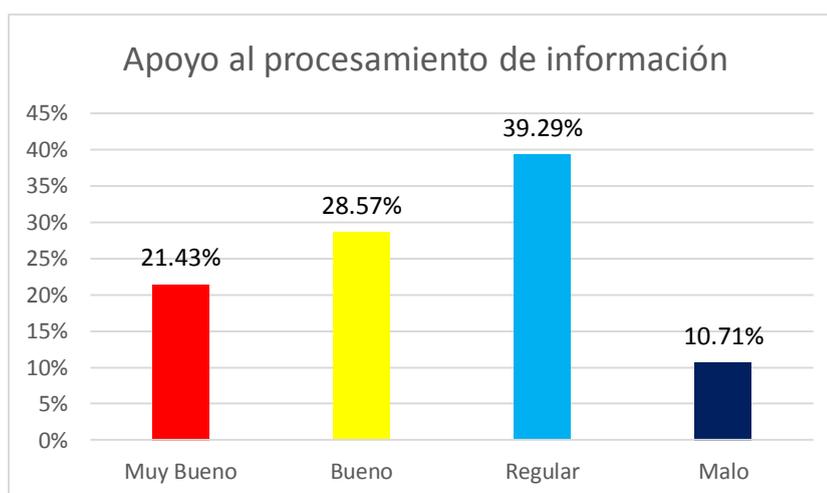
Niveles predominantes de la dimensión IV: Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO



El 44.74% de los evaluados de I Ciclo de Psicología posee un nivel regular; el 34.21% se ubica en un nivel bueno, el 15.79% mantiene un nivel bajo. Y el 5.26% restante alcanzó un nivel muy bueno.

GRAFICO 8

Niveles predominantes de la dimensión IV: Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO

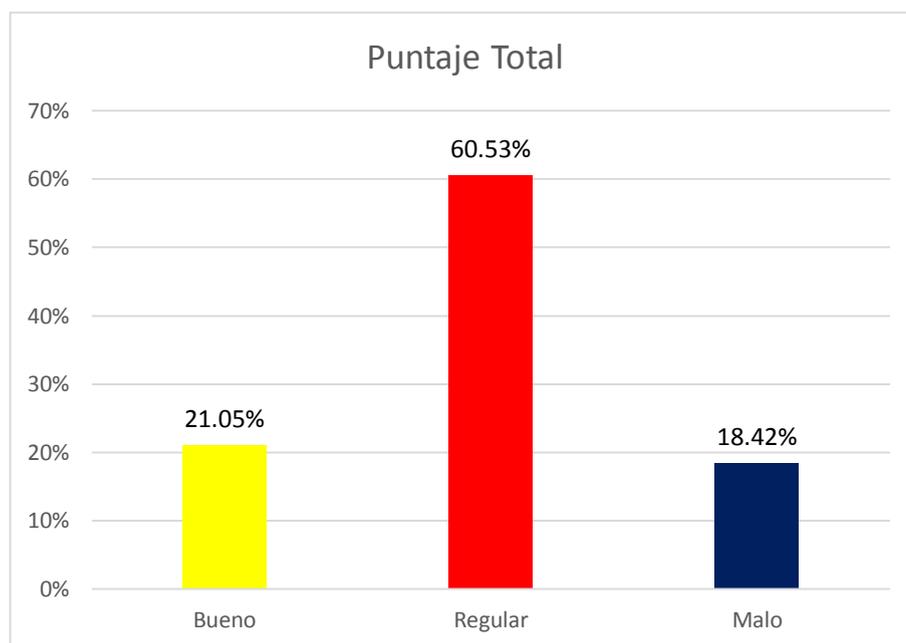


El 39.29% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel regular; el 28.57% se ubica en un nivel bueno, el 21.43% mantiene un nivel muy bueno. Y el 10.71% restante alcanzó un nivel malo.

En el análisis de los puntajes totales de estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X Ciclo se identificó que a pesar de existir un predominio en el nivel regular en ambos grupos (60,53% y 42,86%), más de la tercera parte de los alumnos de X Ciclo (39.29%) mantienen una tendencia mayor a ubicarse en el nivel “bueno” en la puntuación total de estrategias de aprendizaje según se observa en el gráfico 9 y 10.

GRAFICO 9

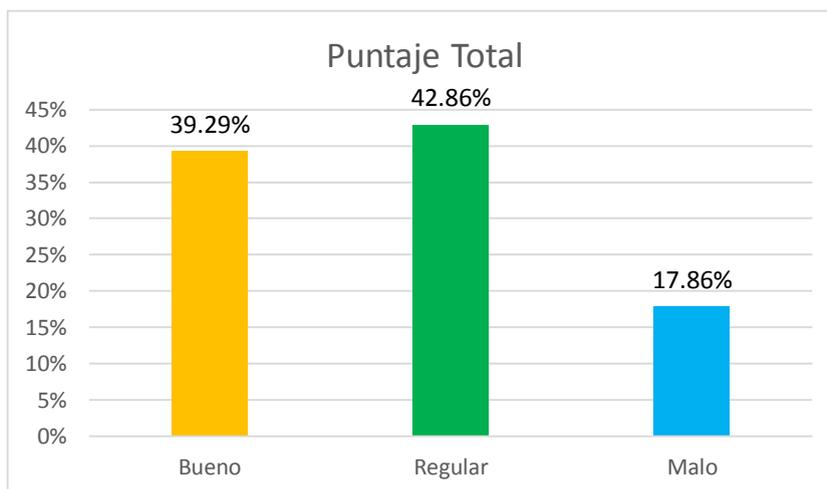
Niveles predominantes del Puntaje Total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I CICLO



El 60.53% de los evaluados de I Ciclo de Psicología posee un nivel regular; el 21.05% se ubica en un nivel bueno, y el 18.42% restante alcanzó un nivel malo en los puntajes totales de las estrategias de aprendizaje.

GRAFICO 10

Niveles predominantes del Puntaje Total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de X CICLO



El 42.86% de los evaluados de X Ciclo de Psicología posee un nivel regular; el 39.29% se ubica en un nivel bueno, y el 17.86% restante alcanzó un nivel malo en los puntajes totales de las estrategias de aprendizaje.

Posteriormente, se procedió a realizar el análisis comparativo de la variable en estudio en ambos grupos, logrando demostrar a partir resultados alcanzados se que existen diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje que poseen los alumnos de I y X Ciclo de Psicología, puesto que en tres de las cuatro dimensiones de la prueba original propuesta por Román Y Gallego en 1994 (Procesamiento de información, codificación de información y apoyo al procesamiento de información) se encuentran diferencias significativas. Sin embargo, en la dimensión de (Recuperación de información) no se han identificado diferencias significativas, lo cual indica que los alumnos de I y X ciclo mantiene un nivel similar de desarrollo de dicha estrategia de aprendizaje. Finalmente, en las puntuaciones totales se ha identificado diferencias significativas, lo cual indica que los niveles que alcanzan los alumnos de

I ciclo se encuentran por debajo de los obtenidos por los alumnos del otro grupo según se puede apreciar en las tablas 6, 7, 8, 9 y 10.

TABLA 6

Diferencia de media “t” de student en la dimensión Adquisición de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología

Grupo	Medidas	Prueba “t” de comparación de promedios	Valor “P”	Significación
I CICLO	$\bar{X} = 33.13$	$t = 1.92$ valor crítico =	P=0.03 0.05	< Se acepta la H_1 ; lo cual indica que existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Adquisición de Información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.
X CICLO	$\bar{X} = 36.93$			
	$s = 7.09$			
	$s = 8.51$			

Hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Adquisición de Información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

TABLA 7

Diferencia de media “t” de student en la dimensión Codificación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Grupo	Medidas	Prueba “t” de comparación de promedios	Valor “P”	Significación
I CICLO	$\bar{X} = 31.03$	$t = 1.68$	P=0.04	Se acepta la H ₁ ; lo cual indica que existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Codificación de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.
X CICLO	$\bar{X} = 35.18$	valor crítico = 1.67	0.05	
	$s = 10.18$			
Hipótesis:				
H₁: Existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Codificación de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo				

TABLA 8

Diferencia de medía “t” de student en la dimensión Recuperación de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología

Grupo	Medidas	Prueba “t” de comparación de promedios	Valor “P”	Significación
I CICLO	$\bar{X} = 38.26$	$t = 0.35$ valor crítico = 1.67	P=0.36 > 0.05	Se rechaza la H ₁ ; lo cual indica que existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Recuperación de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.
X CICLO	$\bar{X} = 39.07$			
	$s = 9.16$			

Hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Recuperación de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

TABLA 9

Diferencia de media “t” de student en la dimensión Apoyo al procesamiento de información de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología

Grupo	Medidas	Prueba “t” de comparación de promedios	Valor “P”	Significación
I CICLO	$\bar{X} = 40.00$	$t = 1.81$	P=0.04	Se acepta la H ₁ ; lo cual indica que existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Apoyo al procesamiento de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.
	$s = 7.55$	valor crítico =	0.05	
X CICLO	$\bar{X} = 43.71$	1.67		
	$s = 8.79$			

Hipótesis:
H₁: Existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de Apoyo al procesamiento de información entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo

TABLA 10

Diferencia de medía “t” de student al Puntaje total de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Psicología

Grupo	Medidas	Prueba “t” de comparación de promedios	Valor “P”	Significación
I CICLO	$X = 142.42$ $s = 28.31$	$t = 1.73$	P=0.04 0.05	<
X CICLO	$X = 154.89$ $s = 29.38$	valor crítico = 1.67		
Hipótesis:				
Hi: Existen diferencias en las estrategias de aprendizaje entre alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.				Se rechaza la H ₀ y se acepta la H _i ; lo cual indica que existen diferencias significativas entre la estrategia de aprendizaje de entre los alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.
Ho: No existen diferencias en las estrategias de aprendizaje entre alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo.				

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después de haber realizado las pruebas estadísticas que corresponden a la verificación de las hipótesis y objetivos de la presente investigación es posible indicar que parte importante del aprendizaje obtenido en la educación superior, es la adquisición o desarrollo de estrategias de aprendizaje, por lo cual se encontró diferencias significativas en los resultados obtenidos entre cada uno de los grupos participantes en este trabajo de investigación a excepción de la dimensión recuperación de la información.

Por lo tanto, se toma en consideración que las diferencias entre los alumnos que cursan el último ciclo de la carrera profesional de Psicología, en comparación con los recién ingresantes pueden atribuirse a los acontecimientos que suceden durante el transcurso del proceso enseñanza – aprendizaje en las instituciones de educación superior, las cuales persiguen como objetivo el desarrollo de una cultura docente e institucional en las cuales se fomente el empleo de estrategias de enseñanza que permitan no solo transmitir conocimientos, sino también estrategias de aprendizaje (Carlino, 2003).

Con respecto a la dimensión de adquisición de información se han identificado diferencias significativas entre los grupos de estudio; en donde los alumnos del último ciclo poseen un mayor desarrollo de la misma, puesto que el promedio alcanzado es de 36.93, frente al 33.13 obtenido por los alumnos de I Ciclo de estudios. En tal sentido, estas diferencias permiten hacer mención que todos los procesos atencionales y de repetición que permiten la selección, transformación y traslado de información desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo (MCP) se encuentran más desarrollados en los estudiantes que han cursado estudios superiores, en razón que según Beltrán (1998) los estudiantes deberán elaborar y cuestionar la información que se les enseña para la construcción de nuevas estructuras de conocimiento, lo cual supone un

tamizaje de la información registrada sensorialmente para su posterior incorporación.

En relación a la estrategia de codificación de información, la cual supone el empleo de nemotecnias, organizadores visuales y elaboración de diversa índole que permitan el almacenaje de la información dentro del modelo teórico propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968); se ha conseguido apreciar que existen diferencias significativas entre los grupos de estudio, siendo los alumnos de X Ciclo quienes poseen un mayor desarrollo de dicha estrategia. Asimismo, la diferencia de los promedios encontrados en ambos grupos permite señalar que algunos alumnos que recién transitan de la educación secundaria hacia la educación universitaria aún no han conseguido adquirir las metodologías de estudios que les permita desarrollarse de forma autónoma e insertarse favorablemente en el ámbito universitario (Marazza, Castaldo Sarubbi, Murhell & Chirre, 2008).

En tal sentido, dichos resultados permiten suponer que los alumnos que se encuentran próximos a concluir sus estudios universitarios han adquirido las estrategias y técnicas que le permiten organizar el material de clases y son capaces de confeccionar sus propios esquemas para relacionar conceptos entre sí, y de ese modo asegurarse de fijar los conocimientos para que puedan ser recuperados posteriormente (Monereo, 1990; Ormrod, 2005).

Sin embargo, en la dimensión de recuperación de información no se han encontrado diferencias significativas, puesto que los puntajes promedios de ambos grupos se mantienen similares, en donde los alumnos de I Ciclo alcanzaron un puntaje promedio de 38.26, mientras que los alumnos de X Ciclo obtuvieron un puntaje de 39.07; a pesar de esta leve diferencia, es posible afirmar que las capacidades cognitivas para recuperar la información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) se encuentra en el mismo desarrollo en ambos grupos. En los

alumnos de nuevo ingreso mantiene una capacidad para recuperar la información que se les brinda, puesto que desde su ingreso a la vida universitaria, éste se ve expuesto a una serie de situaciones de índole novedosa que pueden facilitar la recuperación de la información obtenida durante los inicios (Monzón, 2007). Mientras que, los alumnos de últimos ciclos suponen un desarrollo de técnicas y estrategias que le conducen a generar respuestas luego de haber planificado y asociado los conocimientos previos que ha ido adquiriendo a lo largo de su aprendizaje universitario.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión de apoyo al procesamiento de información se ha conseguido identificar que existen diferencias significativas, puesto que el grupo de alumnos de X ciclo obtiene un puntaje promedio de 43.71; mientras que el grupo de alumnos de I ciclo alcanzó un puntaje promedio de 40.00, lo cual indica que existe una leve tendencia de que los alumnos de últimos ciclos han conseguido desarrollar estrategias que les permite autodirigirse y encaminar su aprendizaje de acuerdo con sus expectativas y metas personales (Flores, 2000). Además, estos alumnos que se encuentran finalizando la educación universitaria han recibido por parte de sus docentes lo que Cardona (2004) hace mención como acciones de intervención; en donde deberán promover que los estudiantes aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias y el manejo metacognitivo para que sean consciente de cuando, como y porque de su empleo.

A la luz de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de estrategias de aprendizaje, se ha conseguido determinar que existen diferencias significativas entre los promedios de los puntajes totales, puesto que estos en el grupo de participantes de X ciclo fueron superiores, a los obtenidos por el grupo de alumnos de I Ciclo (154.89 y 142.42 respectivamente). Esto indica que el primer grupo ha conseguido desarrollar una serie de estrategias y procedimientos que facilitan la

adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de información en mayor medida que aquellos que se encuentran cursando su etapa inicial de la misma; lo cual permite corroborar lo expuesto por Fernández; Izuzquiza & Laxalt (2002), quienes sostiene que los alumnos universitarios han tenido que afrontar niveles de exigencia académica superiores a los que se acostumbran en los niveles de educación que le anteceden, puesto que los conocimientos que se ofrecen en la educación universitarios se encuentran en constante revisión y producción por parte de la investigación científica; motivo por el cual deberán desarrollar estrategias que faciliten las actividades cognoscitivas y les favorezca en su aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

Al culminar la presente investigación resulta posible plantear las siguientes conclusiones:

1. Se ha aceptado la hipótesis general, en razón que existen diferencias significativas entre los alumnos de I y X ciclo de la Escuela de Psicología de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.
2. Asimismo, resultó posible determinar la existencia de diferencias significativas en la dimensión de Adquisición de Información en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X Ciclo participantes de la investigación, de acuerdo con los puntajes promedios de 33.13 y 36.93 respectivamente.
3. Existen diferencias significativas en la dimensión de Codificación de Información en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X ciclo con puntaje promedio de 31.03 y 35.18 respectivamente.
4. No se han encontrado diferencias en la dimensión de Recuperación de información en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X ciclo, puesto que han conseguido puntajes promedio de 38.26 y 39.07 respectivamente.
5. Se han conseguido identificar diferencias entre la dimensión de Apoyo de procesamiento de Información en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos de I y X ciclo, dado que obtuvieron puntajes promedio de 40 y 43.71 respectivamente.

6. Las dimensiones de Recuperación de Información y Apoyo al procesamiento de información resulta ser predominantes en los alumnos de primer ciclo, puesto que el 85% y 84% respectivamente mantienen niveles entre regular y muy bueno.

7. Las dimensiones de Recuperación de Información, Apoyo al procesamiento de información y Adquisición de información son predominantes en los alumnos de X Ciclo, en razón que el 82%, 89% y 83% respectivamente han alcanzado niveles entre regular y muy bueno.

7. RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos que se alcanzaron en el presente estudio se puede sugerir las siguientes recomendaciones:

1. Es necesario desarrollar programas de estrategias de aprendizaje que se ajusten a las necesidades de los nuevos alumnos de los primeros ciclos de la carrera de Psicología. La Investigación Formativa resulta importante ya que se enseña al ingresante a desarrollar estrategias de adquisición, codificación y recuperación de información a través de tareas como el análisis de lectura. Realizar resúmenes de los mismos, crear un ensayo y el trabajo monográfico. Tales tareas se llevarían a cabo secuencialmente de acuerdo al avance del estudiante en su formación profesional.
2. Es importante proponer en la asignatura de Metodología del Aprendizaje Universitario se inserten talleres para desarrollar estrategias de aprendizaje a todos los ingresantes a la vida universitaria.
3. Fomentar el desarrollo de programas de capacitación a los docentes en estrategias de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias y estrategias de aprendizaje para promover un mejor nivel académico en los ingresante.
4. Desarrollar oras investigaciones con número más elevado de sujetos con la finalidad de generalizar los resultados, y comprobar o desechar los hallazgos obtenidos en el presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areiza, R. & Henao, L. (2000) Metacognición y estrategias lectoras. *Revistas de Ciencias Humanas*. No. 19. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm> Consultado el 15 de Febrero del 2015.
- Altbach, P.G. (2004), "Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world", *Tertiary Education and Management*, 10, 3 – 25.
- Beltrán, J., (1995). Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación. *Comunicación pedagógica*, 131, 16 – 26.
- Beltrán, J . (1998). Estrategias de aprendizaje. En V . Santiuste y J.A. Beltrán (eds). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bigge, M. & Hunt, M. (1970). *Bases psicológicas de la educación*. 1era edición, México, D.F.: Trillas.
- Brennan, J. (2002), "Transformation or reproduction. Contradiction in the social role of the contemporary university" en Enders, J. & Fulton. O. (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 73 - 86.
- Boni, A. (2005). La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano. (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Bower, G., & Hilgard, E. (1989). Teorías del aprendizaje.. Edit Trillas, 2da edición. México D.F.

- Brunner, J. (1999) "América Latina al Encuentro del Siglo XXI". Documento presentado al Seminario "América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio", organizado por el BID y la UNESCO, París.
- Campos, L. (2002). *Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Huánuco*. (Tesis para optar el grado de Magister en Investigación y Docencia Universitaria). Lima, Perú.
- Cardona, J. (2004). *Diseño del plan de formación docente en estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la institución universitaria Salazar y Herrera*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carlino, P. (2003) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 43-51.
- Chadwick, C. & Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Chrobak, R. (2000). La metacognición y las herramientas didácticas. Recuperado el 10 de febrero de 2015. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trad. Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Madrid: Trotta
- Díaz, B. F. y Hernández R., G.(1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*.

- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw- Hill, México.
- Donolo, D.; Chiecher, A.; Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10, 1 - 14.
- Esteban, M. (2004). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. *Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje*.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. & Laxalt, I. (2002) *¿Enseñanzas de prácticas de lectura en la universidad?* Ponencia presentada en el tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación. La Plata, Argentina.
- Flores, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*, 9(1-2), 4 - 11.
- González-Maura, V. & González-Tirados. R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1 – 14.
- Hacker, D. (1998). "Self-Regulated Comprehension During Normal Reading". En: HACKER, D.J.; Dunlosky, J. y Graesser, A.C. (Eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hernández, P. (1999). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. Edit. Trillas, 2da reimpresión, México.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004), "An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice", *Higher Education*, 47, 283 - 310.
- Kohler, J. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de la ciudad de Lima, Perú. *Rev. Cultura*, 22, 331 – 362.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. 1^o Edición- Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la educación IPE-Unesco. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Mac Dowall, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Marazza, E., Castaldo, R., Sarubbi, E., Murhell, A. & Chirre, A. (2008), La inserción del estudiante universitario de la UNT: Aspectos facilitadores y obstaculizadores. *Aportes de la investigación en psicología*, 1, 289 – 290.
- Martínez, M. (1998), *El Contrato Moral del Profesorado*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Massone, A. & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de

educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 1 – 5.

Mateos, M. (2000). Metacognición en expertos y novatos. En: J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Montaña, L. (2011). Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1° y 5° año. (*Tesis de Licenciatura*) Universidad Abierta Interamericana, Santa Fe, Argentina.

Monzon, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87 – 99.

Mucci, O, Atlante, M., Cormons, A., Durán, C., Foutel, M. Oliva, G. (2002). Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/22_02_Chieche_Anal%C3&ADa.pdf. Consultado en febrero del 2015.

Narvaez, E. (2011). *Aplicación de actividades didácticas basadas en el enfoque constructivista para desarrollar las estrategias de aprendizaje en las estudiantes de educación inicial de la Universidad Católica de Trujillo*. (Tesis doctoral). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.

- Norzagaray, C., Sevillano, L. y Aurelia, B. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología. *European Scientific Journal*, 8(28), 102 – 119.
- Pacheco, A. (2012) *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Perez, A. & Almaraz J., (1995). *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*. 2da reimpresión. Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
- Pozo, J.I., Monereo, C. & Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Roman, J. & Gallego, S. (1994) *Escalas de estrategias de aprendizaje*. ACRA. TEA Ediciones, S.A.
- Rodríguez de Los Ríos, L. A (2001) *Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en Función al Género, Ciclo y Especialidad de Estudios*. (Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología). Lima, Perú.
- Rodríguez, G., (2009). Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento en estudiantes de E.S.O. (Tesis Doctoral). Universidad de La Coruña, La Coruña, España.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibáñez, V. (2000). Aprender a regular y autorregularse. En J. I. Pozo y C. Monereo. (Coords.): El

aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.
Madrid: España.

Schwartzman, S. (2000) “ The future of education in Latin America and the Caribbean: first results” (documento presentado al Seminario UNESCO sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe), Santiago de Chile

Serra, B. & Bonet (2004). *Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas*. En <http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0204.pdf>. Leído el 04 de Febrero del 2015.

Shapiro, B. (2001), “The role of university in a changing culture” en Kahn, S. E. (ed.), *Academic Freedom and the Inclusive University*, UBC Press, Vancouver, 29 – 35.

Thorne, C. (2000). *Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano*. Trabajo presentado en la Reunión de Especialistas en Educación Universitaria. Consorcio de Universidades; Foro Educativa, Lima, 7 de octubre. En http://www.geocisites.com/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html. Leído el 23 de Junio del 2014.

Vargas, E. y Arbeláez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 28.

Vallés, A. (2000) El aprendizaje de estrategias metaantecionales y de metamemoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. *Revista Educar*, 20 – 25.

Ventura, J. F., y Zorrilla G. D. (2005). *Estrategias de aprendizaje de los estudiantes del instituto superior pedagógico público “Sagrado Corazón de Jesús” del Distrito de José Leonardo Ortiz-2005*. (Tesis de Maestría en Educación), Universidad César Vallejo, Chiclayo-Perú.

Vessuri, H. (2003), “La ciencia, la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina”, *UNESCO Forum Occasional Paper Series, Paper n° 3*, UNESCO, Paris.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Wolters, C. (1998) Self – regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224 – 235.

ANEXO I

DATOS GENERALES

Nombres y apellidos: -----

----- Edad-----Sexo-----Ciclo-----

INSTRUCCIONES

A continuación Ud. encontrará una serie de preguntas que deberá contestar de la siguiente manera:

- Si lo que dice en la pregunta normalmente le ocurre **NUNCA**, ponga una aspa (x) sobre la letra **A**
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **ALGUNAS VECES**, ponga una aspa (x) sobre la letra **B**
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **BASTANTES VECES**, ponga una aspa (x) sobre la letra **C**
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **SIEMPRE**, ponga una aspa (x) sobre la letra **D**

Procure contestar a todas las preguntas CON ABSOLUTA SINCERIDAD,. Una vez corregido este Inventario, le diremos en que aspectos puede mejorar y por ende, desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Si no ha comprendido algo, puede preguntarlo ahora.

DIMENSIÓN I: ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, o los apartados del material a aprender.	A	B	C	D
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A	B	C	D
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo de manera global.	A	B	C	D
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	A	B	C	D
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A	B	C	D
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, etc.), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	A	B	C	D
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A	B	C	D
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	A	B	C	D
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en párrafos pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	A	B	C	D
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos. Apuntes, o en hoja aparte.	A	B	C	D
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o difíciles de recordar.	A	B	C	D
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a releerlo despacio.	A	B	C	D

13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc. hechos durante el estudio.	A	B	C	D
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	A	B	C	D
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo, apartado por apartado.	A	B	C	D
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	A	B	C	D
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo, a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	A	B	C	D
19. Hago que me pregunten los subrayados esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	A	B	C	D
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.	A	B	C	D
SUMA				
MULTIPLICAR	x 0	x 1	x2	x3
RESULTADO	+	+	+	+
RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)				
PERCENTIL (PC)				

DIMENSIÓN II: CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	A	B	C	D
2. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	A	B	C	D
3. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de clase o para intercambiar información.	A	B	C	D
4. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
5. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	A	B	C	D
6. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
7. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en el texto o en la hoja aparte pero con mis propias palabras.	A	B	C	D
8. Procuero aprender los temas con mis propias palabras, en vez de memorizarlos al pie de la letra.	A	B	C	D
9. Llego a ideas o conceptos nuevos, partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.	A	B	C	D
10. Al estudiar, para aprender la lección, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	A	B	C	D
11. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	A	B	C	D
12. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	A	B	C	D

13. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: Causa-efecto, problema-solución, etc.	A	B	C	D
14. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	A	B	C	D
15. Para aprender distintas etapas para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	A	B	C	D
16. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	A	B	C	D
17. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.	A	B	C	D
18. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.	A	B	C	D
19. Aprendo nombres o términos nuevos elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	A	B	C	D
20. Hago esquemas de lo que estudio.	A	B	C	D
SUMA				
MULTIPLICAR	x 0	x 1	x2	x3
RESULTADO	+	+	+	+
RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)				
PERCENTIL (PC)				

DIMENSIÓN III: RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	A	B	C	D
2. Previamente, al hablar o escribir, utilizo palabras clave que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias.	A	B	C	D
3. Cuando tengo que exponer algo verbalmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc., mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.).	A	B	C	D
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de recordar lo más importante.	A	B	C	D
6. Me ayuda a recordar lo aprendido, el evocar sucesos, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	A	B	C	D
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	A	B	C	D
8. Ponerme en situación mental semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información importante.	A	B	C	D
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	A	B	C	D
10. Para recordar una información, primero busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	A	B	C	D

11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	A	B	C	D
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que está escrito, o lo que dice el profesor.	A	B	C	D
13. Cuando respondo un examen, antes de escribir, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión, finalmente lo desarrollo punto por punto.	A	B	C	D
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas principales que vienen a mi mente.	A	B	C	D
15. Redacto y ordeno, las ideas sobre el tema tratado.	A	B	C	D
16. Al realizar un ejercicio o examen, me preocupó de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	A	B	C	D
17. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión de los puntos a tratar.	A	B	C	D
18. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	A	B	C	D
19. Busco información adicional sobre el tema tratado.	A	B	C	D
20. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	A	B	C	D
SUMA				
MULTIPLICAR	x0	x1	x2	x3
RESULTADO	+	+	+	+
RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTAUACIÓN DIRECTA (PD)				
PERCENTIL (PC)				

DIMENSIÓN IV: APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante.	A	B	C	D
2. Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición.	A	B	C	D
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me permiten establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos de material de estudio. (Dibujos, gráficos, imágenes mentales metáforas, etc.).	A	B	C	D
4. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	A	B	C	D
5. Reconozco que es beneficioso (cuando necesito recordar información para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	A	B	C	D
7. He reflexionado sobre como preparo la información que voy a dar en un examen oral o escrito. (redacción, presentación).	A	B	C	D
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” de manera significativa cada tipo de material que tengo que estudiar.	A	B	C	D
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que me ayudarán a “recordar” mejor lo que he aprendido.	A	B	C	D
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D

11. Establezco un plan de trabajo, con un tiempo dedicado para cada tema que voy a aprender.	A	B	C	D
12. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional según su importancia o dificultad.	A	B	C	D
13. Al final de un examen, compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.	A	B	C	D
14. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.	A	B	C	D
15. Refuerzo y sigo aplicando las estrategias que me funcionan bien para recordar la información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.	A	B	C	D
16. Pongo en juego los recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en mis tareas.	A	B	C	D
17. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.	A	B	C	D
18. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A	B	C	D
19. Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	A	B	C	D
20. Evito o resuelvo mediante el diálogo los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros y profesores.	A	B	C	D
SUMA				
MULTIPLICAR	x 0	x 1	x2	x3
RESULTADO	+	+	+	+
RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)				
PERCENTIL (PC)				

Muchas gracias por su colaboración