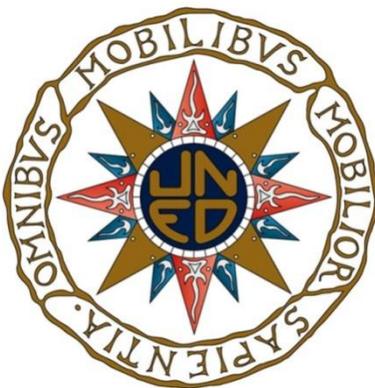


UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DE SONORA COHORTE 2009**

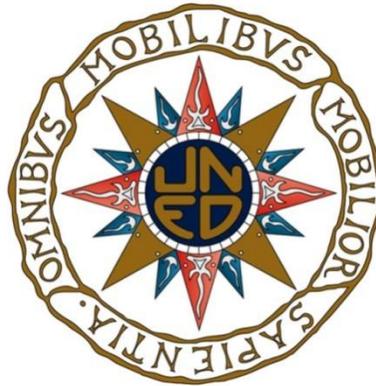
NORZAGARAY BENITEZ CLAUDIA CECILIA

MADRID 2013

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



Autora: CLAUDIA CECILIA NORZAGARAY BENITEZ

Licenciatura en Psicología

Director de la tesis: Dra. Ma. Luisa Sevillano García

Codirectora: Dra. Blanca Aurelia Valenzuela.

MADRID 2013

Agradecimientos

A la Dra. Ma. Luisa y Blanca por su dirección, apoyo y motivación para la
culminación de este proyecto.

A mi familia por formarme como ser humano integral, por ayudarme a reconocer
las prioridades y valores de la vida que guían mi actuar.

A mis compañeros y colegas que con su trabajo, ideas y revisiones mejoraron este
proyecto.

A mis amigos por compartir todos los aspectos de nuestra vida y acompañarme
sin importar el clima del día.

Dedicatoria:

A mis anclas y motores más importantes de mi vida, por y para ustedes: En la vida, solo escudriñamos intentando encontrar el orden de las cosas con el mínimo de error... y creo haber encontrado una!

Profesora “Nos fue imposible terminar la tarea; el trabajo en equipo fue un fracaso, pero la fiesta que se armó después fue todo un éxito”.

“Sus sentimientos de inseguridad parecen haber comenzado cuando Mariquita Requena dijo: quizá no sea yo la que tiene un problema de aprendizaje, tal vez sea usted el que tenga un problema de enseñanza” (Saltzman, 1975).

Índice

Resumen	16
Introducción.....	19
1. Planteamiento del problema.....	19
2. Antecedentes	34
3. Aspectos metodológicos de la investigación	40
5. Estructura de la investigación.....	42
Capítulo I. Fundamentación teórica	44
I. 1. Formación universitaria basada en competencias	45
I. 1. 1. Concepto de competencia.....	49
I. 1. 2. Clasificación de competencias.....	55
I. 1. 3. Competencias universitarias de egreso.....	68
I. 2. Universidad de Sonora.....	76
I. 2. 1. Marco normativo y curricular.	79
I. 2. 2. Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004.	88
I. 3. Conclusiones	93
Capítulo II. Estrategias de aprendizaje en educación superior.....	95
II. 1. Aprendizaje y cognición	96
II. 2. Conceptualización.....	100
II. 3. Modelos de estrategias de aprendizaje	110
III. 3. 1. Tipo de estrategias de aprendizaje.	115

II. 4. Estrategias de aprendizaje relevantes en una situación de aprendizaje escolar.....	128
II. 4. 1. Concentración.	129
III. 4. 2. Leer y comprender.....	130
II. 4. 3. Toma de apuntes.	133
III. 4. 4. Preparación y presentación de exámenes.	136
II. 4 . 5. Lugar de estudio.	138
III. 4. 6. Planificación y administración de tiempo.....	140
II. 5. Enseñanza de las estrategias de aprendizaje	143
III. 5. 1. Métodos de enseñanza.....	151
IV.5. 2. Inserción curricular de las estrategias de aprendizaje.....	153
III. 7. Conclusiones	156
Capítulo III. Rendimiento académico en educación superior	159
III. 1. Conceptualización.....	160
III. 2. Factores asociados.....	175
III. 3. Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje	184
III. 4. Conclusiones	191
Capítulo IV. Diseño metodológico de la investigación.....	193
IV.1. Enfoque de investigación.....	194
V. 2. Abordaje cuantitativo de la investigación.....	199
IV. 2. 1. Diseño de la investigación.	199
IV.2. 2. Población y muestra.....	202

IV.2. 3. Instrumentos y técnicas de recolección de información.	203
IV.2. 5. Procesamiento y análisis de datos.	208
IV. 3. Abordaje cualitativo de la investigación	209
IV.3. 1. Población y muestra cualitativa.	209
IV.3. 3. Procedimiento.....	218
IV.3. 4. Procesamiento y análisis de datos.	220
Capítulo V. Análisis, interpretación y discusión de resultados	222
V. 1. Análisis de datos cuantitativos	223
V. 1. 1. Pre evaluación de estrategias de aprendizaje.	223
V. 1. 2. Post evaluación de estrategias de aprendizaje.	243
V. 1. 3. Comparación de medias pre y post evaluación de estrategias de aprendizaje.	260
V. 1. 4. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.	263
V. 2. Análisis cualitativo de datos	278
V. 2. 1. Conceptualización de estrategias de aprendizaje.	279
V. 2. 2. Estrategias de aprendizaje que emplean y factores asociados.	279
V. 2. 3. Factores asociados al rendimiento académico y el rol del docente.....	293
V. 3. Triangulación de la información	299
Capítulo VI. Conclusiones y propuesta de mejora	305
VI.1. Propuesta de inclusión curricular.....	314
CAPÍTULO VII. Referencias.....	319

Capítulo VIII. Anexos.....	344
Anexo 1. Mapa Curricular de la Licenciatura en Psicología (2004).....	345
Anexo 2. Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio.....	346
Anexo 3. Cuestionario general	349
Anexo 4. Etapas de desarrollo de un grupo focal	351
Anexo 5. Calendario de las actividades realizadas en la organización de grupos focales 352	
Anexo 6. Invitación por escrito al grupo focal.....	354
Anexo 7. Guía de temas y preguntas en función de los objetivos.....	355
Anexo 8. Material para presentación de aspectos logísticos de grupo focales.....	357
Anexo 9. Presentación diseñada con la guía de preguntas	360
Anexo 10. Transcripción de la grabación de los grupos focales.....	368
Anexo 11. Cuestionamientos del docente para la promoción intracurricular de las estrategias de aprendizaje de acuerdo al desarrollo de la tarea.....	422
Anexo 12. Cuestionamientos del docente para la promoción intracurricular de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a proyectos formativos por competencia profesional.....	424

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Clasificación de las estrategias de acuerdo a diversos modelos.	114
Tabla 2. Clasificación de las estrategias cognitivas.....	116
Tabla 3. Factores asociados al rendimiento académico.	178
Tabla 4. Estadística descriptiva de las dimensiones del Cuestionario de la Ejecución del Estudio en la pre evaluación.	224
Tabla 5. Resultado por ítem del Cuestionario Diagnostico de Ejecución del Estudio en la pre evaluación.	228
Tabla 6. Estadística descriptiva de las dimensiones del Inventario de Hábitos de Estudio en la pre evaluación.	230
Tabla 7. Resultados por ítem del Inventario de Habilidades de Estudio en la pre evaluación.....	233
Tabla 8. Correlaciones entre estrategias en la pre evaluación empleando r de Pearson.	236
Tabla 9. Comparación del porcentaje de estrategias empleadas por estudiantes de tronco común y psicología en la pre evaluación.	237
Tabla 10. Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por tipo de alumno en la pre evaluación.	239

Tabla 11. Estadísticos de diferencias de medias de las estrategias empleadas entre hombres y mujeres en la pre evaluación.	240
Tabla 12. Estadísticos de diferencias de medias en estrategias empleadas por estudiantes que trabajan o no en la pre evaluación.	242
Tabla 13. Estadística descriptiva del Cuestionario Diagnóstico de la Ejecución del Estudio en la post evaluación.	244
Tabla 14. Ítems de Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la post evaluación.	246
Tabla 15. Estadística descriptiva de Inventario de Hábitos de Estudio en la Post evaluación.	249
Tabla 16. Ítems del Inventario de Hábitos de Estudio en la post evaluación.	251
Tabla 17. Correlación entre estrategias en la post evaluación empleando r de Pearson.	254
Tabla 18. Resultados por ítems del Cuestionario General.	255
Tabla 19. Estrategias que valoran han mejorado durante el primer y segundo semestre de estudios comparado con la preparatoria.	256
Tabla 20. Comparación del porcentaje de estrategias empleadas por estudiantes de tronco común y psicología en la post evaluación.	257
Tabla 21. Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por tipo de alumno en la post evaluación.	258

Tabla 22. Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por hombres y mujeres en la post evaluación.	259
Tabla 23. Porcentajes de comparación en las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos en la pre y post evaluación.	261
Tabla 24. Estadísticos de diferencias de medias entre las estrategias empleadas en la pre – post evaluación.	262
Tabla 25. Estadística Descriptiva de las Calificaciones.	263
Tabla 26. Correlaciones entre las asignaturas empleando r de Pearson.....	266
Tabla 27. Estadísticos de diferencias de medias entre las calificaciones por tipo de alumno.	267
Tabla 28. Estadísticos de diferencias de medias entre las calificaciones de hombres y mujeres.....	269
Tabla 29. Correlaciones entre las estrategias medidas en pre evaluación y las calificaciones obtenidas al primer año de estudios.....	271
Tabla 30. Correlaciones entre las estrategias medidas en la post evaluación y las calificaciones obtenidas al primer año de estudios.....	273
Tabla 31. Diferencias de medias en las estrategias empleadas por los altos y bajos promedio en la pre evaluación.	274
Tabla 32. Diferencias de medias en las estrategias empleadas por los altos y bajos promedio en la post evaluación.....	276

Figuras

Figura 1. Representación de clasificación de competencias	58
Figura 2. Representación de la relación entre los conceptos asociados a las estrategias	110
Figura 3. Representación de las fases de recolección de información	198
Figura 4. Resultados en categorías de las estrategias del Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la pre evaluación	226
Figura 5. Resultados en categorías de las estrategias del Inventario de Hábitos y técnicas de estudio en la pre evaluación.....	232
Figura 6. Resultado por categorías de las estrategias del Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la post evaluación.....	245
Figura 7. Resultados por categorías de las estrategias del Inventario de Hábitos de Estudio en la post evaluación.....	250
Figura 8. Diagrama sobre estrategias de aprendizaje	283
Figura 9. Percepción de cambio en las estrategias de aprendizaje empleadas..	287
Figura 10. Estrategias cognitivas empleadas.	290
Figura 11. Estrategias metacognitivas empleadas.	291
Figura 12. Estrategias de gestión de recursos y apoyo.	293
Figura 13. Factores asociados al rendimiento escolar.....	296

Figura 14. Relación entre estrategias de aprendizaje y profesores. 297

Figura 15. Relaciones entre variables estudiadas. 304

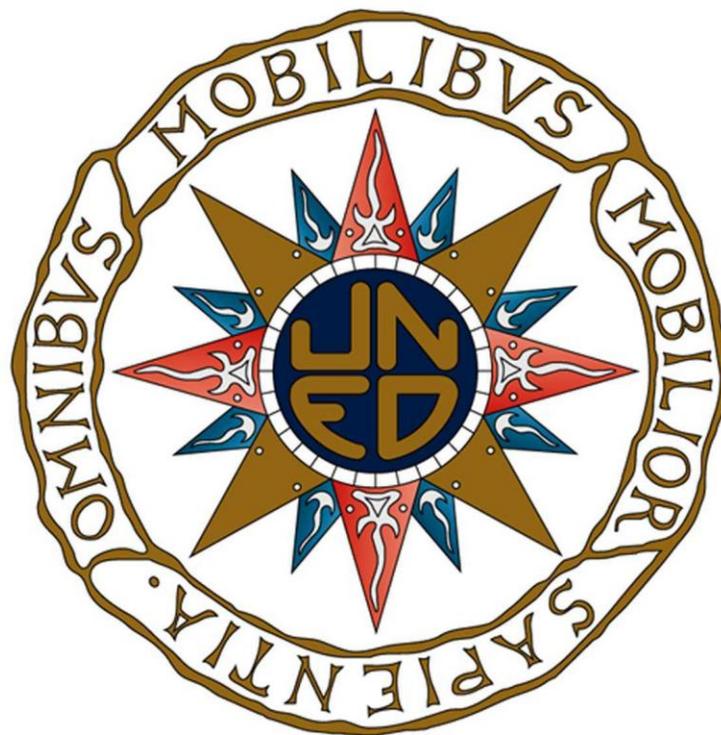
Resumen

El objetivo de la presente investigación fue establecer si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico así como el impacto en las estrategias a un año de formación profesional de estudiantes en la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora generación 2009. El enfoque de la investigación fue mixto, con un diseño explicativo secuencial; el abordaje cuantitativo se realizó primero empleando un diseño longitudinal tipo panel, recolectando información de 182 estudiantes con el Cuestionario diagnóstico de la ejecución del estudio, que mide las estrategias de aprendizaje de planificación, lugar, método, apoyo al estudio y preparación para la evaluación, así como el Inventario de hábitos de estudio que mide leer y tomar notas, concentración y distribución de tiempo y relaciones sociales; el abordaje cualitativo se basó en la teoría fundamentada y se recolectó información de 38 estudiantes voluntarios por medio de la conducción de cuatro grupos focales. Los resultados cuantitativos muestran que existe una correlación baja entre las estrategias de distribución de tiempo, leer y tomar notas y concentración con el rendimiento académico, siendo significativa en las dos primeras al diferenciar entre grupos de alto y bajo rendimiento, además, existen diferencias significativas entre las estrategias de primer y tercer semestre tendiendo la media a disminuir; en cuanto al abordaje cualitativo, se observa una percepción positiva del estudiante sobre la relación entre estrategias y rendimiento, siendo las más empleadas las de gestión de recursos, cognitivas y metacognitivas respectivamente, emergiendo las colaborativas de manera diferencial a las empleadas al inicio de su formación profesional, refiriendo además un rol tradicional de docente; al triangular la

información se propone un modelo relacional. En conclusión, se considera a las estrategias como importantes para el rendimiento del estudiante y la relevancia de la participación docente en su enseñanza inclusive en un nivel universitario; por ende, se efectúa una propuesta de enseñanza de estrategias incorporada al método empleado por el docente lo que a su vez aproxima el rol del docente a los modelos educativos actuales.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, enseñanza a nivel superior, estudiantes de psicología.

**Estrategias de aprendizaje y
rendimiento académico en estudiantes
de la licenciatura en psicología de la
Universidad de Sonora cohorte 2009**



Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora cohorte 2009

1. Planteamiento del problema

El sistema educativo se ve afectado fuertemente por la deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal; las Universidades e Instituciones educativas superiores no son ajenas a estas problemáticas, particularmente a la no correspondencia entre la oferta y la demanda, adquiriendo la necesidad de ingresar a más estudiantes de los que se tiene la capacidad de atender lo cual contribuye al detrimento de la calidad educativa.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2005), en México, a nivel licenciatura la inscripción total a fin del ciclo escolar 2002-2003 fue de 129 mil alumnos, con 125 mil existencias y 5 mil bajas. En el año 2002 se registraron 343 mil egresados en educación superior, de los cuales 72.7% correspondió a los que estudiaron licenciatura universitaria y tecnológica, 11.5% a normal licenciatura, 11.1% a posgrado y el 4.7% restante a técnico superior. En el caso de los titulados de educación superior de cada 100 alumnos, 72 estudiaron licenciatura universitaria y tecnológica, 13 normal licenciatura, 10 posgrado y 5 técnico superior.

Por su elevado índice de deserción en el nivel universitario, México fue puesto al final entre 21 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según este organismo, entre el 2000 y el 2004 hubo un deterioro de casi 20 puntos. Mientras el primer año, solo 30 de cada 100 alumnos estaban en posición de abandono escolar, cuatro años después casi 50

jóvenes estaban en riesgo de dejar la educación superior. Las naciones con mejores perspectivas son Japón (solo nueve de cada 100 podría abandonar sus estudios), mientras que en Corea e Irlanda; 17 de cada 100 jóvenes están en riesgo de desertar.

Según la ANUIES (2003, en INEGI, 2005), en México, en relación con los egresados y titulados en Licenciatura Universitaria y Tecnológica y su distribución porcentual por entidad federativa para el año 2002, el total de la población egresada de licenciatura a nivel nacional fue de 249 085, de los cuales solo el 59.25% de la población total logro titularse, esto equivalente a 147, 600 alumnos. En ese mismo año, de los 249 085 egresados de licenciatura universitaria y tecnológica, el 67.9% se concentró en las universidades y los institutos de educación superior del sector público y 32.1% en el sector privado; situación similar se observa en el caso de los 147 600 alumnos titulados del mismo nivel educativo con 70.1% y 29.9%, respectivamente. Específicamente, para el estado de Sonora el total de la población de estudiantes egresados para licenciatura fue de 6,129, de los cuales, solo 3 488 realizó su proceso de titulación, lo cual corresponde al 56.9% del total.

De acuerdo con el informe de la ANUIES (2000, en Rodríguez y Hernández, 2008), el promedio nacional de eficiencia terminal hacia el año 2000 se ubicaba en el 39%, cifra menor a la que se tenía un poco más de una década atrás: entre los ciclos 1981-1982 y 1993-1994, la eficiencia terminal promedio de las instituciones de educación superior (IES) a nivel licenciatura era cercana al 54% (OCDE, 1997). Es decir, que se observa una tendencia a la reducción de la eficiencia terminal o,

de modo contrario, un crecimiento de las poblaciones que no concluyen sus estudios en la educación superior.

De una selección de universidades de prestigio en el país, tanto públicas como privadas, y en el cual se puede observar el incremento de la no conclusión de los estudios entre los años de 1999 y 2003. Existen diferencias entre IES públicas y privadas: 36% es el promedio de no conclusión de estudios para las primeras, mientras que un 28.8% para las segundas.

Existen datos estadísticos que nos indican el impacto y la relevancia que esta problemática tiene no solo en la educación superior, sino en todos los niveles educativos. Por ejemplo, a nivel nacional, la matrícula de las instituciones de Educación Superior se ha incrementado a pasos agigantados, pues desde 1970 que apenas alcanzaba 200, 000 alumnos en todo el país, lo cual representa el 5.3% de la población en edad universitaria, para 1990 la cifra aumentó a más de un millón, equivalente al 14% del mismo grupo. Aunque la educación superior ha avanzado para ampliar su cobertura y se han realizado esfuerzos importantes por mejorar la calidad esto ha significado pasar, en pocos años, de una población de 209, 000 estudiantes de licenciatura a 1, 600, 00 estudiando licenciatura y casi 110, 000 estudiando postgrado, en 1999. Sin embargo, a pesar de ello, existen otros problemas que también deben ser atendidos, principalmente aquellos que tienen que ver con los alumnos (Fresán, 2000, citado en Durán, sf).

Guevara, (1995, citado en Durán, s.f.) hace una compilación acerca del diagnóstico realizado sobre la educación mexicana el año de 1988, en ella comenta que el sistema educativo de nuestro país tiene una pobre eficiencia terminal interna pues sus puntuaciones son bajas y tienden a decrecer. Así, según

los datos presentados por el autor, 45 de cada 100 niños que ingresan a primaria no la concluyen, 30 de cada 100 acaban la secundaria y 49 de cada 100 que ingresan no concluyen los estudios superiores.

Por su parte, Cabrera, Romano y Valenzuela (s.f.) afirman que de cada 100 niños que se inscriben en la escuela primaria, únicamente 46 terminan la educación básica, también indican que el 30% de los niños que inician la primaria, terminan la preparatoria, y solamente 10 de los que ingresaron al sistema escolar, se inscriben finalmente en una carrera universitaria, siendo que de esos solamente la mitad terminan una licenciatura. En estos casos, se suele presentar la reprobación escolar como una antesala del abandono definitivo de los estudios universitarios.

Con un conjunto de datos más general, para diversas universidades americanas, Astin, Korn y Green (1987) encuentran que los alumnos con las mejores calificaciones en secundaria y en los test de acceso tienen una probabilidad del 81% de graduarse en 4 años. En el extremo contrario, los estudiantes con las calificaciones mínimas sólo se gradúan en el 5% de los casos.

Algunos indicadores del desempeño académico de la población estudiantil en México y específicamente en el estado de Sonora son los siguientes. El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment [PISA]) llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en los años 2000 y 2003, reporta que México se ubico entre los últimos cinco lugares de los 41 países evaluados, siendo las áreas evaluadas la lectura, las matemáticas y las ciencias.

Según el estudio PISA (2003), Sonora que estuvo entre los últimos ocho lugares, es decir, de las 31 entidades federativas, nuestro estado obtuvo el lugar número 23 en el área de lectura, el 24 en matemáticas y el 23 en ciencias (Vidal y Díaz, 2004, citado en Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2006). Aun cuando estos resultados corresponden a jóvenes de 15 años de edad, es importante indicar que son ellos quienes posteriormente continuaran, en su mayoría, con los estudios superiores, lo que se verá reflejado en los resultados de los exámenes de admisión a las universidades.

En nuestro estado, la población escolar de educación superior para 1997 (ANUIES, 1998, citado en González, 2002) era de 44, 816 estudiantes, con un total de 4,935 egresados y 2,729 titulados para el año de 1996. En 1998 (ANUIES, 2000) la eficiencia terminal del bachillerato fue de 58.6% y en el mismo año, el nivel de licenciatura absorbió 64% del total de egresados del nivel educativo previo; con esto la eficiencia terminal de la licenciatura, medida por la tasa de titulación, alcanzo el 35%.

Al hablar específicamente de la matrícula universitaria, se tienen datos que indican que en los últimos años se han registrado ritmos moderados de crecimiento, una distribución más equilibrada en las distintas áreas de conocimiento y un aumento de los niveles de aprovechamiento y desempeño escolar.

De 1998 a 1999 la matrícula global presentó un crecimiento promedio de 9.4% y cabe señalar que para ese año (1999) el aumento porcentual ocurrido en licenciatura es el mayor registrado desde 1993. En el ciclo 1999-2000 el 59.6% de los estudiantes tuvieron calificaciones aprobatorias en los cursos recibidos, lo cual

representa un incremento de más de cinco puntos porcentuales con respecto a 1993. el promedio general de calificación en de 74.6, también superior al alcanzado en años anteriores, y los alumnos con promedio mayor a 80 fueron 10,715, cifra que es casi el doble de la de 1993.

En el periodo escolar 1999-2000 la Universidad de Sonora (UNISON) aceptó a 7,913 alumnos de nuevo ingreso: 5,659 en licenciatura, 103 en postgrado y 2,151 en las academias de artes e idiomas y de acuerdo a su distribución regional, el 80.92% de los alumnos estas inscritos en la Unidad Regional Centro. Los alumnos de nuevo ingreso aceptados en la Universidad de Sonora representar el 38.9% del total de alumnos que se inscribieron en el sistema de educación superior universitario y tecnológico del estado (Ibarra, 2000, citado en Duran, s.f.).

Por ejemplo, en el ciclo 2003-2, en la UNISON las ejecuciones en el examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA), son muy bajas, pues el promedio obtenido fue de 50.06% esto es, que en el mejor de los casos los aspirantes solo respondieron correctamente la mitad de los reactivos aplicados.

Como dato adicional, tenemos que el puntaje de los aspirantes que ingresaron a la carrera de Psicología obtuvieron un promedio de 50.94% (González y López, 2004) el índice de excelencia en la preparación de la Licenciatura en Psicología para el periodo comprendido de 1994 a 1999 indica que poco más del 13% de los alumnos egresados tienen promedios generales entre 90 y 100 de calificación, 28% poseen promedios entre 85 y 89.9 y el 59.06% han obtenido promedios iguales o menores a 84.9 de calificación.

Otros datos, obtenidos con una muestra de estudiantes durante su primer semestre en la carrera de psicología, hacen referencia de forma más específica a su perfil de formación inicial e indican por ejemplo, que los promedios de calificaciones obtenidas por los alumnos únicamente durante los primeros semestres como universitarios van desde el 80.75 como promedio de calificación más alto. Cabe señalar que este promedio se presentó en materias de servicio, es decir, asignaturas impartidas por maestros de otros departamentos en comparación con el promedio de calificaciones más alto, de las materias impartidas por psicólogos y sobre contenidos psicológicos, el cual fue de 78.67 (Maytorena, 1999).

Específicamente, hablando de los indicadores relacionados con el rendimiento académico de la licenciatura en psicología tenemos que según González (1992), el 36% de los estudiantes inscritos en ese año eran regulares, mientras que para el periodo comprendido de 1993-1997 los indicadores académicos de aprobación y estatus regular de los estudiantes de psicología mostraban un promedio de 81.79 de aprobación y 55.55% eran regulares. En ese mismo periodo, la carrera de psicología ocupó el quinto lugar de aprobación y porcentaje de estudiantes regulares, comparándola con el resto de las licenciaturas que conforman la División de Ciencias Sociales de la UNISON.

El índice de excelencia en la preparación de la licenciatura para el periodo comprendido de 1994-1999 indicó que poco más del 13% de los estudiantes egresados tuvieron promedios generales entre 90 y 100 de calificación, el 28% poseía promedios entre 85 y 89.9 y el 58% obtuvo promedios iguales o menores a 84.9.

De las situaciones educativas descritas podemos resumir que los alumnos a quienes se ha hecho referencia a través de las estadísticas presentadas, muestran un desempeño académico bajo indicado por una alta deserción, baja eficiencia terminal y alto índice de irregularidad en los estudios, lo cual los coloca en una posición de desventaja al enfrentar los requerimientos que les plantean las tareas y materiales correspondientes al nivel educativos superior y su respectiva área de estudios.

Se debe indicar que los niveles de bajo desempeño académico demuestran deficiencias en el aprendizaje las cuales pueden relacionarse con los estilos instruccionales de los maestros, así también con la calidad y adecuación de los criterios, materiales, instrumentos y procesos de evaluación utilizados, y con las características de los programas de formación en su conjunto.

La Universidad de Sonora como una forma de abatir e impactar en los indicadores de deserción, reprobación y baja eficiencia terminal, a partir del año 2007, amplió el número de estudiantes aceptados de nuevo ingreso asignando a aquellos con las puntuaciones más bajas durante su primer semestre en la modalidad de Tronco común o “semestre cero”, la cantidad de estudiantes asignados a esta categoría está en función de la demanda en la licenciatura, alcanzando en promedio a asignarse de uno a tres grupos. Estos alumnos se encuentran condicionados, es decir, para poder permanecer en la universidad e inscribirse en el segundo semestre deben tener una calificación promedio mínima y no haber reprobado más de una asignatura. Estos estudiantes son considerados como alumnos en riesgo para la permanencia escolar, por lo que dada esta situación se considera que en relación a su perfil poseen más áreas de riesgo que

los demás, siendo los que obtienen menores puntuaciones en los instrumentos aplicados por la institución o en los criterios para la admisión. La finalidad es que al ubicarlos en este tipo de grupos incentive a los estudiantes para mejorar su rendimiento y disminuir la reprobación en su población estudiantil. Por ende, es relevante conocer si hay diferencias importantes entre el perfil de los estudiantes de las licenciaturas y los de tronco común, con la finalidad no solo de conocerlos sino de diseñar programas de apoyo más específicos que los proporcionados ya por la universidad como el de tutorías.

Las problemáticas de las IES aunadas a los cambios que se viven en la actualidad han generado nuevos escenarios en lo social, político, laboral y educativo. Estos cambios son sintetizados por Moore (2000, citado en Sevillano, 2005) como cambios:

1. En el mundo.
2. En la economía, en las organizaciones y servicios.
3. Propiciados por el desarrollo de las tecnologías de la información.
4. Culturales y en el saber.
5. El surgimiento de una sociedad global y digital.

El sector productivo requiere ahora trabajadores que posean una combinación de competencias técnicas, profesionales y académicas, como tomar decisiones, aprender a adaptarse, habilidades múltiples, etc. Para lo anterior, se necesita un sistema educativo de calidad que desarrolle en las personas la capacidad de aprender por sí mismas. Esta es una de las consideraciones que da pie a la reforma de contenidos y métodos de la educación (Morfin, 2005), quien con su formas tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje, difícilmente

podía capacitar a técnicos o profesionales con dichas cualidades, de ahí que en educación se requirió de una reforma para vincular al sector educativo con el productivo que es donde el producto de las instituciones finalizan. Estas tendrán la responsabilidad de formar a las personas no solo profesionalmente sino con competencias para la vida y con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de toda la población.

Es necesario entonces realizar cambios a nivel metodológicos, didácticos y actitudinales que promuevan la participación del alumno para la construcción del conocimiento, junto con el docente favoreciendo que el alumno aprenda a aprender con actitud crítica, capacidad de responder y actuar ante el cambio lo cual conduce a dejar de conceptualizar el proceso de enseñanza aprendizaje como una relación lineal, ambos elementos deben integrarse de manera activa (Cabrera y González, 2006).

La universidad, es entre otras cosas una comunidad de estudio y aprendizaje al nivel más adelantado en la que se promueve a un nivel avanzado el desarrollo intelectual, moral, social, afectivo y profesional de todos sus miembros. Su tarea es formar profesionales en disciplinas y campos que le son afines de ahí la importancia del desarrollo no solo de competencias o saberes específicos sino de los generales, es decir de aquellos que abarcan nuevos valores y actitudes del ser universitario y profesional (Gutiérrez, 2006).

El contexto social, económico y educativo requiere de un nuevo perfil de los estudiantes lo cual equivale a que un estudiante del siglo XXI se le demande según Jack de Lord (citado en De León, s.f.):

1. Que su formación no solo le proporcione habilidades y competencias específicas, sino que además cuente con habilidades básicas que le permitan comprender, explicar y actuar en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.
2. Que fortalezca los dominios científicos y técnicos, pero que de igual manera se sienta enajenado por la naturaleza, el arte y la cultura.
3. Debe aprender a manejar el mundo cambiante de hoy.
4. Prepararse para estudiar toda la vida.
5. Que sea habilidoso para trabajar en equipo, en comunicarse y aceptar colaborar con los demás en la solución de problemas.
6. Que asuma responsabilidades.
7. Que sea emprendedor.
8. Que comprenda las diferencias culturales e individuales.
9. Que se familiarice y domine las nuevas tecnologías.

Por lo anterior, se hace necesario que el alumno aprenda no solo aspectos correspondientes a su disciplina sino de la vida que incluye aprender a aprender. Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad de la sociedad de la información y del conocimiento ya que los alumnos necesitarán seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Un aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje, es un estudiante que sabe como aprende, conoce sus posibilidades y limitaciones y en función de ello controla y regula esos procesos de aprendizaje para adecuarlos al contexto y objetivo de tarea, para optimizar el rendimiento, tiempo y destrezas mediante la

práctica. Por ende, es un alumno capaz de decidir en relación de que contenidos en conveniente realizar resúmenes, esquemas o mapas, ya que su memoria no es prodigiosa, de planificar tiempo y tareas para ajustarse a la realización de las mismas, o evaluar su propio desempeño para cambiar su dinámica de trabajo para preparar un examen, cuando esta no funciona. Es capaz de motivarse, y de localizar y seleccionar información pertinente, de sentirse competente y generalizar y transferir conocimientos y habilidades evitando que solo queden situados en el aula. Son estudiantes que complementan, revisan y transforman las notas que registran en aula y que identifican y buscan los mejores lugares para estudiar conociendo las características pertinentes para aprovechar al máximo sus horas de estudio.

Podemos precisar a las estrategias una serie de características básicas (Bernadn,1993; Monereo,1994; Pozo y Postigo, 1993; pozo y otros, 1994; Román, 1990, citado en Gargallo y Ferreras, 1997):

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalista, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos que integran habilidades, técnicas, destrezas que la coordinan, por eso se les considera una habilidad de orden superior.
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone. De hecho sin esta variedad de actuaciones no es posible una acción estratégica.

- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos y del contexto en que deben utilizarse.
- Su puesta en marcha en un principio es controlada, no automática, precisando deliberación y flexibilidad en su uso.
- Están vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

En este sentido son las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que permiten identificar y diagnosticar las causas de bajo y alto rendimiento académico. Es posible que dos estudiantes con el mismo potencial intelectual, el mismo sistema instruccional y grado de motivación utilicen estrategias de aprendizaje diferentes, por tanto, alcancen niveles de rendimiento diferentes.

Con las estrategias de aprendizaje es posible diseñar, con grandes probabilidades de éxito, la triple tarea de la acción educativa: prevenir, identificando que estrategias empleadas por los estudiantes son poco eficaces y cambiándolas por otras que lo son más; optimizar, potenciando estrategias eficaces diferentes a las ya empleadas por los estudiantes; y recuperar, identificando las estrategias responsables de bajo rendimiento o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas (Beltrán, 2003).

Las estrategias de aprendizaje se justifican y fundamenta pues ayudan al incremento del rendimiento en todos los niveles de enseñanza, incluyendo la universidad, el descenso de la población estudiantil y la flexibilidad de los sistemas de acceso a los estudios universitarios, la falta de entrenamiento en las

habilidades de aprendizaje en los estudios de enseñanza primaria y secundaria, la comprobación de que los estudiantes con éxito y los estudiantes con bajo rendimiento emplean estrategias diferentes, al igual que ocurre en el caso de expertos y los principiantes en diferentes áreas (Beltrán, 2003).

Ante el cambio de los modelos educativos y las filosofías de las instituciones de formar a sus egresados de acuerdo a modelos basados en competencias surge la importancia de conocer y caracterizar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de nivel superior en distintos momentos de su formación profesional, al inicio, durante y al finalizar sus estudios. Dado que una de las prioridades de los modelos educativos actuales es promover que el estudiante sea autónomo, las estrategias de aprendizaje tornan un papel preponderante. En correspondencia con dicha visión, se destaca la relación entre estas y el rendimiento académico, así como la relevancia de conocer estas al inicio y durante su formación universitaria, permitiendo generar, a partir de los resultados, programas y talleres que permitan guiar y potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores en el aula, contribuyendo así a que el proceso de formación integral de las estudiantes. Por otro lado, permitirá generar una retroalimentación a las estudiantes con respecto a sus estrategias y métodos de aprendizaje, facilitando la reflexión e intervención de parte de ellos para potenciar su rendimiento y aprendizaje.

Por tanto y en vista de plantear una relación estrecha con el rendimiento académico, se plantea la siguiente interrogante: ¿Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en psicología del cohorte 2009 de la Universidad de Sonora y el rendimiento académico, y existe

cambio en las estrategias de aprendizaje después de un año de formación profesional?

Objetivo general y específicos

A partir de lo anterior se plantea como objetivo general: establecer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, cohorte 2009.

De manera más detallada se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las estrategias de aprendizaje de ingreso empleadas por los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la universidad de Sonora.
2. Comparar las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de primer semestre de la licenciatura en psicología y de tronco común.
3. Describir las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la universidad de sonora en su tercer semestre.
4. Comparar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la licenciatura en psicología de la universidad de sonora de primer a tercer semestre.
5. Determinar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en el primer y tercer año de estudio de la Lic. En psicología.
6. Identificar desde la perspectiva del estudiante si las estrategias didácticas influyeron o no en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

7. Diseñar una propuesta de intervención para la inclusión curricular del desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

2. Antecedentes

En la literatura, se identifican sustanciales trabajos que apuntan a enlazar empíricamente las estrategias con el rendimiento académico, entre ellos se encuentran Romero, Martínez, Ortega y García (2010) quienes evaluaron las estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios con riesgo de baja académica. Para identificar lo anterior, aplicaron el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de Amaya y Prado (2002, citado en Romero, Martínez, Ortega y García, 2010) a 74 estudiantes de la Universidad Autónoma de Hidalgo, México, el cual mide las estrategias de integración, implementación, personalización, memoria, análisis, uso de las experiencias anteriores, pragmática, organización y clasificación, afectivas y ambientales, y metacognitivas, así como un cuestionario acerca de cómo se percibe el estudiante universitario. Los resultados muestran que al menos el 74.64% de los estudiantes que participaron en este estudio hacen uso frecuente de estrategias para aprender, sin embargo, el dominio de las mismas es regular, lo que significa que llegan a cometer fallas al momento de utilizar dichas técnicas; de igual forma es notorio sus deficiencias en el uso de acciones como el subrayado, imágenes y esquemas durante la adquisición del conocimiento, situaciones que pueden ser una referencia dentro del bajo rendimiento escolar.

Otro importante antecedente es el establecido por Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000) quienes presentan un estudio en donde se evalúan los

estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso (inicial/final) y el rendimiento académico. Para lo anterior, se trabajó con una muestra de 447 estudiantes de la Universidad de Oviedo que respondieron a los cuestionarios Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y Adquisición-Codificación-Recuperación-Apoyo (ACRA). Los resultados obtenidos apuntan a diferencias significativas en relación al tipo de estudios ya que los estudiantes de humanidades se caracterizan por un mayor empleo de estrategias de aprendizaje que los estudiantes de carreras técnicas y experimentales, estas diferencias son en todas las escalas a excepción de codificación de información. Los estudiantes se caracterizan por preferir un estilo de aprendizaje reflexivo y teórico, no mostrando diferencias por especialidad. En cuanto al curso académico, conforme los estudiantes avanzan en su formación, al margen de la especialidades, emplean mayormente estrategias de adquisición de conocimiento en función de búsqueda de relaciones entre los contenidos, a diferencia de los alumnos de cursos iniciales que se caracterizan por el empleo de estrategias de adquisición basada en el repaso en voz alta; si hay estrategias diferenciales en función de la interacción del curso y especialidad. Confirman una relación entre el rendimiento, los estilos y las estrategias de aprendizaje, donde los estudiantes con un estilo activo de aprendizaje se asocian a los de menor rendimiento, mientras que, en las estrategias que se relacionan con el grupo que está ligado al de alto rendimiento son las metacognitivas, de control y socio afectivos.

Martin, García, Torbay y Rodríguez (2008), analizan la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes

universitarios, utilizando para ello tres indicadores: la tasa de intento, eficiencia y éxito. La muestra utilizada fueron 749 estudiantes de nivel profesional de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Laguna. El instrumento aplicado fue un auto informe sobre el uso de estrategias de aprendizaje llamado Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios. Los resultados obtenidos de la aplicación de dicho instrumento nos muestran que la tasa de intento y la tasa de eficiencia en dichos estudiantes se relacionan con la utilización de estrategias que fomentan un aprendizaje significativo y auto regulado, mientras que la tasa de éxito, además de relacionarse con dichas estrategias también se relaciona con un procesamiento cognitivo más profundo y con la búsqueda de aplicabilidad de los contenidos estudiados.

Cano y Justicia (1993), presentan un estudio en donde el objetivo es exponer las relaciones entre rendimiento académico, curso y especialidad y las estrategias y estilos de aprendizaje que empleaban una muestra de 991 estudiantes de la Universidad de Granada. Dichas estrategias se obtuvieron con la aplicación de el Cuestionario de Estrategias de aprendizaje (LSQ, por sus siglas en inglés), Inventario de los procesos de aprendizaje (ILP, por sus siglas en inglés), Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI, por sus siglas en inglés) y Inventario de enfoques de estudio (ASI, por sus siglas en inglés). Los resultados más relevantes que fueron obtenidos muestran que existen diferencias entre los perfiles de estrategias/estilos de aprendizaje en función del grupo de rendimiento (alto o bajo) al que pertenece el sujeto. De manera más específica, los alumnos que tienen alto rendimiento muestran una mayor motivación orientada al

dominio de materias o logro, procesan la información analizando, comparando y contrastando diversos conceptos, retienen hechos y detalles puntuales oportunos; los de bajo rendimiento se caracterizan por tener una motivación extrínseca, orientada a utilidades concretas, procesan la información en un sentido interrelacional pero no profundo y se sienten inseguros. En relación a la variable nivel de estudios (curso) los estudiantes de cursos finales tienen mayor motivación de logro, tienden a subrayar, su estilo es holista, no procesan la información a nivel profundo, no disponen de estrategias de examen como ocurre con los alumnos de los cursos iniciales.

Estudios de Gargallo (2006) muestran que las estrategias de aprendizaje están en función del tipo de estudios que realizan, siendo los estudiantes de ciencias sociales y educación los que emplean más estrategias con Buen estado físico y anímico, Valor de la tarea, Transferencia y en menor medida Motivación intrínseca pero no de suficiente planificación, así mismo, emplean estrategias de Interacción social a diferencia de ciencias experimentales y Humanidades. Conforme avanzan en sus estudios emplean estrategias más eficaces e incrementa su motivación e identificación hacia la carrera cursada y mejoran sus habilidades de planificación, control y autoevaluación, lo que supone que sus habilidades metacognitivas mejoran a lo largo de sus estudios; además, lo mismo sucede con habilidades de interacción social y trabajo con compañeros; en relación a lo cognitivo mejoran en la capacidad para seleccionar información, conocer las fuentes de las mismas, organizar la información, elaborarla y transferir lo aprendido a otros contextos y usar en la práctica lo aprendido. Identifica que los estudiantes que tienen un alto rendimiento se caracterizan por tener estrategias de

control, habilidades de interacción social y transferencia, su motivación es intrínseca y tienen estrategias relacionadas con la auto eficacia y expectativas positivas, lo opuesto a los estudiantes con rendimiento bajo. En esta misma línea de investigación, Gargallo, Suárez y Ferreras (2007) identifican que las estrategias de transferencia, control/autorregulación, personalización, uso de mnemotécnicas, motivación extrínseca, adquisición de información y atribuciones internas son las que explican en un 17.8% de la varianza de las calificaciones, siendo el impacto en el siguiente orden: estrategias relacionadas con el procesamiento de información, metacognitivas y motivacionales. Al establecer conglomerarlos de estudiantes por su perfil de estrategias, identifican un grupo con perfil estratégico positivo asociado a estudiantes con alto rendimiento que se caracteriza por tener un buen manejo de estrategias afectivas, de apoyo y de control.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre las carreras en relación con las sub escalas evaluadas por el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación empleado en jóvenes de 129 estudiantes de 4 carreras (Ingeniería electromecánica, Ingeniería industrial, Lic. en Administración e Ing. en sistemas computacionales) del Instituto Tecnológico Superior de Cananea, México. Se observa que hay diferencias significativas entre promedio registrado en el Kardex y las sub escalas de Eficacia percibida, Autonomía percibida, Contingencia interna, principalmente; entre carreras no hay diferencias significativas (Cortez, 2007).

En el trabajo realizado por Muñoz (2005), sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de educación parvularia, en el cual se aplicó la versión mexicana del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje,

(IEEA) (Weinstein, Schulte y Valenzuela, 1995, citado en Muñoz, 2005), con el objetivo de correlacionar los puntajes obtenidos del test, con la primera evaluación de la asignatura de Bases Psicobiológicas del Desarrollo. Los resultados muestran un nivel adecuado de utilización de estrategias de aprendizaje en los estudiantes en áreas referidas a la regulación del tiempo, la selección y reconocimiento de ideas y las actitudes e interés hacia el aprendizaje, sin embargo, un porcentaje elevado de las estudiantes presenta un nivel poco adecuado de estrategias de aprendizaje referidas a la motivación, la preparación a los exámenes y la ansiedad. Por último, al correlacionar las estrategias de aprendizaje con la nota lograda en la asignatura, se observa que solamente las estrategias referidas a la actitud e interés para aprender estaría medianamente relacionada con el rendimiento, lo que indicaría que a mayor interés, mejor rendimiento.

Pese haber diferencias en los resultados encontrados y que las estrategias de aprendizaje han sido un tema ya abordado a profundidad por sí mismo, podemos concluir que estas investigaciones tienen en común los siguientes puntos:

1. Reportan diferencias en los perfiles de los estudiantes al inicio de sus estudios y de otros grados educativos, mostrando estudiantes con mayor y mejor uso de estrategias en semestres más avanzados, y el uso de estrategias en función de la carrera que cursa.
2. Una relación en distintas magnitudes y formas entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

3. La mayoría del diseño de las investigaciones son transversales y cuando son longitudinales, son de tipo evolutivo o de tendencia.
4. Los estudios presentados emplean en su mayoría una metodología cuantitativa.

Esta misma lógica, se continua con algunos estudios a nivel nacional, sin embargo, en la población de interés la mayoría de los estudios que se llevan a cabo son analizando las estrategias independientemente del rendimiento y en la diferenciación entre estudiantes de diferentes carreras y nivel de estudios se muestran resultados inconsistentes, lo que se detalla en el capítulo correspondiente. Esto conlleva a reflexionar que los estudios previos con los estudiantes de la licenciatura en psicología en su mayoría se efectúan solo al momento inicial de su formación, resulta de gran relevancia conocer como estas estrategias cambian y si guardan una relación significativa con el rendimiento y la percepción del estudiante acerca de ello.

3. Aspectos metodológicos de la investigación

El análisis de lo realizado por otros investigadores conlleva a abordar el problema planteado desde un enfoque metodológico mixto, que permita completar esta visión exacta y positivista de las estrategias para recurrir de igual manera a darle una significación desde la perspectiva de los estudiantes, lo cual permite enriquecer y dar un giro diferente a las investigaciones planteadas previamente. Con base en Hernández, Fernández y Baptista (2010) el diseño conducido es explicativo secuencial, en el cual las primeras dos evaluaciones son de corte

cuantitativo realizando una recolección de datos al inicio de primer semestre de la licenciatura y la segunda al inicio de su tercer semestre; por otro lado la colección de datos por medio de grupos focales se llevó a cabo al finalizar su cuarto semestre, con la finalidad de significar y profundizar en el contexto de la relación entre estas variables. Cada uno de los abordajes se describe con precisión en la metodología.

Por medio de este diseño metodológico se plantea responder a los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora?
2. ¿Existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en psicología y de tronco común?
3. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes en su tercer semestre en la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora?
4. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje han incrementado su uso y cuáles se identifican como áreas de oportunidad a lo largo de un año de formación profesional?
5. ¿A qué atribuyen dichas mejoras o áreas de oportunidad los estudiantes de Psicología de la Universidad de Sonora?
6. ¿Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en psicología de primer y tercer semestre?

7. ¿El uso de estrategias de aprendizaje mejora a partir del primer año de formación profesional?
8. ¿Cuáles estrategias didácticas promovieron las mejoras de las estrategias de aprendizaje a su tercer año de estudios de licenciatura?

Con base en los antecedentes y la literatura, las hipótesis que la presente investigación se plantea es que:

1. Existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje empleadas entre los estudiantes de psicología y tronco común.
2. Existen diferencias en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la licenciatura en psicología entre el primer y tercer semestre.
3. Los estudiantes con mayor uso de estrategias de aprendizaje son los estudiantes con mayor rendimiento académico.
4. Los estudiantes consideran que el uso de las estrategias de aprendizaje empleadas se relacionan con las estrategias didácticas de los profesores.

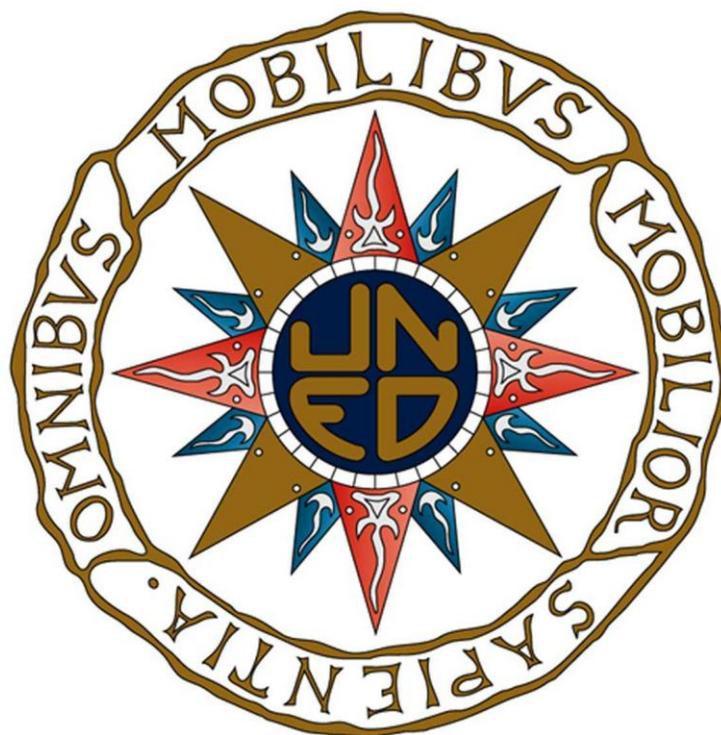
5. Estructura de la investigación

El presente trabajo de investigación, se organiza en seis capítulos:

El primer capítulo nos permite conocer modelos y competencias a desarrollar en los profesionales y como estos modelos se concretan en los programas educativos de las instituciones de educación superior, se analiza el caso específico de la Universidad de Sonora, en la licenciatura en Psicología. El capítulo dos nos permite acercarnos al fenómeno de interés de las estrategias de

aprendizaje, su conceptualización, clasificaciones y el estado del arte. El tercer capítulo nos muestra los factores asociados al rendimiento y como las estrategias de aprendizaje son un elemento primordial que impacta a esta variable. El capítulo cuatro delinea los aspectos metodológicos relacionadas con los participantes, técnicas e instrumentos de recolección de información, y la descripción del cómo se condujo la presente investigación. Los resultados cuantitativos, cualitativos y triangulación de datos se muestran en el capítulo 5 y en el capítulo 6 las conclusiones y propuesta de mejora. Posteriormente, se presentan las referencias y anexos.

Capítulo I. Fundamentación teórica



Capítulo I. Fundamentación teórica

I. 1. Formación universitaria basada en competencias

El mundo se encuentra en constante cambio y actualmente estos se han acelerado, el uso de las tecnologías y los medios de comunicación han contribuido enormemente en los cambios de la sociedad actual: la denominada sociedad del conocimiento. Esto impacta en el sector productivo y laboral pues cambia el significado del concepto de competitividad, el cual solo puede crearse y mantenerse a partir de la generación de un valor agregado por la aplicación del conocimiento humano, único capaz de transformar los recursos naturales en fuente de riqueza y bienestar.

Todo ello impactó en los contenidos que ahora se tornan relevantes, y por consecuencia impacta en los procesos formativos, promoviendo el surgimiento de modelos más adecuados a dichos cambios y demandas.

1. Cambio en la misión de la escuela.
2. De la enseñanza al aprendizaje.
3. Aprender a aprender.
4. Curriculum en acción.
5. El aprendiz como lo primordial.
6. Autoconocimiento y reconocimiento del otro.
7. Inteligencia múltiple.
8. Cambio de percepciones y valores.
9. La relevancia del contexto.
10. Tendencia a la calidad.
11. Visión constructivista

12. El postmodernismo.
13. Un enfoque reflexivo en la práctica pedagógica.
14. Autonomía, cooperación y capacidad de crítica.
15. Enseñar hacia la ciudadanía global.
16. Cultura de colaboración (Sevillano, 2005).

Ante esto hay modelos existentes y emergentes “ad hoc” o afines a los cambios realizados como ajuste a las demandas sociales, y en ello esta los modelos constructivistas.

Las formas tradicionales de enseñanza, basadas exclusivamente en la transmisión de conocimientos y habilidades se vuelven inoperantes en un contexto de cambio constante, de surgimiento de nuevos procesos cognitivos, de formas emergentes de ver y de enfrentar la realidad; de tal suerte que el elemento fundamental para acceder al conocimiento es precisamente el dominar los procesos de aprendizaje, es *aprender a aprender* y el *aprender a desaprender* orientados hacia el logro de capacidades efectivas que permitan a las personas desempeñarse exitosamente en las actividades humanas en las que ha decidido sustentar y transcurrir su vida.

La Educación Basada en Competencias (EBC) se ha venido imponiendo como una alternativa para mejorar y asegurar la calidad, la competitividad, la relevancia y la flexibilidad de la educación media superior y superior en México y en otros países; y, de esta manera, asegurar la formación de estudiantes y de profesionales, capaces de desempeñarse exitosamente en el sistema educativo, en el aparato productivo y en la sociedad.

Propone un cambio hacia formas educativas que se centran en el desempeño exitoso, con estándares de calidad, lo que implica cambios en la forma en que se conciben los propósitos de la educación, en la manera en que se ofrecen las oportunidades educativas, en el diseño curricular, en la definición del papel del docente, en la organización escolar y en la evaluación de los aprendizajes.

Se privilegia el desempeño y los resultados, entendiéndose como desempeño la expresión concreta de las capacidades de que dispone y pone en juego una persona cuando lleva a cabo una actividad y que enfatiza el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no sólo en términos de conocimiento, sino también de formas de enfrentar situaciones o de desarrollar actitudes. Ello implica dejar de separar el saber y el saber hacer, sin privilegiar a alguno de ellos, sino centrando el esfuerzo en resultados de aprendizaje que logren una integración de ambos.

La EBC pretende definir el perfil del egresado de una institución educativa o de formación profesional en términos de competencias (calificaciones) desagregadas en unidades de competencia. De esta manera el perfil del egresado conforma un documento que relaciona las áreas de competencia requeridas en una actividad académica, laboral o profesional y define el dominio exigido de las competencias específicas en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para lograr niveles de ejecución claramente especificados y acordados con el sector educativo y con el sector productivo, tomando en cuenta el contexto social.

Otro aspecto importante de la EBC es que quien aprende lo hace al identificarse en su desempeño, en los resultados que produce, que los evidencia en formas estandarizadas, al reconocer el proceso de aprendizaje que realiza para construir su desempeño, sus resultados y las metodologías que utiliza. Al inicio de cada etapa del proceso el estudiante se evalúa en las competencias seleccionadas a lograr, si ya cuenta con ellas, selecciona otras para su proceso de formación, si aún no cuenta con ellas, se inserta en el proceso de formación correspondiente y se evalúa al concluirlo.

Es un enfoque sistémico de formación y de aprendizaje, se determina a partir de funciones y tareas precisas que se deben desempeñar bajo estándares determinados en alguna actividad humana: académica, laboral o profesional. Se describe como un resultado de lo que el alumno es capaz de desempeñar o producir al finalizar una etapa de formación. La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o producir el estudiante y se basa en la verificación de que es capaz de producirlo o desempeñarlo.

Refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la producción o desempeño de algo.

Desde el planteamiento curricular, la EBC se concentra en definir y lograr los conocimientos, las habilidades y las actitudes inherentes a una competencia; y, a la verificación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto (Ojeda, s. f.).

También se ha querido diferenciar entre los *conocimientos* (sobre todo en la acepción más académica y dura que se hacía de ellos en las pedagogías tradicionales) y las *competencias*. Sacco (1999, citado en Zabalza, 2009) señala que antes se prestaba especial atención a los conocimientos que el alumno debía poseer para demostrar su preparación en relación a los contenidos propuestos por cada docente. Ahora, en cambio, se prefiere plantear esas adquisiciones en términos de “saber hacer y saber ser”, esto es, aprendizajes que incorporan capacidades y habilidades para desenvolverse en el trabajo y en la vida. Él propone introducir los “portafolios de competencias” que los alumnos deben demostrar con vistas a evidenciar una madurez humanística o técnico-profesional y estar en condiciones de continuar sus estudios en la formación superior o bien de integrarse en el sistema productivo (Zabalza, 2009).

I.1. 1. Concepto de competencia.

La historia del término competencia se aleja mucho más en el tiempo y a lo largo de su propia historia ha ido sufriendo los avatares y vaivenes conceptuales por los que ha pasado la propia idea de formación.

El nacimiento del concepto se remonta a comienzos de los años 60 cuando se pusieron de moda los enfoques racionalistas y técnicos de gestión. Inicialmente apareció vinculado a los procesos de evaluación. Se tenía la sensación de que los sistemas tradicionales de evaluación de conocimientos no predecían de forma adecuada el posterior desempeño en los puestos de trabajo. Por ello se pasó a un sistema de evaluación más próximo a la función o trabajo a desempeñar.

Posteriormente, en los años 70 los modelos basados en competencias se aplicaron de forma extendida a los programas de formación de profesionales de la educación, de la medicina, de la ingeniería, etc. donde, aunque no estuvieron exentos de críticas, obtuvieron un razonable éxito. La década de los 80 y 90 correspondió al descubrimiento de las competencias para el ámbito de la formación profesional, espacio en el que se han asentado firmemente constituyendo hoy un referente teórico necesario para el estudio de los perfiles profesional y el diseño de programas de formación para el trabajo (Zabalza, 2009).

La palabra competencia viene del latín *cum* y *petere* que significa capacidad para concurrir, coincidir en la dirección. El concepto se ha venido empleando con tres significados: una, se refiere a pertenecer o incumbir; dos, significa pugnar con o rivalizar con; por último, como tiene la significación de apto o adecuado, esta última es la más recientemente utilizada y es indicar de competente, es decir, apto o idóneo, eficiente, calificado, por ende su carácter es polisémico y vale la pena describir desde la concepción que se parte (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

Algunas definiciones de competencia son:

1. El Consejo de Europa⁷ la ha definido como “competencia” o “cualificación básica” (key qualification), *“aquellos conocimientos teóricos y prácticos y aquellas habilidades que aseguran no un acceso directo y limitado a un cierto tipo de actividad sino más bien la capacidad para desarrollar una amplia serie de roles y de funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de su vida y que le permitan, al mismo tiempo, dar cabida*

a las sucesivas e imprevisibles tendencias que madurarán en el curso de la existencia”.

2. El Instituto Nacional de Empleo ha definido la competencia como el “*conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo*”.
3. En ese sentido hablamos de *competencia* para referirnos a la habilidad interna para desarrollar una acción. Como ha señalado Serio (1999, pág. 120, citado en Zabalza, 2009 se es competente “cuando se está en condiciones de usar de una manera consciente, interiorizada y estructurada los códigos de los diversos saberes, cuando se han adquirido las estructuras, los significados propios de las diversas áreas disciplinares y se saber aplicar a los diversos contextos”.
4. Las competencias “son propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica” (Cabrera y González, 2006, pp. 30).

Así podemos observar que se han elaborado múltiples y variados conceptos en referencia a las competencias. Considerando las descripciones anteriores, es posible concebir en lo general a una *competencia como la capacidad efectiva con la que debe contar una persona para llevar a cabo exitosamente una actividad humana, plenamente identificada, en diversos contextos.*

La competencia no es una probabilidad de éxito de una persona en la ejecución de una actividad humana, es una capacidad real y demostrada.

Analizando el concepto planteado anteriormente es posible afirmar que una competencia:

1. Es la capacidad efectiva con la que debe contar una persona, no la capacidad supuesta, ni la capacidad potencial.
2. Es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad humana, plenamente identificada, en diversos contextos.
3. Es evaluable a través de evidencias de conocimientos, de desempeño y de resultados que se contrastan con estándares determinados a partir de situaciones reales denominados normas de competencias.
4. Su concepto y los elementos que la componen parten desde la actividad humana - que capacidades se requieren para llevar a cabo exitosamente una actividad humana.
5. Establece lo que se espera de una persona en el lugar donde desarrolla una actividad humana determinada, más que los resultados del proceso de aprendizaje.
6. Supone la habilidad para transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y entornos.
7. Incluye responder a irregularidades y contingencias de la rutina; y, los elementos necesarios para enfrentar responsabilidades y expectativas del ambiente que se da en esa actividad humana con otras personas.

De tal manera, por el tipo de actividad humana a desempeñar existen competencias académicas, competencias profesionales, competencias laborales, competencias para el arte, competencias para el deporte, competencias para el entretenimiento (Ojeda, s.f.).

Sevillano (2009), realiza una compilación de la definición del concepto de competencia, donde los aspectos más representativos enfatizados por Nelson Rodríguez (2006, citado en Sevillano, 2009), son:

- Son características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, ya sea laboral o de otra índole.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están, solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Desde cualquier perspectiva o enfoque, se identifican ideas consistentes en las definiciones (Irigoin y Vargas, 2002, citado en Sevillano, 2009):

- La combinación de conocimientos habilidades y actitudes.
- La idea de movilizar capacidades diversas para actuar y lograr un desempeño.
- La idea de que el desempeño alcanzado puede darse en diversos contextos cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que la actuación sea ad hoc.

A su vez, estos mismos autores, añaden que en estas variadas definiciones se encuentran diferentes conceptos que se procede a sintetizar:

- No se trata solo de conocimientos, sino también de aptitudes y actitudes necesarias para producir un desempeño.

- Tiene que ver con la capacidad de enfrentarse con nuevos contextos y responder a nuevos retos.
- Es hacer y actuar de modo que una persona competente no solo sabe algo, sino también puede hacer algo con lo que sabe (Sevillano, 2009).

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de la cognición y básicamente significa el logro de saberes de desempeño exitoso en una actividad humana dentro de un contexto determinado.

Puesto que todo proceso educativo es un proceso de “conocer” y se traduce en un “saber”, entonces es posible afirmar que lograr una competencia significa saber: saber pensar, saber hacer, saber interpretar, saber desempeñarse con éxito y obtener resultados con estándares de calidad en diferentes escenarios, desde sí y para los demás. De esta manera es posible afirmar, que una competencia en la educación, es una convergencia integradora de los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que permiten desempeñar exitosamente un rol, una actividad, una tarea, una ocupación o una profesión.

Las competencias se atribuyen una nueva dimensión, que va más allá de los conocimientos, las habilidades o las actitudes por separado, se requiere de su interacción e integración manifestadas en un desempeño estandarizado. Por ejemplo, dos personas pueden haber desarrollado sus conocimientos y habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad.

El desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento, el desarrollo de las habilidades y de las actitudes y el ejercicio de los valores del estudiante. El resultado del desempeño es un fin establecido y planificado en el programa educativo, que también requiere la planificación y la operación de alternativas de enseñanza y de aprendizaje que logren aprendizajes específicos establecidos conforme al perfil de egreso planteado expresado en términos de competencias (Ojeda, s. f.)

Como afirma Kane (1992, citado en Falco, 2004), un profesional es competente en la medida en que utiliza los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el buen juicio asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en aquellas situaciones que corresponden al campo de su práctica.

Las competencias se desarrollan por medio de la experiencia y debe integrar tres tipos de saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser).

I. 1. 2. Clasificación de competencias.

La clasificación o tipos de competencias esta en relación al modelo de competencias tomado como referencia como el caso de modelo en Alemania (técnica, metodológica, social y participativa); Gran Bretaña (Específicas, genéricas, esenciales); Australia (Industriales, generales y clave); Estados Unidos (Prácticas y fundamentales); Canadá (Académicas, desarrollo personal, trabajar en equipo y básicas); México (Básicas, genéricas y específicas); y en Europa

(Proyecto Tuning competencias genéricas y específicas). Como competencias fundamentales comunes a estos modelos se encuentra: Comunicación de ideas e información a nivel oral y escrito, comprensión y análisis de textos, aplicación de principios matemáticos, identificación y solución de problemas y trabajo en equipo (Salcedo, s.f.). Se puede observar que las propuestas o modelos poseen en su general una clasificación o división en tres niveles de profundidad.

Existen de manera aparente diversos tipos de competencias por los diferentes nombres con las que se conocen pero por su aplicación muchas de ellas coinciden en determinados ámbitos y alcances. Los diferentes tipos de competencias de acuerdo a diferentes criterios se muestran en la tabla 1 (Ramírez, y Medina, 2007; Díaz, 2006).

Tabla 1.

Clasificación de las competencias.

Criterio:	Competencias:
Dos tipos básicos a promover.	<ul style="list-style-type: none"> • Laborales. • Académicas.
Profesionales integrales. ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Básicas. • Genéricas. • Específicas.
Tres tipos de competencias. ²	<ul style="list-style-type: none"> • Básicas. • Genéricas. • Específicas.

Genéricas. ³	<ul style="list-style-type: none"> • Para la vida. • Académicas.
Desde el currículo. ³	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinarios. • Transversales.
Desde el desempeño profesional. ³	<ul style="list-style-type: none"> • Básicas. • Iniciales. • Avanzadas
De acuerdo al proyecto Tuning. ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Genéricas o transversales. • Específicas.
Por su Amplitud ⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Genéricas. • Particulares.
Tipos de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica o saber referencial. • Metodológica o saber hacer. • Social y participativa o saber hacer y ser y convivir.

Nota: 1 Huerta (2006) 2Argudín (2005), 3Díaz-Barriga (2006), Díaz Barriga Arceo y Lugo, 4Tuning (2000-2002), 5UACH (2003), citados en Ramírez, y Medina, 2007.

Las competencias de mayor consenso (aunque con diversa denominación) y que se retomaran en el presente trabajo son las descritas previamente como competencias profesionales integrales pues son empleados en el modelo de México, así como la estructura del modelo curricular de la Universidad de Sonora descrito posteriormente: Competencias Básicas, Genéricas, Específicas (Fig. 1). Estas se definen como:

1. Básicas: Son las asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general y permiten la integración al trabajo.
2. Genéricas: Se relaciona con los comportamientos y actitudes laborales propias de diversos ámbitos de producción.
3. Específicas: se relaciona con aspectos técnicos vinculados con la ocupación o profesión y que no son fácilmente transferibles (Cabrera y González, 2006, pp. 30).

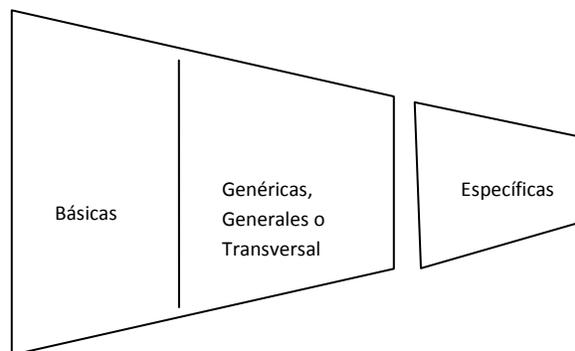


Figura 1. Representación de clasificación de competencias. Elaboración propia con base en Cabrera y González (2006), NORZAGARAY (2010).

Las competencias básicas o claves ayudan a definir qué es lo importante y al hacerlo, se alejan de forma clara de los llamados específicos disciplinares, ya sean máximos o mínimos.

Las competencias básicas, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral. Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para

conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

Sus características es que son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas; son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (saber), destrezas (hacer) y actitudes (querer); y son dinámicas, porque competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

A partir de ello cobra sentido el considerar que la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reduce al currículo pues hay otros ámbitos en la vida de los centros docentes que facilitan su desarrollo.

En este sentido, la participación en la organización y funcionamiento de los centros, la práctica de la convivencia, las actividades extracurriculares y complementarias y las distintas actuaciones y relaciones con el entorno ofrecen una multitud de ocasiones para ofrecer al alumnado escenarios reales de aprendizaje¹.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y

¹ <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>

contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades

complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal².

Como acabamos de mencionar, hay bastantes coincidencias en distinguir las competencias específicas (conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión) de las competencias genéricas, también denominadas competencias transversales, (Ej.: selección y uso de la información, liderazgo, ambición profesional, afán para la calidad, etc.) que cooperan en la realización de tareas ocupacionales.

Las competencias genéricas o transversales son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motivan el desarrollo y progreso profesional.

² <http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDECompbasicas.pdf>

En un contexto de trabajo se desarrollan actividades «técnicas», pero también se dan unas normas sociales compartidas por el grupo. Así hace falta hablar de cooperación, relaciones interpersonales y también de conceptos éticos.

La preparación profesional abarca pues tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (ej.: interpretar una gráfica de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.) como el entrenamiento en competencias genéricas, comunes a muchas profesiones (ej.: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el “saber” profesional, el “saber hacer” y el “saber guiar el hacer de otras personas”; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales.

Podemos establecer que el saber ser es en parte un resultado del saber y del saber hacer. Aquí se plantea una confusión común entre competencia genérica y rasgos de personalidad. La personalidad corresponde a lo que es estable en el espacio y en el tiempo, a la parte permanente de nosotros mismos y por lo tanto, en ningún caso puede depender del contexto o de una situación particular.

En el interesante trabajo del ya citado Evequoz (2003, citado en Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, y Cortada, 2006), donde presenta un novedoso proceso de evaluación y certificación de competencias establece que las competencias genéricas son una combinación de varias capacidades o “saber

hacer". Las competencias se manifiestan mediante comportamientos que son observables y se consideran indicadores de las capacidades.

Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, y Cortada, 2006).

Las competencias genéricas son importantes porque los trabajos hoy requieren la flexibilidad, iniciativa y la habilidad de emprender muchas tareas. Estas no son prescritas y definidas como en el pasado y generalmente están más orientadas al servicio, por lo que las habilidades sociales y la producción de información han tenido un crecimiento importante.

Los empleados necesitan hoy demostrar trabajo en equipo, solucionar problemas, y capacidad de tratar con procesos no rutinarios. Deben también saber tomar decisiones, ser responsables y comunicarse eficazmente. Los patrones buscan reclutar y retener a los empleados con estas habilidades; así, programas de educación que dan énfasis a tales habilidades les ofrecen una ventaja comparativa a aprendices en el mercado de trabajo. Los proveedores de educación también están interesados en las habilidades genéricas porque ellos animan a que los aprendices sean más reflexivos y capaces de auto dirigirse. Internacionalmente, va en aumento el interés que se está poniendo en la capacidad de la ciudadanía activa y de la comunidad, lo cual se ve reflejado en el vasto trabajo de aprender de las comunidades. Las competencias genéricas ofrecen de forma prominente y fundamental el desarrollo de comunidades exitosas, progresivas (Bedolla, s.f.).

Un desarrollo importante de las competencias universitarias de egreso han sido trabajadas en Europa y posteriormente han sido desarrolladas en América Latina a través del proyecto Tuning. Dicho proyecto fue creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

El proyecto Tuning se centra en las estructuras y el contenido de los estudios. Para las instituciones de educación superior significa la sintonización en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En dicho marco se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizajes se denomina al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (módulos).

En el Proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto

social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Las competencias las dividen en dos tipos:

- Competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias específicas para cada área temática., las cuales se especifican para el primer y segundo ciclo.

Asimismo, para la especificación de las competencias universitarias de egreso pueden considerarse las competencias propias de cada profesión e integrándolas con los conocimientos y demás competencias (cognoscitivas, comunicativas, socio afectivas) (Larraín y González, s.f.).

Para trabajar un currículo basado en competencias es necesario definir las previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera. Para efectos de este trabajo las competencias de egreso han sido agrupadas en dos categorías principales, que

cumplen el doble objetivo de reflejar las demandas explícitas y de ser compatibles con un marco teórico planteado (Larraín y González, s.f.).

El proyecto Tuning, propone una lista de 30 competencias genéricas organizadas de la siguiente forma:

1. Competencias instrumentales: Las *instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales. Por tanto, estas competencias constituyen las capacidades y la formación del graduado:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos generales de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores.
- Habilidad de gestión de información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

2. Competencias interpersonales: se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar

trabajos en equipos específicos y multidisciplinares (interacción social y cooperación):

- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación a la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

3. Competencias sistémicas: son capacidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales). En general hacen referencia a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar (Solanes, Nuñez y Rodríguez, 2008):

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad para aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas.
- Liderazgo.
- Conocimientos de cultura y costumbres de otros pueblos.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.

- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro (Bajo, Maldonado, Moreno y Moya, s.f.).

En relación con las competencias descritas en relación al uso de la tecnología, se detecta que se han hecho investigaciones de cómo estas favorecen el desarrollo de competencias genéricas, donde Guitert, Romeo y Pérez Mateo (2007), describen las habilidades que se desarrollan al trabajar de manera colaborativa en asignaturas en entornos virtuales, así como un análisis del perfil del ingeniero en informática a partir del proyecto Tuning, donde se identifican las competencias relacionadas con el mismo (Aquilino, De Andrés, Nieto, Suárez, Pérez, Cernuda, Luengo, Martínez, Riesco, Lanvín, Labra, Fondón, y Redondo, s.f.). Los profesores de física, realizan cambios a la metodología didáctica con la finalidad de promover las competencias genéricas y específicas de su disciplina, se concluye que los trabajos realizados son de gran relevancia para la detección de las competencias por desarrollar y las metodologías más apropiadas para ello (Benito, Portela y Rodríguez, s.f.).

Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006).

I.1.3. Competencias universitarias de egreso.

Para trabajar un currículo basado en competencias es necesario definir las previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera. Para efectos de este trabajo las competencias de egreso han sido agrupadas en dos categorías principales, que cumplen el doble objetivo de reflejar las demandas explícitas y de ser compatibles con un marco teórico planteado (Larraín y González, s.f.)

Es necesario partir de la distinción entre competencias profesionales y de egreso. Entendemos por competencias profesionales, todas aquellas que se relacionan sobre la base de un análisis ocupacional, es decir aquellas que permiten lograr con éxito una profesión; mientras que las de egreso se entienden como la capacidad para actuar adecuadamente, respaldado por conocimientos pertinentes y en coherencia con los principios éticos de quien lo ejerce, es decir estas toman como referencia las primeras. Parte de las competencias genéricas de egreso han sido trabajadas en Europa y posteriormente en América Latina por medio del proyecto Tuning (Cabrera y González, 2006, pp. 30).

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más

significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Desde esta visión *holística e integral* se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczi, 1996, citado en Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la

vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional.

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias se pueden desglosar en *unidades de competencia*, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (IBERFOP-OEIP, 1998). La

agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las *unidades de aprendizaje* (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló anteriormente, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los *saberes prácticos* incluyen atributos (de la competencia) tales como los *saberes técnicos*, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los *saberes metodológicos*, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los *saberes teóricos* definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los *saberes valorativos*, incluyen el *querer hacer*, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el auto aprendizaje, y el *saber convivir*, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así

como de los criterios y procedimientos para la evaluación (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

La formación integral en las Instituciones de Educación Superior (IES) significa incorporar modelos centrados en el aprendizaje la construcción de competencias generales y específicas que considere desde perspectivas multidisciplinarias conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores en concordancia con el contexto histórico, social, político, económico, atendiendo al desarrollo físico y emocional del individuo. Al hablar de formación integrarlos remite a considerar al individuo en su totalidad en una visión holística y multidimensional del individuo. Esto implica que los proyectos curriculares se planteen como objetivos:

1. Promover las habilidades para el aprendizaje autónomo.
2. Promover la creatividad rompiendo los espacios tradicionales.
3. Incluir la autoevaluación, autocrítica y evaluación con pares.
4. Impulsar programas de formación continua a egresados.
5. Promover actividades artísticas, deportivas (ANUIES, 2004).

Las cualidades de la educación por competencias profesionales entre las instituciones educativas y la sociedad se refieren a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La EBC trata de superar este problema mediante el principio de *transferibilidad*. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará)

deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La *multirreferencialidad* es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la *transferencia* y la *multirreferencialidad* se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

Otro punto crítico de la formación de profesionistas tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico

con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina *formación en alternancia* e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios. La vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo y de la vida es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la *emergencia de nuevas competencias*. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas

que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de *aprendizaje por disfunciones* requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación.

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

I. 2. Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora (UNISON) es una institución de educación superior mexicana autónoma y de servicio público, fundada el 12 de octubre de 1942. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “esta institución surge como un reclamo de la

sociedad ante la ausencia de instituciones educativas en el nivel superior, y de detener la pérdida y el desarraigo de los jóvenes profesionales de su ambiente regional". En ese año, y con base en la Ley 92, dan inicio las clases en la Universidad de Sonora y abre sus aulas a la juventud estudiosa, no solamente de Sonora sino también del noroeste del país. Esta institución, inició sus cursos con las escuelas secundaria, preparatoria y normal, y con una inscripción de 326 alumnos. Actualmente se cuenta con más de 29.000 estudiantes y 3.000 profesores. Su administración central se encuentra ubicada en el campus de la ciudad de Hermosillo, contando además con otros campus en diversas localidades del estado como Nogales, Caborca, Santa Ana, Navojoa y Cajeme. La institución, cuenta con la más alta oferta educativa en el estado, con 42 programas de licenciatura, 7 de especialidad, 21 de maestría y 8 de doctorado (Consorcio de Universidades Mexicanas, CUMEX).

Actualmente, la Universidad de Sonora es una institución a la vanguardia en la generación y aplicación del saber y en la promoción del arte y la cultura, para la formación de agentes de cambio que sean capaces de incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. En la UNISON, se forman profesionales con un amplio desarrollo de la creatividad y la inteligencia, actitud crítica y capacidades suficientes para el autoaprendizaje. Los principios de su trabajo académico tienen como centro al hombre que siempre está en constante búsqueda de la verdad, con una profunda responsabilidad y compromiso con su entorno. A todo lo anterior, se une la intención de fomentar el respeto al trabajo y a la naturaleza como fuerza moral que guía la actuación de la Universidad en todos sus ámbitos. Además, esta institución promueve y divulga la investigación científica en todos los

campos del saber, haciendo de la búsqueda y construcción del conocimiento, la razón de ser de la actividad intelectual y la sensibilidad social para la atención a los problemas complejos del hombre, en su relación con la naturaleza y la sociedad. La institución además difunde el conocimiento y las distintas manifestaciones del arte y la cultura hacia todos los espacios sociales y trabaja de manera activa y entusiasta para consolidar el vínculo Universidad-Sociedad. La Universidad de Sonora, es además, una institución que proyecta internacionalmente su actividad académica con la participación de su comunidad en redes académicas mundiales y en relaciones de intercambio y cooperación con universidades extranjeras y contribuye a la solución de los problemas de su entorno de índole económico, ecológico, cultural, social y político, apoyando con ello el desarrollo del estado de Sonora y por consiguiente del país en general.

Una de las características fundamentales de la departamentalización de de la Universidad de Sonora, radica en su capacidad de ofrecer servicios de docencia y de investigación de carácter multidisciplinario, sustentándose en la conjugación de los recursos humanos, materiales y de infraestructura que poseen los distintos Departamentos y Divisiones de la Universidad, de tal manera que los servicios académicos se articulan y apoyan en una estructura identificada con el cultivo y desarrollo de las disciplinas y ramas que integran el conocimiento y no con las profesiones o carreras universitarias. Este modelo departamental ofrece a la Universidad mayores ventajas para responder oportunamente a los vertiginosos avances y continuos cambios que se dan en las ciencias, las humanidades y la tecnología y cuya utilización e incorporación a las actividades sociales requiere de estructuras educativas y de investigación flexible y de rápida adaptación. Por lo

tanto y según lo anterior, la institución organiza su estructura académica en un modelo divisional. De forma general, la UNISON se integra por unidades regionales a través de las cuales lleva a efecto su desconcentración funcional y administrativa. Cada una de ellas está dirigida por un Vicerrector y se organiza en Divisiones y Departamentos. Así, una unidad regional es una unidad universitaria asentada en algún lugar geográfico del estado, del país o del extranjero.

Actualmente se tienen tres unidades regionales dentro de la institución, como se mencionó con anterioridad: la Unidad Centro, con asiento en Hermosillo, Unidad Sur en Navojoa y Unidad Norte con asiento en Caborca-Santa Ana-Nogales.

Una división entonces se entiende como una parte de una Unidad Regional que agrupa departamentos, carreras y programas de investigación, posgrado y extensión en determinada área del conocimiento, mientras que un departamento se entiende como la agrupación de profesores-investigadores que se dedican básicamente a la investigación y a la docencia en alguna disciplina específica, y por ello se establecen por disciplinas o conjuntos homogéneos de éstas. Están integrados a su vez por academias las cuales son organizaciones de profesores e investigadores que cultivan una rama de la disciplina que atiende el Departamento.

I. 2. 1. Marco normativo y curricular.

Según el Marco Normativo de la Institución, se planea que como visión, la Universidad de Sonora sea una institución de educación superior pública, que mantenga como premisas básicas la búsqueda de la verdad y la defensa irrestricta de las libertades de pensamiento, cátedra e investigación, además de que forme al

estudiante en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida y en el autoaprendizaje, con el fin de que se integre plenamente a la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Para hacer esto, es necesario que los cambios favorezcan y refuercen el cambio de una universidad centrada en la enseñanza hacia otra cuyo principio sea el del aprendizaje; de una institución que integra y articula las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión y cuya organización propicia la generación y actualización del conocimiento por parte de cuerpos académicos de buen nivel. Además de lo anterior, se plantea que la UNISON logre tener un modelo abierto y flexible, con procesos de intercambio y movilidad del personal académico y de estudiantes, así como por la práctica de la evaluación interna y externa con objeto de acreditar y certificar sus programas y servicios, para una adecuada rendición de cuentas ante la sociedad que la sustenta, logrando así, que los programas educativos sean de un buen nivel de calidad, y utilicen recursos didácticos y tecnológicos innovadores. Esto a su vez, propiciará el poder contar con políticas y mecanismos de apoyo a los estudiantes y que por consiguiente, se presenten altas tasas de egreso y titulación y una alta demanda educativa. Para lograr lo anterior, se vuelve necesario entonces considerar uno de los pilares fundamentales de una institución educativa: sus docentes. Así, la planta académica de la institución deberá estar conformada con profesores competentes en sus campos disciplinarios y en habilidades didácticas y que cuente con currículos actualizados, pertinentes, flexibles y orientados hacia la formación integral y en procesos confiables para la evaluación de los aprendizajes.

A través de importantes aportes de la investigación buscará contribuir a la solución de los problemas regionales, con una planta académica en su mayor

parte dedicada a las labores de investigación y organizada en equipos multidisciplinarios consolidados disponiendo a su vez, de estrechas y diversas relaciones de intercambio y vinculación con instituciones y organismos nacionales e internacionales lo cual constituirá el punto más significativo de irradiación cultural en la entidad y será un centro de reflexión y de cultivo del arte. Con lo anterior, la UNISON logrará ser considerada como un centro de educación superior con una nueva cultura laboral cuyo eje es el respeto y reconocimiento al proyecto académico, con una administración transparente y capaz de apoyar con eficiencia sus funciones. Así, la Universidad de Sonora se consolidará como una de las mejores universidades públicas del país, con reconocimiento a nivel nacional e internacional por sus productos y servicios de la más alta calidad, sus actividades de generación y aplicación del conocimiento de gran pertinencia y sus importantes esfuerzos en materia de difusión de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura. Todo ello en el marco de una estrecha vinculación con los sectores social y productivo y de un intenso intercambio con otras instituciones educativas. En este sentido, la Universidad de Sonora continuará contribuyendo de manera decisiva en el desarrollo social y económico del país, con gran capacidad de liderazgo en la región y profundamente enraizada en la sociedad sonorenses que la reconoce y la respalda (Universidad de Sonora, PD1, 2005-2009).

Como se observa, la visión de cambio a futuro de la Universidad, radica en las mejoras constantes a su modelo educativo y por consiguiente a la formación académica que imparte a sus estudiantes. Las recomendaciones formuladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en relación con lo anterior indican, en el

documento sobre Cambio y desarrollo en la educación superior de 1995, que “se debe considerar el papel que la educación superior y la investigación tienen en el concierto de las naciones”, por lo que, como resultado de diversas consultas internacionales, en 1998, la Conferencia mundial sobre la educación superior, la cual se llevo a cabo en la sede de la UNESCO, estableció, entre otros puntos, “que la educación es el pilar de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que se debe movilizar a la comunidad internacional con ese fin; de modo tal que la cooperación y el intercambio internacionales sean mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo”.

Por otra parte, las recomendaciones realizadas por la UNESCO pero ahora dentro del marco de la Reunión Mundial Sobre la Educación Superior, en 1998 y las cuales fueron posteriormente retomadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y adoptadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), indican que “...es necesario transformar la enseñanza tradicional, centrada en conocimientos que se transmiten mediante estrategias fundamentalmente verbalistas de planes de estudios rígidos, unidisciplinarios y cerrados, en una enseñanza más orientada al desarrollo de capacidades y saberes (teóricos y prácticos) de alto grado de transferencia mediante estrategias más participativas del alumno en escenarios reales, con planes de estudios flexibles, abiertos y multidisciplinarios”; lo anterior, obligados por el proceso de globalización que experimenta la mayoría de las naciones lo cual les ha obligado a redefinir sus políticas de trabajo en todos los ámbitos de su competencia, tanto en el público como en el privado y

principalmente en lo que ocurre con el ámbito de la educación (UNESCO, 1995 citado en Borja, Díaz, Obregón, Valenzuela, Fimbres, Carpio, Ibáñez, 2004).

En concordancia con lo anterior, y en búsqueda del cambio que se desea promover a nivel mundial a través de la educación, el Marco Normativo de la Universidad de Sonora, establece que el modelo educativo de una institución es la base sobre la cual se diseñan e implementan sus planes y programas académicos, además de que en él se da la relación de diversos factores los cuales influyen en la determinación de los propósitos y objetivos de una determinada institución en su labor educativa. Su importancia reside en la capacidad para dar forma a la experiencia académica que busca la transmisión y construcción del conocimiento, a la vez que le da secuencia y gradúa en extensión y profundidad. Por lo anterior, un modelo curricular debe establecer ciertas características y la UNISON en 2004 reforma su modelo curricular para que correspondan con de las demandas de la sociedad del siglo XXI, por lo que en él se especifican los niveles de conocimiento esperados, las estrategias, valores y habilidades que el alumno debe desarrollar, las modalidades de conducción del proceso enseñanza aprendizaje, las formas de evaluación y los recursos y materiales de apoyo. Un componente importante en la formulación de Planes de Estudio de la Universidad de Sonora son los Ejes Formativos, los cuales se definen como bloques que integran las asignaturas conforme al grado y tipo de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en cada programa y los cuales establecen como están organizados los objetivos y los contenidos educativos de los programas en cinco niveles que se encuentran estrechamente vinculados. Los planes de estudio de la UNISON se estructuran en función de un solo modelo de organización curricular,

constituido, como ya se mencionó, por cinco ejes formativos: Formación Común, Formación Básica, Formación Profesional, Formación Especializante y Eje de Integración. Los ejes formativos deben ser flexibles, de tal manera que el estudiante pueda seleccionar, las asignaturas de cada eje que mejor se ajusten a su interés profesional. Los Ejes de Formación se definen como:

1. Común y lo conforman experiencias de aprendizaje comunes a todos los programas de licenciatura de la universidad y su propósito es, principalmente, de carácter formativo. El eje de formación común guarda relación con el resto de los ejes formativos pues se trata de conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener continuidad a lo largo de toda la carrera, desde la particularidad de las asignaturas de los demás ejes. Este eje, contiene materias y actividades académicas que son comunes a todos los programas de la universidad, y su intención es básicamente que el alumno pueda utilizar la computadora, leer y analizar textos, redactar distintos tipos de documentos, desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento, ubicar los problemas regionales en el marco de las disciplinas estudiadas, conducirse con ética profesional y con responsabilidad en el cuidado y conservación del medio ambiente, etc. durante su experiencia educativa a lo largo de su carrera. En este eje, resulta de vital importancia el planteamiento que se haga desde el principio del plan de estudios de cualquiera de las carreras, sobre lo importantes que son para la UNISON dichas características dentro del perfil profesional del egresado de cualquiera de sus opciones académicas, con el objetivo de que lo indicado dentro de este eje sea manejado por el estudiante a lo largo de todo el plan de estudios.

2. Básica o también llamado Eje Divisional e Interdivisional ya que de las coincidencias en las propuestas de los diversos programas en esta área, se llegan a conformar cursos comunes para las diferentes licenciaturas dentro de una misma división. Como ya se mencionó, este eje aporta los conceptos, conocimientos y habilidades básicas comunes a varias áreas o disciplinas; con ello se inicia la adquisición de un conocimiento profundo sobre la(s) disciplina(s) relacionada(s) con el programa. También colabora en el desarrollo de un profesionista con una perspectiva interdisciplinaria, ya que se comparten experiencias de aprendizaje con alumnos y profesores de diferentes disciplinas afines. Además, este grupo debe incluir asignaturas que proporcionen las actitudes de trabajo esenciales para el correcto abordaje de problemas en la futura profesión, fortaleciendo el enfoque multidisciplinario y dando continuidad a las asignaturas del eje de formación común. En este eje colaboran normalmente están dos o más programas docentes, además del departamento responsable de impartir la materia.
3. Profesional proporciona los conocimientos, habilidades y/o destrezas que forman al estudiante para el ejercicio profesional en el mundo del trabajo y se orienta a un aprendizaje genérico del ejercicio profesional. Este eje se encuentra específicamente constituido por experiencias educativas que dan el carácter distintivo a cada programa de licenciatura, aunque esta característica no descarta que ciertas experiencias puedan ser compartidas por dos o más programas diferentes. Por mencionar un ejemplo, la asignatura de biotecnología puede ser compartida por los programas de Ingeniería Química y Químico – Biólogo, entre otros.

4. Especializante permite que el alumno pueda orientar su perfil hacia una especialidad de la profesión. Por ejemplo, en el caso de la licenciatura, existen especializaciones en áreas como la salud, educación o medio ambiente. Tanto en el eje de formación profesional como en el del área especializante se involucra personal de un solo departamento, aunque esto no excluye la participación de dos o más programas o departamentos, siendo el personal académico de los departamentos que ofrezcan estas materias quienes elaboran los programas de las asignaturas de estos ejes.
5. Integración, está compuesto por diversas modalidades del proceso enseñanza aprendizaje donde se desarrollarán actividades que contemplen el cumplimiento de objetivos como el aplicar y dar continuidad a los elementos formadores del eje institucional, aplicar los conocimientos adquiridos en etapas previas en la resolución de problemas propios de la disciplina o la profesión desde una perspectiva interdisciplinaria y realizar actividades prácticas que integren las habilidades desarrolladas y los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas del plan de estudios. Para lograr estos propósitos es necesario que las diferentes modalidades consideradas contemplen el estudio de problemas abordados desde la perspectiva de diferentes áreas y disciplinas. Este eje esta bajo la responsabilidad de los departamentos que atienden mayormente al programa docente.

La Universidad de Sonora es la máxima casa de estudios del Estado de Sonora y atiende a una amplia matrícula del Estado, por lo que recibe a estudiantes en diversas condiciones sociales y culturales provenientes de otros municipios, estudiantes que deben ajustarse a condiciones diferentes a las que se

han desarrollado a lo largo de su vida, lo cual puede ubicarlos en desventaja respecto a estudiantes que están más familiarizados a zonas urbanas y con mayor acceso a recursos, e incluso que faciliten su desempeño académico o el éxito en sus actividades. Por ello, es importante que el modelo educativo y curricular de sea comprensible y sensible con el fin de transformar la actitud, el currículo, la formación del profesorado y de directores, entre otros, para preparar a la sociedad para la atención a la diversidad y dar un adecuado tratamiento con miras a la inclusión y a la educación de calidad. La diversidad considera estas diferencias fundamentales que tienen los alumnos en el contexto de enseñanza aprendizaje, las experiencias y conocimientos previos, la motivación, diversidad de capacidades y ritmos de maduración y el ajuste emocional y social. Esto genera que la conceptualización de la diversidad se amplíe al considerar las diferentes formas en la que los alumnos aprenden y facilitando los medios de acceso a curriculum diseñándolos más flexibles que permitan la adaptación a la diversidad como parte del contexto curricular (Valenzuela, Huerta y Rodríguez, 2010).

El profesorado es un agente importante en este proceso que coadyuva a superar la exclusión social de los estudiantes y crear un ambiente formativo que se anticipe a las grandes limitaciones que plantean los múltiples procesos que viven los estudiantes. Las competencias que el docente en formación inicial y avanzado ha de adquirir son: social, comunicativa, diseño de medios, digital y dominio de tecnologías de la información, empleo integrado de varios medios digitales, intercultural, etc.

El profesor deberá de tomar conciencia del papel decisivo de la educación para evitar procesos de exclusión social y avanzar en modelos y escenarios de

mejora integral de los seres humanos, acorde esto, a los modelos por competencia actuales (Medina, Domínguez y Medina, 2011).

I. 2. 2. Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004.

Hablando de manera específica, en el año 2004, se vuelve necesario la reestructuración y replanteamiento del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología en correspondencia con el modelo curricular previamente descrito, ya que se vuelve imperante la necesidad de responder a los planteamientos internacionales, nacionales y locales sobre los cambios que deben operarse en las instituciones educativas para responder a los nuevos retos y demandas que el acelerado ritmo de desarrollo científico y tecnológico impone a las instituciones de educación superior para la formación de profesionistas capaces, eficientes y socialmente comprometidos con el bienestar humano. Además de lo anterior, se observó que el plan de estudios diseñado en 1985 y que se encontraba anteriormente vigente en la carrera, mostraba una serie de “deficiencias” o “carencias” que dificultaban el ajuste de los nuevos profesionales de la psicología egresados de la UNISON a las exigencias de una sociedad actual y en constante cambio. Entre estas se destacan el que el plan anterior se encontraba desvinculado de los escenarios reales de desempeño profesional y mostraba una desarticulación formativa de las asignaturas, así como una carencia de espacios prácticos específicos orientados al entrenamiento de las habilidades y competencias profesionales requeridas para la solución de los problemas de relevancia social en los que incide el psicólogo. Estas características, sumadas a los problemas de eficiencia intermedia y terminal que se presentaban en la

licenciatura, en el contexto de renovación del modelo educativo de la Universidad de Sonora, determinaron la urgencia de una revisión y transformación a fondo del programa de formación de los psicólogos en la UNISON (Borja y cols. 2004).

A partir de la justificación anterior y en los resultados de diversos estudios realizados por docentes del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la UNISON, se constituyó un nuevo plan de estudios para la licenciatura el cual se encuentra basado en competencias. El sustento conceptual y metodológico de este plan se encuentra en el Modelo de Interacciones Didácticas desarrollada por Ibáñez (2007), quien plantea que en educación superior se deben de desarrollar tres tipos principales de competencias:

1. Profesionales, entendiéndose estas como la capacidad de hacer y de resolver con efectividad problemas sociales concretos.
2. Conceptuales o discursivas en las cuales radica la capacidad del estudiante de decir y tener un uso referencial y coherente del lenguaje empleado en la disciplina.
3. Instrumentales en donde el alumno desempeña la capacidad de usar los procedimientos, técnicas, instrumentos o aparatos empleados en la práctica profesional de la carrera de psicología.

Con base a esto el plan actual de la Licenciatura en Psicología define las competencias profesionales con las que el estudiante debe egresar y a cuya promoción se orienta el plan de estudios en los distintos componentes planteados por el modelo curricular de la UNISON (ejes formativos, módulos, asignaturas y actividades complementarias) estableciéndose además la relación jerárquica y de condicionalidad entre las competencias definidas, programándose primeramente

aquellas que son básicas para el desarrollo de competencias más complejas, considerando el nivel de aptitud requerido para cumplirlas eficazmente. Así, según la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985), dichas competencias profesionales pueden ser jerarquizadas de menor a mayor complejidad empezando por la competencia de identificación, seguida por la de aplicación, diagnóstico, intervención y finalizando con la de evaluación; siendo este el orden en el que son distribuidas dentro del plan de estudios de la carrera para su formación.

En este sentido, se debe indicar que para el entrenamiento en situaciones de enseñanza- aprendizaje de las competencias, y ubicándonos en su definición conceptual y metodológica, se vuelve necesario su desglose en forma de habilidades específicas. Estas son identificadas como los haceres u los saberes. Los haceres son definidos sencillamente como el saber cómo y los saberes, definidos como el saber qué, son necesarios para organizar y dar sentido a la competencia. Por su naturaleza, los haceres se enseñan y aprenden en laboratorios, talleres y escenarios naturales, mientras que los saberes requieren, como situaciones de enseñanza-aprendizaje, los seminarios.

La organización de las habilidades que se realiza en los escenarios de integración requiere que dichas habilidades sean previamente entrenadas en situaciones específicas. Este entrenamiento se lleva a cabo formalmente mediante las asignaturas que componen el plan de estudios y, por ello, puede considerarse que éstas constituyen las unidades básicas de los planes de estudio diseñados con base en competencias. Así, las asignaturas, además de guardar correspondencia horizontal y vertical entre sí en el mapa curricular, deben

caracterizarse por contribuir en el entrenamiento de las habilidades componentes del desempeño profesional previsto en el perfil de egreso de la licenciatura, por lo que para cada competencia se especifica una referencia necesaria al respecto de las actitudes que los psicólogos deben tener en su desempeño profesional.

Aunque estos aspectos del saber porqué no se traducen directamente en cursos o asignaturas aisladas dentro del plan de estudios, si representan un ingrediente esencial de las experiencias de aprendizaje que se proporcionan al alumno durante las prácticas y seminarios a través del ejemplo de sus profesores y otros profesionales.

Así, se plantea como objetivo fundamental de este plan de estudios y de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, el formar profesionales de la psicología íntegros, capacitados para atender con eficacia, responsabilidad y sentido humanitario los problemas psicológicos que se presentan en las diferentes áreas del bienestar y desarrollo social en los ámbitos local, regional y nacional en las que el comportamiento del individuo reviste esencial importancia para la vida en sociedad, contribuyendo en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios al mejoramiento de la salud individual y comunitaria, a la conservación y protección del medioambiente, al desarrollo armónico de la convivencia humana en sociedad, a la mejora en la producción y consumo de bienes y servicios, al progreso educativo y cultural de la sociedad, así como para afrontar los problemas concernientes a la psicología a partir de un análisis crítico de su naturaleza y de los modelos conceptuales y metodológicos que constituyen el cuerpo teórico y empírico de la disciplina (Borja y cols. 2004).

El perfil ideal de ingreso se considera entonces que el estudiante al próximo a ingresar a la carrera de Psicología en la UNISON deberá contar con características en el área de conocimientos como contar con repertorios lingüísticos básicos del idioma castellano que le permitan expresarse y comprender adecuadamente el lenguaje oral y escrito, comprender el idioma inglés en forma escrita (ideal) y oral (deseable) y tener conocimientos básicos de física y química e intermedios de biología, ciencias sociales y matemáticas; mientras que en lo que corresponde a sus habilidades, el aspirante a ingresar a esta carrera deberá ser buen observador, capaz de seguir instrucciones, planear y mostrar capacidad de análisis y síntesis. Por último, en relación con las actitudes y valores que son necesarios para el ingreso a esta licenciatura, se considera que el aspirante debe ser responsable, honesto y tenaz ante los problemas, así como contar con sentido social y empatía ante los problemas de los demás y tener disposición para el aprendizaje, el desarrollo personal y el trabajo en equipo.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos anteriormente planteados y siguiendo los lineamientos planteados en el Marco Normativo Institucional de la UNISON, el plan de estudios de la Licenciatura se agrupa en cinco ejes formativos: común, básico, profesional, especializante e integrador. La duración normal del programa es de cuatro años y medio o nueve semestres, de acuerdo a las asignaturas y créditos definidos en el mapa curricular. En el anexo 1 se puede observar el mapa curricular, y la relación que guarda con los ejes de formación y el PEP 2004.

I. 3. Conclusiones

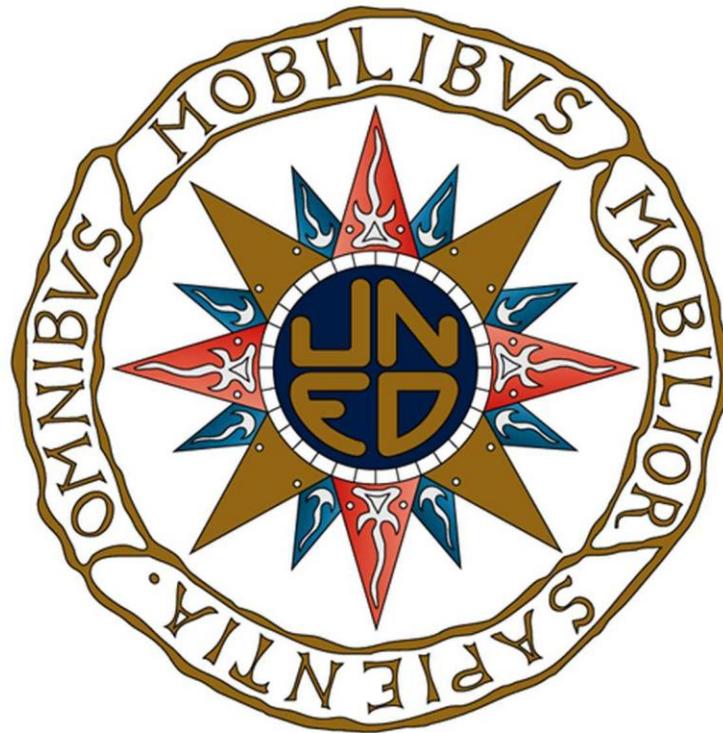
El modelo curricular de la UNISON es congruente con las políticas y lineamientos educativos que marcan la formación de profesionales por modelos basados en competencias. En su estructura curricular se promueven los tres tipos de competencias de acuerdo a la clasificación establecida en México: básicas, genéricas y disciplinares.

De acuerdo a los ejes formativos que establece las estrategias de aprendizaje toman un giro indispensable en estos modelos ubicándose como elemento modular para el desarrollo de competencias básicas y genéricas. Por ello la universidad ubica en su eje de formación común a tan importante elemento, como una asignatura que deben cursar todos sus estudiantes como base de un buen desarrollo en habilidades de lectura, análisis de textos, desarrollo de habilidades de pensamiento y redacción de diversos textos fomentando a su vez el desarrollo de habilidades de aprendizaje para toda la vida. Así mismo, según ofrece la clasificación del proyecto tuning de las competencias genéricas son las competencia instrumentales las que se ven más impactadas por el desarrollo de este aspectos como competencias genéricas.

Aunado a este cambio de modelo curricular es indispensable un cambio en la forma de conceptualizar la interacción en aula, son las aproximaciones constructivistas, cognitivas e interaccionistas las que en congruencia con estos modelos proponen una transformación en el proceso de enseñanza a aprendizaje que se evolucione de una visión tradicional donde el centro de interés es la enseñanza especialmente de contenidos, ahora, se centre en el aprendizaje de competencias las cuales se integran de diversos atributos como habilidades,

conocimientos, actitudes y valores o desde la perspectiva de EBC, el saber hacer, decir y ser; de tener estudiantes receptores a tener estudiantes activos, de tener profesores mediadores del conocimiento.

Capítulo II. Estrategias de aprendizaje en educación superior



Capítulo II. Estrategias de aprendizaje en educación superior

II. 1. Aprendizaje y cognición

Son muchas y diversas concepciones de aprendizaje, modelos y teorías, por lo que resulta difícil referir una sola definición de aprendizaje pues esta depende y relaciona con cada una de ellas. Bajo este concepto se presupone un componente de actividad y de expectativa. Si estas condiciones no se presentan no se da el aprendizaje, de ahí que se vincula al aprendizaje con adquisición de habilidades, conocimientos que se apropian en los procesos de socialización y educación. Los procesos de aprendizaje deben evidenciar resultados, es decir, ampliar y mejorar conocimientos y habilidades.

También el aprendizaje puede ser conceptualizado como proceso psicológico en el que se suscita un cambio ya sea de habilidades conocimientos y los trabajos, siempre y cuando que quien aprende tenga nuevas experiencias. Los cambios suelen ser duraderos, observables y predecibles y no son atribuibles a la maduración o crecimiento normal del ser humano.

El aprendizaje, de acuerdo a Saenz Barrio (1997, citado en Sevillano, 2005) es una actividad cuya eficacia no se da de manera natural, sino que es resultado de la aplicación de una serie de capacidades y estrategias cognitivas y habilidades por parte del estudiante y la utilización de modelos, técnicas y recursos de presentación de contenido de aprendizaje por parte de los profesores. El aprendizaje significativo se da en la medida que en que las ideas son relacionadas de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe.

En conclusión, el aprendizaje se caracteriza de acuerdo a De la Torre (1993, p. 63, citado en Sevillano, 2005), por:

- Afectar la triple dimensión personal: cognitiva, afectiva y efectiva.
- Ser tarea del alumno y del profesor.
- Desarrollarse a lo largo de la vida.
- Ser de naturaleza innovadora.

Esto nos ayuda a enfatizar el papel del aprendizaje en la Didáctica actual, oponiéndose a la perspectiva tradicional de que esta se encarga solo del aprendizaje intelectual, puesto que si el aprendizaje didáctico ha de ser integrador, considerando los aspectos psicomotores y afectivos.

De concepciones centradas en el profesor, ha cambiado a considerar al que aprende, al que construye la realidad. Son las nuevas demandas de la sociedad de la información y que desarrolla una nueva concepción del aprendizaje y que cuestiona las concepciones existentes.

Aprendizaje, es entendido por parte de algunos autores como un cambio previsible en la respuesta por parte de la persona, como consecuencia de unos determinados estímulos. Se presupone que los estudiantes reaccionen a los mismos. En esta concepción, los procesos internos no cuentan, puesto que ni se ven, ni son observables o controlables.

Woolfolk (1996) define al aprendizaje como “un proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio en el conocimiento o en la conducta” (pp. 198), donde la cognición paso de ser considerada como un mecanismo a ser entendida como una característica holística, es decir, de ser considerada lineal (de abajo a

arriba) donde los eventos concretos determinan la comprensión; ahora se entiende como de arriba abajo, es decir, donde la representación interna determina la cognición; siendo la cognición un proceso de abstracción, sin que necesariamente inicie de lo concreto a lo general.

La cognición es considerada un proceso constructivo-reconstructivo enfatizando los procesos de cambio que incluyen no solo procesos cognitivos sino también emotivos.

Otras teorías ponen de manifiesto lo que las personas aprenden y el modo como lo hacen, manifestándose en la acción y en el comportamiento. De esta manera el aprendizaje y lo aprendido reciben un significado social y humano.

Es posible encontrar diversas concepciones del aprendizaje derivada de planteamientos de diversos modelos:

- Modelo de aprendizaje conductista (Skinner 1973 y 1985).
- Modelo de aprendizaje psicoanalítico (Freud 1955, 1978).
- Modelo imitativo (Bandura/Walters 1963).
- Modelo de aprendizaje como proceso estructurante (Kohler 1947).
- Modelo de aprendizaje en la interacción simbólica (Kappmann 1975).

En este modelo emergente, el aprendizaje se presenta como una interacción entre quienes aprenden y enseñan. Los que aprenden vienen con ideas a la clase y realizan actividades de aprendizaje que tiene efectos en el aprendizaje; por otro lado, los docentes tienen objetivos, realizan actividades didácticas, y tomando como referencia algunas de las actividades de las que aprenden, crean sus ideas sobre el éxito del proceso que puede conducirlo a

cambiar las acciones docentes. Las actividades y acciones de aprendizaje y docencia van unidas a contenidos, experiencias y formas de socialización (Sevillano, 2005).

Estévez (1999), menciona 6 afirmaciones que caracterizan al aprendizaje:

1. Está orientado por dos tipos de objetivos o propósitos. Los estudiantes avanzados se orientan por dos tipos de propósitos el específico que se limita a una situación de aprendizaje, y refiere a la comprensión de un contenido conocimiento particular alcanzado en el contexto o situación de la tarea; y uno general que consiste en alcanzar la regulación del aprendizaje.
2. Consiste en establecer relaciones entre información nueva y el conocimiento previamente adquirido. Los investigadores afirman que la información se almacena en esquemas, definido este como una representación acerca de determinado tema u objeto. Los factores que afectan el uso de este conocimiento previo son la desorganización, falta de significado en la información; las características del estudiante; el conocimiento que los alumnos tienen que no pueden usar por ausencia de estrategias de recuperación de la información; los tipos de esquemas y de conocimiento identificados como conocimiento procedimental, condicional o declarativo.
3. Consiste en organizar la información. La organización de la información para el aprendizaje son importantes pues facilitan la comprensión y el recuerdo de lo leído; influye en el logro de la composición; las estructuras de los estudiantes expertos son mejores organizadas e integradas; las representaciones gráficas son representaciones visuales de las ideas que tiene diversas influencias en el aprendizaje.

4. Adquisición de un repertorio de estructuras cognitivas y metacognitivas. El aprendizaje es estratégico o metacognitivo cuando el alumno toma conciencia de lo que aprende y como, es decir, cuando reconoce y controla su esfuerzo por el empleo de determinadas habilidades y estrategias cognitivas.
5. Esta influenciado por el desarrollo. Las diferencias principales que se han encontrado entre estudiantes expertos y novatos, así como entre estudiantes jóvenes y maduros esta dado por el conocimiento previo que poseen y el repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean.
6. Es un proceso dinámico, que ocurre por fases, no es lineal. Recientemente se considera que diferentes áreas del aprendizaje como la lectura, escritura y la solución de problemas son procesos superiores que conlleva al uso de habilidades y estrategias cognitivas. Usualmente se consideran tres fases del aprendizaje: Preparación, procesamiento y consolidación.

II. 2. Conceptualización.

Diversos autores definen a las estrategias de aprendizaje como:

- "Operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de ellas se puede procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigidos por la demanda de la tarea" (Beltrán, 1998, pp. 50, citado en Valdez, 2007).

- Weinstein (1985) utiliza la expresión estrategias de aprendizaje para identificar una serie de competencias que los investigadores y los prácticos han postulado

como necesarias, o útiles, para el aprendizaje efectivo y la retención de la información, y su uso posterior. Estas competencias incluyen estrategias cognitivas de *procesamiento de información*, como estrategias para organizar y elaborar la información entrante y hacerla más significativa; *estrategias activas de estudio*, como la toma de notas o la preparación del examen, y estrategias de *apoyo*, es decir, técnicas para organizar el tiempo de estudio, superar la ansiedad de ejecución y dirigir la atención a la tarea de aprendizaje que se tiene entre manos. Además, hay otro nivel de estrategias llamadas meta-cognitivas que los estudiantes pueden utilizar para controlar el procesamiento de información.

- Derry y Murphy (1986) señalan que por estrategia de aprendizaje se significa el conjunto de actividades mentales empleadas por el individuo, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. Así, están dentro del dominio de las estrategias cognitivas, una familia más amplia de capacidades, que permiten a los estudiantes ejercer el control ejecutivo sobre cómo piensan en situaciones de solución de problemas.

- Snowman (1986) ha distinguido entre estrategias de aprendizaje, y tácticas de aprendizaje. Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje; y una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general.

- Danserau (1985) define las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Y distingue entre estrategias primarias, que operan sobre el material de texto (comprensión y memoria), y de apoyo (que se usan para mantener un estado mental adecuado para el aprendizaje (estrategias de

concentración).

- Schmeck (1988) indica que el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento, la huella dejada por nuestros pensamientos. Aprendemos pensando, y la calidad del resultado del aprendizaje viene determinada por la calidad de nuestros pensamientos. Las estrategias de aprendizaje más efectivas son aquellas que tienen un impacto mayor sobre nuestros procesos de pensamiento. Así, trazar una raya por debajo de un texto es menos eficaz que restablecer el significado de una frase con las propias palabras.

- También recuerda la distinción entre estrategia y táctica (Snowman, 1986). Esta distinción es buena porque llama la atención sobre la dimensión de especificidad-generalidad conductual. El término táctica se refiere a las actividades específicas de los estudiantes; y la palabra estrategia se refiere a su enfoque o plan general. Esto es conforme con el diccionario y el uso militar. Las tácticas operacionalizan las estrategias, es decir, las tácticas son medios o actividades observables que revelan la presencia de ciertas estrategias.

- La estrategia para Schmeck (1988) es un mecanismo de nivel superior al de las tácticas de aprendizaje que trabajan conjuntamente para producir un resultado de aprendizaje unificado. La elección que hace el estudiante de las tácticas está guiada por su estrategia, y esta elección determina el resultado del aprendizaje.

- Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como conocimientos o conductas que influyen los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevo conocimiento. Citan expresamente la repetición, elaboración y organización (Beltrán, 2002).

De las definiciones antes expuestas, la propuesta de Barriga (1998, citado en Hernández y Proaño, 2007), abarca gran parte de los puntos en los que coinciden otros autores:

1. Son procedimientos.
2. Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
3. Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
4. Son más que los hábitos de estudio pues se realizan flexiblemente.
5. Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

Las estrategias incluyen los recursos que los estudiantes emplean cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje, es decir, establecen lo que necesita para resolver bien la tarea de estudio, determinan las técnicas más adecuadas a utilizar, como controlar su aplicación, toma de decisiones posteriores en función de los resultados (Hernández y Proaño, 2007).

Las estrategias son muy importantes pues cumplen dos funciones:

1. Favorecen y condicionan el aprendizaje significativo, de manera que su uso permite al alumno diferenciar la información relevante de la que no lo es, debe facilitar la asociación y comprensión de este nuevo conocimiento con el previo y facilitar así la transferencia de lo aprendido.
2. Al estar relacionadas con la calidad del aprendizaje del alumno, permiten identificar y diagnosticar las causas de bajo o alto rendimiento escolar (Cortez, 2007).

La estrategia de aprendizaje encierra dentro de ella un plan de acción organizado. La ejecución de procesos de aprendizaje, así como el conocimiento y

control de los mismos, deja en manos del estudiante la responsabilidad del aprendizaje, a la vez que aumenta su motivación intrínseca. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las Estrategias de aprendizaje. Se trata de un verdadero aprender a aprender. Beltrán (1996 citado en Yanac, s.f.)

El manejo de la estrategia requiere del uso de tres tipos de conocimiento:

- Declarativo.- nos permite definir o explicar las estrategias que el aprendiz emplea. Refiere al saber qué.
- Procedimental.- refiere a conocer las acciones o pasos que la componen para ser aplicada o utilizada en el momento que se requiere. Refiere al saber cómo.
- Condicional.- refiere al conocimiento respecto a saber cuándo, dónde y para que contextos académicos o de aprendizaje pueden emplearse. Permite además clasificar las estrategias de acuerdo a su utilidad complejidad y valor funcional.

Díaz y Hernández (2010), consideran que los tres son indispensables y necesarios para la aplicación de estrategias, sin embargo le asigna más relevancia al condicional en la medida que permite diferenciar el uso de cada una.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje se presenta asociada con otros recursos y procesos cognitivos-afectivos, de que dispone cualquier aprendiz, por lo que los principales involucrados son:

1. Procesos psicológicos. Requiere de procesos como la atención, percepción y memoria, razonamiento, etc., los cuales son indispensables para la ejecución de tareas académicas complejas. Gracias al empleo de

instrumentos psicológicos (incluyendo las estrategias) los procesos psicológicos se vuelven intencionados, voluntarios y controlables. Por lo que puede decirse que las estrategias cognitivas requieren primero de los procesos para ser utilizadas pero más tarde sirven a dichos procesos, los cambian y expanden su potencial epistémico-cognitivo.

2. Base de conocimientos. Son los conocimientos declarativos previos que se tienen, el cual es reticulado, esquemático y jerarquizado. Es decir, el conocimiento esquematizado permite el uso eficaz de estrategias generales y de dominio específico así como una adecuada organización de la memoria a largo plazo (Díaz y Hernández, 2010).

Monereo (2000 citado en Yanac, s.f.), menciona una serie de creencias erróneas de los docentes acerca de las estrategias de aprendizaje, las cuales se resumen a continuación en pre concepciones:

- Sustantivista, que refiere a desatender la consideración de estas variables incurriendo en dos situaciones: la algoritmización de la enseñanza, es decir, se focaliza la enseñanza en acciones de procedimiento desatendiendo la toma de decisiones y por otro lado, conduce a pensar a los profesores que el hecho de enseñar procedimientos automáticamente se enseñan estrategias de aprendizaje.
- Subjetivista, la cual considera que el alumno emplea espontáneamente las estrategias y técnicas que mejor se adaptan a su estilo y actitudes, por lo que incluso, el docente puede considerar que el enseñar una variedad de técnicas al alumno puede confundirlo.

- Expectativas excesivas, es decir, los profesores y orientadores, consideran que el desarrollo paralelo en el curriculum como los denominados programas de enseñar a pensar es suficiente, por lo que actualmente se cuestiona la efectividad del uso de las estrategias independientemente de contenido. Las teorías denominadas estructuras conceptuales de dominio apoyan la idea de que los mecanismos cognitivos permiten la reconstrucción de las capacidades de dominio de conocimiento específico, cuando se proporciona una práctica abundante y estructurada de nuevos contenidos (Yanac, s. f.).

Beltrán (2003) distingue a las estrategias de aprendizaje de los procesos y técnicas. Considera que las estrategias están al servicio de los procesos mientras que las técnicas están al servicio de las estrategias. En un continuo las estrategias estarían en el centro. El proceso lo entiende como una cadena general de macro actividades u operaciones mentales involucradas en el aprendizaje como la comprensión, memoria, reproducción, etc. En su caso las estrategias son consideradas intencionales por lo que implican un plan de acción mientras que las técnicas son rutinarias y mecánicas.

Las estrategias son como herramientas del pensamiento que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea. Están relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, pues pese a dos alumnos poseer el mismo nivel intelectual y motivacional utilicen estrategias de aprendizaje diferentes lo que impacta en el nivel de rendimiento que alcancen. De ahí que las estrategias permitan diseñar, la triple tarea de la acción educativa:

1. Prevenir, identificando que estrategias empleadas por los estudiantes son poco eficaces y cambiándolas por otras más eficaces
2. Optimizar, potenciando estrategias eficaces ya empleadas por los estudiantes, y
3. Recuperar identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas.

Las estrategias de aprendizaje se ubican en el conocimiento denominado procedimental. Bajo el entendido que son reglas que permiten tomar decisiones adecuadas en relación con proceso determinado en el momento oportuno. De ahí que las estrategias hacen referencia a como se hacen las cosas, es decir, son las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a un tarea de aprendizaje.

Las estrategias promueven el aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que el control del aprendizaje pase del profesor al alumno.

Las estrategias son necesarias porque permiten la construcción del conocimiento, las estrategias son la vertiente procesual y procedimental que complementa al conocimiento declarativo del aprendizaje, así mismo su incorporación es relevante ya que permite ser una opción de solución ante la disminución del rendimiento en todos los niveles de enseñanza, especialmente la universidad, la comprobación que los alumnos con bajo y alto rendimiento emplean estrategias de aprendizaje diferentes, etc. (Beltrán, 2003).

Castillo y Polanco (2007) distinguen entre conceptos que pueden ser considerados similares al de estrategias de aprendizaje y pueden ser confundidos con ellas. Las EA se consideran como decisiones personales e intencionadas de

estudiante, fruto de su inteligencia y voluntad, que pone de manifiesto en la realización de acciones coordinadas al estudio en las que integra un método de estudio, las habilidades de que dispone, las técnicas a emplear, los instrumentos que utiliza, etc. para conseguir los objetivos que persigue.

Las estrategias implican la puesta en práctica de diversos tipos de conocimientos, tanto conceptuales, procedimentales o actitudinales y tienen un fuerte componente procedimental en la medida que perfilan un plan de acción para alcanzar las metas señaladas. Estas se adquieren por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de reflexión y toma de decisión personal del estudiante sobre lo que hace y cómo.

Los conceptos enlistados son los más relacionados con las EA:

- **Procedimiento.** Es una serie de conocimientos procedurales de los cuales se parte para el desempeño de una tarea o actividad, por lo que los métodos, técnicas y la misma estrategia requiera de atender a una serie de pasos, cada uno delimitado a partir del concepto o tarea a desempeñar.
- **Técnica.** Se entiende como una sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a resultados precisos. Son utilizadas de forma mecánica sin que necesariamente exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las usa.
- **Método.** Supone una serie de acciones ordenadas y además estas acciones se consideran procedimientos completos entre los que se pueden incluir algunas técnicas. Puede formar parte de una estrategia.

- Hábitos de estudio. Son la facilidad que tiene el estudiante en el modo de proceder en sus actividades de estudio como consecuencia de un aprendizaje adquirido por repetición constante e intencionada de determinadas prácticas.
- Estrategia. Hay que recordar que estrategia deriva del ámbito militar, donde es entendida como el arte de proyectar, dirigir las operaciones militares con el fin de obtener la victoria y los pasos que forman una estrategia se denominan tácticas o técnicas. Las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas al cumplimiento de un objetivo relacionado en este caso con el aprendizaje. Es una guía de las acciones que hay seguir y es anterior a cualquier procedimiento emplear. Por lo anterior, es un proceso de toma de decisiones sobre que conocimientos utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje ante determinadas situaciones educativas.
- Capacidad. Es un conjunto de disposiciones genéticas que una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. Con esta definición se asume que para ser hábil en una tarea es necesario tener la capacidad potencial necesaria y el dominio de algunos procedimientos que permitan tener éxito en desempeñar una tarea (Yanac, s.f.).

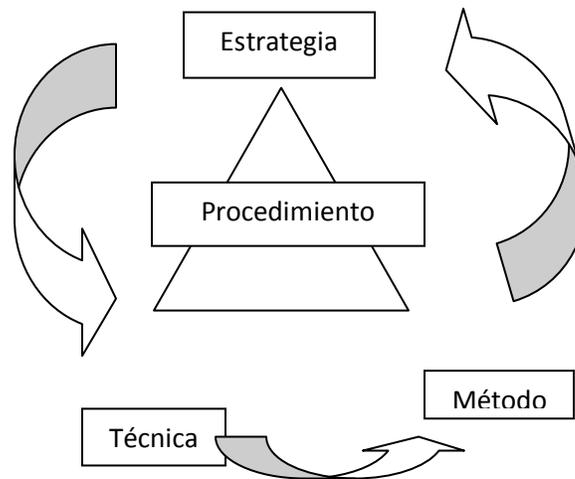


Figura 2 Representación de la relación entre los conceptos asociados a las estrategias. Elaboración propia con base en Castillo y Polanco (2007); Yanac (s.f.). NORZAGARAY (2011).

Todos estos conceptos son parte del mismo continuo y se relacionan e interactúan entre sí y conducen del estudio dependiente (control externo) al estudio autónomo (control interno). De acuerdo a la figura 1, la estrategia es el plan general del cual el alumno puede disponer como recursos de los conceptos asociados a esta.

II. 3. Modelos de estrategias de aprendizaje

A continuación se presentan tres modelos teóricos del aprendizaje que se han desarrollado en el marco de la psicología de corte cognitivo y que han

promovido tanto los trabajos de evaluación como de modelamiento cognoscitivo de las habilidades de pensamiento.

El *Modelo de aprendizaje estratégico de Weinstein* (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska, dierking, 1998, citado en González, 2002), quien considera a las estrategias de aprendizaje como “aquellos pensamiento, creencias y conductas en los que los estudiantes se involucran antes y durante el aprendizaje y que influyen en los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación de información en la memoria y en última instancia, en los resultados de aprendizaje” (p.22).y que tanto las tareas complejas como básicas se pueden abordar a partir de estrategias de ensayo, elaboración y organización.

El modelo está integrado por las estrategias de ensayo, de elaboración y organización que le permiten al estudiante interactuar directamente con el material de estudio; además se conforma de estrategias de apoyo: las de monitoreo de comprensión y de control afectivo, que facilitan la adquisición del conocimiento.

1. Las estrategias de ensayo se usan para seleccionar y codificar exactamente la información. Incluye la recitación y repetición; incluye copiar el material, tomar notas y subrayar textos.
2. Las estrategias de elaboración se usan para hacer significativa la información y para hacer conexiones entre la información nueva y la existente.
3. Las estrategias de organización se usan para hacer conexiones internas entre la información dada y el material de aprendizaje. El conocimiento de los aprendices expertos pueden ser clasificados en 5 categorías: 1, conocimiento acerca de las fortalezas y debilidades de aprendizaje; 2,

conocimiento acerca del tipo de diferentes tareas académicas; 3.

Conocimiento de las estrategias de aprendizaje para adquirir e integrar información del conocimiento nuevo; 4 conocimiento previo sobre el contenido para ayudar a construir un significado; y, 5. Conocimiento de los contextos en el que el conocimiento le será útil.

El *Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (1998)* integra tres componentes generales:

1. Estrategias cognitivas del aprendizaje son las que permiten el procesamiento superficial de la información o profundo como:
 - Estrategias de ensayo: requieren recitación de elementos a ser aprendidos.
 - Estrategias de organización: permiten crear conexiones internas entre piezas de información dadas en el material.
 - Estrategias de elaboración: son las empleadas para hacer significativa la información y construir conexiones entre la información pro aprender y el conocimiento que posee el alumno.
2. Estrategias metacognitivas y autor regulatorias. Estas se dividen en:
 - Estrategias planeación. permiten proyectar el uso de las estrategias cognitivas.
 - Monitoreo. alertan al alumno sobre la perdida de la atención o comprensión que pueden repararse por medio de las estrategias reguladoras.
 - Regulación. Ayudan a corregir su comportamiento de estudio y remediar las deficiencias de su comprensión.

3. Estrategias de administración de recursos. Las utilizan para manejar componentes de su medio ambiente, tales como su tiempo, ambiente, compañeros y profesores. Se dividen en: tiempo, ambiente y búsqueda de ayuda.

Pintrich ha encontrado que la auto eficacia juega un papel preponderante en el involucramiento cognitivo y la ejecución académica.

El Modelo integral de enseñanza y aprendizaje estratégico de Castañeda se conceptualiza dentro de una nueva psicología instruccional la cual involucra componentes cognitivos-afectivos y sociales del aprendizaje y la enseñanza, se incorporan funciones de evaluación y fomento de la enseñanza y aprendizaje estratégico en línea (González, 2002).

En la tabla 2 se muestran las estrategias consideradas para cada uno de estos modelos e incluyen variables de autosistema, de habilidades, motivacionales y de contexto. Sin embargo, como afirma González, (2002, citado en Hernández y Proaño, 2007), las diferencias que existen entre ellos radican en que el modelo de Weinstein promueve el uso de diferentes tipos de estrategias ya sea al enfrentar tareas de aprendizaje básico como complejos, mientras que Pintrich especifica con claridad que las estrategias de tipo ensayo solo permiten acceder al aprendizaje superficial y que al aspirar un aprendizaje de mayor complejidad esas estrategias no serian efectivas; de ahí que para acceder a un nivel profundo de aprendizaje se requiera del empleo de estrategias de elaboración y organización. Así mismo, el modelo de Weintein considera tanto las estrategias de monitoreo de la comprensión, las estrategias metacognitivas y de autorregulación de Pintrich; este último autor es el que hace mayor énfasis en las estrategias de

administración de recursos. Weinstein a diferencia de Pintrich y Castañeda basa sus investigaciones sobre todo en estudios de auto reporte, en cambio lo modelos de Pintrich y Castañeda recurre a la Evaluación de estrategias combinando con textos de recuperación de la información tipo auto reporte y de ejecución. Los tres modelos han desarrollado tecnología propia para evaluación y el fomento de la enseñanza y el aprendizaje estratégico.

Tabla 2.

Clasificación de las estrategias de acuerdo a diversos modelos.

Modelos:		
Aprendizaje estratégico de Weinstein	Pintrich	Aprendizaje estratégico de Castañeda
Ensayo	Aprendizaje cognitivo	Adquisición de información
Elaboración	Metacognitivas	Administración de los recursos de la memoria
Organización	Autorregulatorias	Procesamiento de información
Apoyo: Monitoreo y Afectivas	Administración de recursos	Autorregulación

Fuente: Elaboración propia con base en Martínez (2004), NORZAGARAY (2010).

Según Valle (citado en Sallard 2009) los rasgos esenciales que parecen compartir la mayor parte de las estrategias son:

1. Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planeación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

2. Implican su uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.

Para que el alumno pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.

3. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y destrezas o habilidades. De hecho el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que lo componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje, requiere además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o un uso reflexivo de las mismas.

III. 3. 1. Tipo de estrategias de aprendizaje.

La clasificación de las EA es diversa, sin embargo, existe un consenso en considerar al menos tres clases (Valle, González, Cuevas, y Fernández, 1998; Díaz y Hernández, 2010):

1. Cognitivas. Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Son estrategias que se emplean para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de metas de aprendizaje. En la tabla 1 se muestra este tipo de estrategias.

Tabla 3.

Clasificación de las estrategias cognitivas.

Estrategia	Proceso	Técnicas
Repetición. Consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje.	Repaso simple	Repetición simple o acumulada.
	Apoyo al repaso	Subrayar, destacar, copiar.
Elaboración. Trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada.	Procesamiento simple	Palabras claves, rimas, imágenes mentales, parafraseo,
	Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias, resumen, analogías, etc.
Organización. Combina los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Incluye a las de selección cuya función es seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.	Clasificación de la información	Uso de categorías
	Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas, mapas conceptuales, estructuras textuales, etc.

Fuente: Pozo (1990, citado en Díaz y Hernández, 2010).

2. **Metacognitivas.** Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Estas estrategias permiten el conocimiento de procesos mentales como el control y regulación de los mismos para lograr determinadas metas de aprendizaje. Una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea; son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que se debe añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior, es decir, la comprensión de la regulación de procesos cognitivos y de conocimiento del conocimiento.
3. **Gestión de recurso o control ambiental.** Tiene que ver con el uso inteligente de los medios y recursos disponibles del contexto externo. Incluye aspectos como administrar el tiempo, recrear ambiente propio al estudio, solicitar ayuda académica y saber adónde acudir o acudir a profundizar información. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

Lo anterior muestra la diversidad de estrategias con los que los estudiantes cuentan para mejorar su aprendizaje, aunque su uso depende de otras variables como tipo de metas, tarea e intenciones y propósitos del aprendizaje.

Las estrategias se relacionan con el enfoque o nivel de aprendizaje logrado, asociándose las primeras con un aprendizaje superficial y las segundas con uno profundo. Así, se parte del supuesto de la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue. En términos generales, los estudiantes que usan estrategias superficiales o reproductivas tendrían una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas estarían intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas perseguirían la consecución de calificaciones altas. Para Biggs la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos: ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes. Este tema dejaría de tener interés si no fuera porque un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que deber ser la educación universitaria. Baird (1988) señalaba ya que formar aprendices independientes es una de las metas, entre otras, de la institución universitaria. Llegar a ser aprendiz independiente supone estar más próximo a lo que entendemos es un enfoque de aprendizaje profundo. De ahí que con el objetivo de conocer cómo se relacionan los motivos y las estrategias se evaluaron a 14661 estudiantes de primer y último ciclo de carrera de la Universidad de Murcia. Los resultados muestran que existe una mayor congruencia en el enfoque profundo entre sus motivos y las estrategias empleadas, así mismo, existe exclusión entre los motivos y estrategias de cada enfoque. Algunos estudiantes universitarios con motivación profunda podrían hacer uso de estrategias superficiales si las demandas de la institución así lo

requiriesen y estudiantes con motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor. Se observa que en general la predominancia de enfoques es superficial, profundo y de rendimiento, la distribución porcentual por centro y carreras es diferente. Se observa la misma secuencia por sexo siendo la diferencia significativa encontrada a favor de las mujeres. En cuanto a edad, los jóvenes son los que tienen puntuaciones más altas en enfoque superficial, siendo el resultado congruente que al avanzar la edad el enfoque profundo se va concretando. En cuanto al curso se observa esta tendencia por edad, sin embargo, se asocia un enfoque superficial al inicio de los estudios y este disminuye del primer al último año de carrera (Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002).

Acentuando los aspectos motivacionales y las metas académicas ya que son un elemento relevante que impactan a las estrategias, Valle, González, Núñez, Rodríguez y Peñeiro (2001) detectan en estudiantes de la Universidad de Coruña que las metas de aprendizaje guardan mayor relación que las de rendimiento, ya que a mayor metas de aprendizaje son menores las dificultades de los estudiantes en la utilización de estrategias de aprendizaje, mayor es su control y su distribución de tiempo de estudio, utilizan más técnicas de aprendizaje, muestran motivación más alta, presentan una mayor atención, concentración y tienen una actitud más positiva al contexto académico; por otro lado, entre mayor son las metas de rendimiento, mayor es la ansiedad, hay mayor motivación y es posible empleen ciertas estrategias para realizar un examen. Continuando con esta línea de investigación en un estudio posterior (Valle, González, Rodríguez, Núñez, González Rosáiro, 2007), con estudiantes de la Universidad Española

detectan una serie de relaciones significativas entre: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento y evitación del trabajo, de manera negativa; las metas de aprendizaje tienen una relación positiva con las estrategias cognitivas de repetición, organización y elaboración, pensamiento crítico y autorregulación pero una relación negativa entre estas estrategias y las metas de rendimiento y evitación del trabajo. Desataca el papel de profesor en el desarrollo de estrategias.

Caracterizando un poco a los estudiantes respecto a sus estrategias en diferentes momentos de su formación académica, estudiantes de sexto semestre de bachillerato del Colegio de estudios científicos y tecnológicos del Estado de Sonora, planteles Hermosillo, donde se observa una correlación entre el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación con el desempeño académico y la ejecución en tareas de dominio específico, todas las escalas se relacionan de manera positiva con materias aprobadas y negativas con las reprobadas. No hubo diferencias significativas entre planteles ni especialidad, pese a que los de administración tenían mayores medias que los de computación tanto en el IEEA como en promedio de inventario de historia. Se sugiere promover estrategias de aprendizaje y autoregulatorias dentro de las materias contenidos en el currículo escolar, incluyendo tanto estrategias generales como de contenido específico, ello con el fin de asegurar la transferencia a otras situaciones de aprendizaje escolar y, posteriormente de solución de problemas en el ámbito profesional (Váldez, 2007).

Al inicio de sus estudios de su formación profesional, específicamente en la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad Bío-Bío se observa que el 65% de la muestra de estudio no emplea o usa solo algunas veces estrategias de adquisición de información, el 50% de la misma no usa o solo

algunas veces estrategias para la codificación de información, el 45% tiene el mismo comportamiento respecto a las estrategias para recuperación de información y el 45% no emplea estrategias de apoyo al procesamiento de la información. Además, estos alumnos muestran tendencias hacia estrategias dirigidas a estudiar con sus propias palabras en un 80%, es decir, muestran interés por la aplicación de lo aprendido en situaciones cotidianas o de la vida real. Utilizan las tácticas más eficientes para codificar información, a pesar de preocuparse por comprender lo leído, se observa que falta el hábito de reflexionar por lo que se recomienda el desarrollo de comprensión de lectura, aun se usan tácticas de memorización y emplean estrategias metacognitivas (Correa, Castro y Lira, 2004).

Un estudio cualitativo efectuado con estudiantes de la lic. en psicología de tercer semestre del Centro Universitario en Cuba, muestran que solo 10 de ellos saben cómo aprenden y emplean estrategias diferentes para hacerlo, valorando el proceso de enseñanza aprendizaje pasivamente y lineal: profesor – alumno y solo recibiendo información; posteriormente se clasificó a los estudiantes en estratégicos, poco estratégicos y no estratégicos, mostrado que los estratégicos se caracterizan por tener intereses definidos a la profesión, tienen motivos asociados a la creación e investigación sin superar el marco profesional pero desempeñándose con autonomía, las estrategias cognitivas se optimizan compensan en contexto donde este implicadas sus motivaciones profesionales, utilizan mapas conceptuales para captar información; por otro lado, los no estratégicos quedo compuestos por estudiantes en los que la elección profesional no se fundamentó en el conocimiento de la carrera, ni intereses efectivos sino en

criterios externos, sus motivos de estudio son por status social de la profesión y reconocimiento personal, durante el desempeño en problemas mostraron dificultad para planificar el proceso de solución, la pobre motivación profesional favorece una posición pasiva que limita la creación e investigación. Destacan la importancia del rol de docente en el cambio del mismo y promover otro tipo de estrategias en aula (González y Díaz, 2006).

Por otro lado, se aplicó el cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire (Cuestionario de estrategias de aprendizaje motivacionales en español) en estudiantes universitarios de la universidad del Rio, Argentina de la licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado de Enseñanza Especial para Deficientes Mentales, y Medicina Veterinaria. La escala motivacional en general permite identificar una motivación media-alta, la motivación es intrínseca, hay una alta valoración en las tareas, eficacia, y creencias de control del aprendizaje; así como una media ansiedad. En relación a las estrategias cognitivas los resultados muestran niveles medio-alto, siendo las más destacadas las estrategias de organización, elaboración y regulación del esfuerzo; en un grado menor aunque considerable los alumnos están dispuestos a solicitar ayuda al docente, auto regular su aprendizaje, manejar el tiempo, elegir ambiente adecuado para estudiar y aprender en colaboración con sus pares. Las menos utilizadas son pensamiento crítico y estrategias de repaso. Al relacionar las estrategias motivacionales y cognitivas se encuentra que la orientación motivacional intrínseca, valoración positiva de las tareas y autoeficacia se relaciona con el uso de estrategias cognitivas; esto implica que los alumnos con mayor motivación emplean estrategias de un nivel más alto y viceversa (Rinaudo, Chiecher, Donolo, 2003).

En el caso de estudiantes de la Facultad de Biología de la Universidad Central de Venezuela, en cuanto a fuentes de información detectan que es común consulten fuentes, secundarias o terciarias, sin ubicar la fuente original, sin embargo, esto a lo largo de la carrera cambia, incrementándose las habilidades de consulta en diferentes fuentes, adquiriendo mas conocimiento sobre un área específica, en este caso su línea de investigación como profesional. En cuanto a estrategias de aprendizaje (cognitivas), emplean el resumen como el mayor recurso y en menor medida, diagramas o esquemas. La mayoría de los estudiantes planifican su horario de estudio incrementado el tiempo dedicado al estudio para semestres superiores. En general consideran que el entorno familiar y los amigos influyen de manera positiva en su aprendizaje, apoyándolos y colaborando con los estudios (Chávez y Pereira, 2008).

Coronado (2005) muestra las diferencias en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje organizacionales, por medio de un autorreporte y su impacto en la ejecución de tareas académicas (elaboración de un cuadro sinóptico, mapa conceptual, y esquema analítico), ambos empleados en pre test y post test en estudiantes de la lic. En psicología de la Universidad de Sonora. La ejecución de las tareas mostró diferencias significativas destacando la importancia del entrenamiento de estrategias de aprendizaje para el logro del aprendizaje estratégico y probabilizar un mejor desempeño en las instituciones.

Otros estudios se enfocan en analizar el cambio de las estrategias comparando estudiantes en diferentes niveles o semestres. En este línea de trabajo, Hernández y Gallardo (2006, citado en Herrera y Lorenzo, 2009) estudió a alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de

Granada de primer y tercer ciclo. Las áreas evaluadas fueron: Lugar y condiciones de estudio, Organización y planificación del estudio, Estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio. Los resultados indican que en Lugar y condiciones de estudio, más del 70% muestran pautas adecuadas y comunes en relación al contexto situacional, además no hay diferencias significativas en los alumnos de acuerdo a su ciclo; en relación a la Organización y planificación para el estudio se observa que no muestran estrategias metacognitivas de planificación pues no es habitual que cumplan con lo planeado, no suelen estudiar desde el comienzo del curso académico, no hay tendencia por iniciar por materias fáciles o difíciles por lo que no atienden al nivel de dificultad para planear su estudio. Hay diferencias entre los alumnos del primer y tercer curso pues los de tercero frente a los de primero suelen estudiar solo cuando se acercan los exámenes y organizan el estudio de cada asignatura en la medida que se aproxima la fecha de examen. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, antes del estudio se observaron diferencias significativas en fotocopiar los apuntes de algún compañero; durante el estudio, se observan que hay diferencias en que la noche anterior al examen los alumnos duermen poco, repasan los apuntes, cambian la forma de estudiar frente a los exámenes, plantearse preguntas durante el estudio y relacionar los contenidos de las materias con otras asignaturas, siendo estas estrategias empleadas más por los alumnos de tercer ciclo; después del estudio, los alumnos comprueban sus respuestas con las notas después de salir del examen, en esta dimensión no hubo diferencias por ciclo (Herrera y Lorenzo, 2009).

En el estudio llevado a cabo por Navaridaz (2002), se evaluaron a estudiantes de primer y último ciclo de la Universidad La Rioja matriculados en el Centro de Ciencias Humanas y jurídicas y Sociales, así como del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas. Los resultados indicaron que la forma de evaluar del docente impacta principalmente en el uso de estrategias cognitivas en los estudiantes cuando los profesores evalúan empleando preguntas abiertas, trabajos individuales y en equipo, por lo que el alumno emplea estrategia más asiduamente como buscar, seleccionar información, organizar y recuperar el material. No se encontraron diferencias significativas en estrategias metacognitivas o de apoyo. Esto señala que la forma de evaluar condiciona la forma de aprender del alumno. Las estrategias cognitivas más empleadas son las de adquisición, (tomar notas, subrayar ideas importantes, repetir información), y la recuperación del material informativo almacenado en la memoria (indicios en exámenes, claves, planificación de respuestas, libre asociación) frente a otros procedimientos específicos de codificación para organización de la información (Mnemotécnicos, metáforas, analogías, clasificaciones, mapas, resúmenes, etc.) por lo que no es casual que las estrategias metacognitivas sean las menos utilizadas. Los alumnos evaluados con exámenes de caso emplean más estrategias de naturaleza cognitiva.

En México, también se han realizado estudios en este terreno. Estudios en la Universidad autónoma de Yucatán con estudiantes de psicología de que cursaban de primero a décimo semestre, se correlacionó las estrategias de aprendizaje (organización de actividades, resolución de dudas, comprensión de textos, organización de material de estudio, lectura activa y medio ambiente), con

los resultados de EXANI II, se encontró relaciones significativas solo entre la dimensión de organización de actividades y tiempo y el módulo de matemáticas (Mézquita, De Lille, Oses y Aguayo, 2007).

En la universidad Autónoma de Baja California se llevó a cabo un estudio en la facultad de ciencias humanas con la finalidad de diferenciar las competencias de estudio (organización, técnicas y motivación para el estudio) en función de tres etapas de la formación profesional. Los resultados muestran que en la carrera de psicología hay diferencias significativas entre el área básica y disciplinaria así como de estas a la profesional, siendo las tres variables predictivas de las competencias para el estudio, sin embargo, las puntuaciones continúan por debajo de lo deseable. Por otro lado, correlacionando el promedio de calificaciones con competencias de estudio encuentra una relación baja y no significativa (Reyes, Cerón y Bermudez, 2007).

Contrario a estos estudios, Villegas y Flores (2007) identifican que no existen diferencias significativas entre estudiantes de cuarto y sexto semestre de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, empleando la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Cuestionario de Autoevaluación de Estrategias de Aprendizaje (DGOSE, UNAM). Así mismo, presentan dificultades en las áreas que se evalúan a excepción de estrategias de codificación de información y de apoyo al procesamiento.

Este mismo resultados es encontrado por Cortez (2007) al comparar entre las carreras las sub escalas evaluadas por el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación empleado en jóvenes de 129 estudiantes de 4 carreras (Ingeniería electromecánica, Ingeniería industrial, Lic. en Administración e Ing. en

sistemas computacionales) del Instituto Tecnológico Superior de Cananea, México; Tampoco se encontraron diferencias por semestre a excepción de estrategias de adquisición selectiva (mayor décimo que segundo), administración de recursos de memoria ante exámenes (octavo mayor que cuarto), eficacia percibida (mayor en sexto que cuarto) y tarea en sí (mayor en sexto que cuarto). Al no haber diferencias importantes en la mayoría de las subescalas en relación del semestre ni carrera, concluye que estas estrategias no se fomentan y destaca la importancia de hacerlo para mejorar en los alumnos sus logros académicos y la transferencia de dicho conocimiento (Cortez, 2007).

En cuanto al género, Cano (2000), evidencia como las estrategias y estilos de aprendizaje se diferencian por género y en función de la carrera cursada. En general, detecta que las diferencias significativas ya que las mujeres superan a los alumnos en motivación, interés y actitud para el estudio, administración de tiempo, ayudas de estudio, repaso y comprobación de los niveles de comprensión logrados pero mayor ansiedad (independientemente del curso). En cuanto al estilo los alumnos tienen más puntuaciones en procesamiento profundo de la información y las alumnas en estudio metódico. En cuanto al enfoque, las alumnas superan a los alumnos en interrelación de ideas, enfoque superficial y estratégico e incurrir en una excesiva dependencia a los detalles (en todas las carreras, Considera estas diferencias a tomar en cuenta tanto en investigación, intervención y enseñanza adaptada a diferencias individuales. Por su parte, Suárez, Anaya y Nieto (2004), detectan diferencias a favor de las mujeres en cuanto al uso de estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, búsqueda de

ayuda y gestión de tiempo y esfuerzo a diferencia de los hombres que la predicción se realizó con autorregulación meta cognitiva y lugar de estudio.

También es posible apreciar estas diferencias en ámbitos más específicos como el aprendizaje de movimientos o desarrollo motriz en el deporte, donde Bund (2008) encontró que las mujeres aplican mas estrategias metacognitivas y de recursos que los hombres; en contraste ellos emplean más estrategias cognitivas y motrices.

Las estrategias se ven afectadas por factores emocionales como ansiedad y como la presencia de esta se asocia a la baja habilidad para el estudio y el uso de estrategias superficiales de procesamiento de información. Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele (2009), demostraron que los estudiantes con elevada ansiedad utilizaron más frecuentemente estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica y los de baja ansiedad, estrategias de estudio reflexivo. La falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación del tiempo y esfuerzo. En sentido opuesto, la preocupación se asoció positivamente con tres de estas estrategias.

II. 4. Estrategias de aprendizaje relevantes en una situación de aprendizaje escolar

Considerando las tres grandes dimensiones que se involucran en el aprendizaje (cognitivos, afectivos sociales y ambientales y organización de estudio) se consideran relevantes destacar las siguientes estrategias que se consideran esenciales en el aprendizaje completados con elementos

disposicionales, que apoyan y ponen en marcha procesos cognitivos y metacognitivos e incluye las siguientes estrategias:

II. 4. 1. Concentración.

“Es el acto de reflexionar profundamente, focalizado de forma consciente a atención sobre el material o estímulo determinado” (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000, p. 30). Representa atender con 100% procurando la intervención de los cinco sentidos.

La máxima capacidad de concentración de un adolescente o adulto es de 20 a 30 minutos, después de este tiempo interfieren otros estímulos y por consecuencia impiden tener una concentración al máximo. Es recomendable que cada 20 minutos se varíe el estímulo y los canales de respuesta, para de esta manera evitar distraerse.

En general, se realizan actividades que ocupan solo el 50% de atención en la ejecución de la tarea; normalmente hay factores que distraen y dispersan la atención en alto grado, impidiendo que seamos efectivos en retener y comprender. Nos conformamos con recibir la información por la vista o el oído adquiriendo una idea general y vaga. El resto del 50% que no se ocupa es el que nos permite entender, relacionar y recordar (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Se recomienda para mejorar la concentración:

- Tener un lugar para estudiar, ventilado y cómodo.
- Tener una buena postura.
- Tener interés por el material a estudiar.
- Identificar faltas de atención.

- Aprender a dividir los contenidos en tiempos razonables: días, semanas, meses.
- Iniciar por algo fácil o de agrado para proseguir con tareas más difíciles.
- Empleo del subrayado.
- Trabajar con información elaborando por escrito esquemas, resúmenes o síntesis.
- La toma de apuntes (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Existen diversos distractores que afectan la concentración, entre ellos podemos considerar los psicológicos, que involucra aspectos relacionados con dificultades con los padres, fricciones con los compañeros de cuarto o grupo, preocupaciones con la pareja, por el dinero, enfermedades, accidentes, etc. Por otro lado podemos considerar distractores físicos, como auditivos (conversación, radio, televisión, ruido, etc.), visuales (televisión, retratos, Messenger, carteles, etc.), desorganización (falta de control sobre uno mismo y los objetos que nos rodean) (Díaz, 2005).

III. 4. 2. Leer y comprender.

Son amplios y profundos los aspectos relacionados con el tema de la lectura. La relevancia de valorarlo como una estrategia más que en su forma técnica se relaciona en este aspecto al uso y aspectos primordiales de apoyo para la comprensión lectora. Es sin duda, una de las actividades de mayor importancia en el estudio, no solo porque ofrece más posibilidades de adquirir más información

de todo tipo, sino también por la estrecha correlación que existe entre la lectura y el rendimiento académico en las asignaturas.

El estudiante que lee bien (velocidad y comprensión) tiene una gran ventaja sobre el resto; sin embargo, son pocos los estudiantes que poseen técnicas lectoras que les capaciten para adquirir el máximo nivel de lectura y consecuentemente un satisfactorio rendimiento. Por medio de la lectura, va a adquirir la mayor parte de los saberes académicos y profesionales, y la lectura de textos va a ocupar, aproximadamente, el 90 por ciento del tiempo que dedica a las tareas de estudio (Castillo y Polanco, 2007).

Cuando el estudiante hace una lectura pone en práctica una serie de aptitudes que hacen posible el aprendizaje y el desarrollo de pensamiento, a saber, la aptitud:

- Para captar la información de un texto.
- Valorar la información.
- Organizativa.
- Comunicar o expresar la información.
- Interrogativa (Castillo y Polanco, 2007).

Cuando se lee se realizan dos operaciones diferentes: descifrar el texto y comprender el mensaje del autor. La lectura puede ser considerada como un procedimiento cuando permite que los alumnos se desenvuelvan con eficiencia en las asignaturas, manejando ciertas destrezas básicas como captación de datos, organización y registro de información, etc. Estas destrezas deben ser enseñadas directa y explícitamente por el profesor o tutor.

Existen hábitos defectuosos de la lectura, como:

1. Vocalización: mover los labios mientras se lee. La lectura va más rápido que los labios, el vocalizar hace que se pierda velocidad.
2. Subvocalización: pronunciar mentalmente las palabras. Solamente con un golpe de vista debemos descubrir el sentido de cada palabra.
3. Señalar con el dedo o el lápiz: se debe mover solo la vista, sin ponerle obstáculos.
4. Regresión: volver constantemente atrás mientras se lee, es decir, regreso a párrafos ya leídos. Debemos tratar de comprender el texto a la primera lectura de estudio. Las regresiones con adecuadas para reforzar alguna idea o fase importante. Son inadecuadas cuando no se está concentrado en la lectura y nos distraemos con facilidad.

Como consecuencia de la lectura y el significado dado a lo que se lee y a la realidad se logra la comprensión. Comprender es una actividad intelectual que sigue los siguientes pasos:

1. Descomponer la información en sus elementos esenciales.
2. Determinar las relaciones fundamentales que se dan entre tales elementos.
3. Ser capaz de hacer un resumen, en el que aparezcan claramente el número de elementos esenciales y sus relaciones básicas.

Una forma de comprobar si hemos entendido es tener la capacidad de expresarlo en forma oral o escrita. Un apoyo a la lectura y comprensión es el uso de diversas técnicas como subrayado, resumen, esquemas, mapas, síntesis, etc. (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Los pasos para la lectura se distribuyen en tres fases: a) pre lectura, que antecede a la lectura propiamente dicha. En ella los alumnos definen las tareas y seleccionan y aplican estrategias de búsqueda de información. Es importante la utilización de indicadores como el título, los subtítulos, las figuras y tablas pueden ayudar a prever el contenido del texto y, por ende, comprenderlo mejor; b) lectura analítica, los alumnos buscan información y la utilizan recurriendo a distintas estrategias, entre las cuales están el auto cuestionamiento, los subrayados, las notas y la paráfrasis; y, c) pos lectura, los alumnos hacen síntesis del contenido del texto, procuran memorizar los nuevos conocimientos y hacen autoevaluación de trabajo de lectura realizado. Con este fin, pueden recurrir a diversas estrategias, tales como el auto y heterocuestionamiento, la elaboración de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

Las fases de lectura no son inmóviles; forman parte de un proceso continuo, en el que puede ocurrir la utilización de una misma técnica, como por ejemplo, el auto cuestionamiento, se produzca en diferentes fases de la lectura con diferentes objetivos e implicando distintos procesos cognitivos y también con diversos grados de dificultad (Zenhas, 2002).

II. 4. 3. Toma de apuntes.

Parte de la información que se recibe cuando estudias está dada de forma oral; por lo que saber tomar bien apuntes es muy útil para cualquier estudiante y el no saber hacerlo es una de las causas más frecuentes de los fracasos. Además, permite mejorar la comprensión y evita las distracciones (Lasterra, 1998). Por lo

general, los estudiantes tienen la creencia de que mientras el profesor no dicte ellos no deben elaborar apuntes y esto es una grave equivocación (Díaz, 2005).

La toma de notas consiste en establecer un sistema mediante el cual se reseña y destaca algo importante, o se hace una advertencia o explicación, comentario pequeño de lo que estamos interpretando o simplemente captando.

Como proceso, la toma de notas se relaciona directamente con la elaboración de datos siendo muy efectivo ya que por lo menos en algunas ocasiones, como cuando se lee, se convierte en un proceso viso-audio-motor en el cual intervienen al menos tres sentidos en un mismo trabajo, circunstancia que se torna muy favorable y que facilita y aumenta la comprensión.

Vale la pena precisar que toda ocasión es propicia para la toma de notas, durante la vida estudiantil. La audición, la lectura y la observación configuran para el estudiante un marco de actividad permanente, y en todas estas ocasiones se impone la toma de notas (Hernández, 2000).

Es una técnica de trabajo intelectual, es necesario para mejorar la atención en clase, facilitar el repaso, desarrollar el interés por la materia y retener información. Consiste en escuchar de forma activa y comprensivamente para captar las ideas principales del que expone, describiendo en oraciones completas, breves y claras los contenidos, definiciones características, antecedentes, procesos, etc. que expresa el locutor, dejando espacio para reorganizar y completar al término de la exposición.

Las ventajas de tomar apuntes son:

1. Favorece el aprendizaje del tema, ya que se realizan diversas operaciones cognitivas como análisis, síntesis y clasificación.

2. Mejora la atención, ya que se estimula la necesidad de captar lo esencial y desechar lo irrelevante. Además mantiene al alumno ocupado en escuchar, pensar y escribir simultáneamente.
3. Facilita la retención de contenidos y aumenta la capacidad para memorizar, pues lo que se escribe se recuerda mejor que lo que se lee. El que escucha, lee y escribe, trabaja tres veces (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Para una adecuada toma de apuntes se sugiere: Disponer de material adecuada y clasificado, escribir legiblemente, tratar de elaborar las notas en forma de esquemas, ser breve, copiar ejemplos, leer los apuntes para asegurarse que los entenderá después, dejar espacio para aclaraciones o extensiones del tema expuesto ,seleccionar información y clasificar la materia (Díaz, 2005).

Hernández (2000) menciona que es recomendable describir instrumentos de acuerdo a las actividades de los estudiantes e identifica tres grandes aspectos en función de los procesos e instrumentos en función del tipo de tarea. De ahí que para la toma de notas auditivas, se sugiere la nota esquemática, lo cual indica la necesidad del máximo de atención de lo que escuchamos para extraer la nota que valga la pena y poder resumirla sin alterar el significado. Para este tipo de nota los instrumentos más recomendados son los cuadernos de apuntes y las fichas conceptuales.

Por otro lado, en cuanto a la toma de notas durante la lectura como procedimientos específicos existe el subrayado, las notas al margen y la transcripción de fichas bibliográficas.

Por último, la toma de notas a partir de la observación se reduce como procedimiento a la anotación inmediata, o sea, al hecho de realizar la nota de

manera inmediata al acontecimiento que observamos y que nos interesa, necesitando tener a la mano de manera continua los instrumentos que se necesiten, entre los cuales se identifica la libreta de campo o una guía de observación (Hernández, 2000).

III. 4. 4. Preparación y presentación de exámenes.

Pese a críticas respecto al uso de los exámenes y posiblemente no siendo el único instrumento empleado actualmente como medio para evidenciar competencias de los estudiantes continúa siendo un método de evaluación empleado y en ocasiones con un amplio valor porcentual frente a otro tipo de instrumentos más acordes a los modelos educativos actuales.

Uno de los aspectos más difícil y que generan más estrés y ansiedad en los estudiantes es la presentación de exámenes. Los cuales por las características de ser en su mayoría escritos, conducen al estudiante a prepararse solo días u horas antes por lo que el nivel de comprensión acerca del contenido es memorístico, sacrificando la comprensión en otros niveles de mayor complejidad (Hernández, 2000).

Ignorar las estrategias básicas para hacer un examen es una de las carencias de las que adolece gran parte del mundo estudiantil sea del nivel que sea. Los estudiantes acostumbran a responder de la misma forma independientemente del tipo de pregunta que se haya formulado independientemente si se nos pide una comparación, seriación, o una identificación. Si conocemos qué se nos puede preguntar, sabremos como estudiar y cómo responder (Lasterra, 1998).

El examen o prueba objetivamente realizada debería ser indicativo de la calidad del estudio del alumno. La proximidad de una prueba no debe llevar a hacer cosas excepcionales como no dormir, comer o ir a la escuela. Diariamente se debe dedicar un tiempo al repaso y preparación de las pruebas, controles y exámenes. El día anterior se debe procurar solo repasar, con el objeto de no crear confusión entre los conocimientos aprendidos.

La preparación del examen comienza el mismo día en que se inician las clases. Antes de preparar una prueba es necesario reflexionar sobre: ¿Qué hay que hacer?, ¿Cuánto tiempo dispongo y cuánto se necesita? Se sugiere:

1. Realizar repastos periódicos.
2. Repasar con base en resumen o esquemas.
3. El día anterior se hace un repaso intensivo.
4. El mismo día no estudiar, solo revisar (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Las recomendaciones que deben tomarse en cuenta para realizar exámenes escritos son:

- Abordar el temario con claridad, pidiendo explicaciones inmediatas en caso de dudas o de posibles inconsistencias en las preguntas.
- Releer el temario con detenimiento para ubicar en principio las explicaciones que deben darse y para establecer aquellos puntos que por su mayor flexibilidad o por mayor conocimiento que de ellos se tenga deben ser contestados en primer lugar.
- Controlar en lo posible el nerviosismo.

- Organizar un esquema de presentación de cada respuesta atendiendo un orden inductivo o deductivo, para así proporcionar una secuencia clara en la redacción.
- Tratar de escribir de manera comprensible, es decir, con letra clara, y legible, subrayando las palabras o frases que denoten alguna importancia en su explicación.
- Distribuir y controlar el tiempo para evitar premuras innecesarias y toda clase de fallas al final del periodo del examen.
- Una vez terminado el examen y antes de entregarlo al profesor, releerlo en su totalidad y con cuidado con propósito de corregir posibles deficiencias.

II. 4 . 5. Lugar de estudio.

Se refiere a las condiciones físicas del espacio y del lugar de estudio. Estas deben estar libres de distractores, silencioso, solitario y bien iluminado, de temperatura agradable (de preferencia ventilado para favorecer la oxigenación del cerebro) y aislado de ruidos e interrupciones. Considerar una mesa de trabajo con todo el material necesario a la mano, con la finalidad de no dispersar energía buscando libros, fichas, diccionario, lápices, marcadores, cuadernos, etc. y por último una silla que permita apoyar sin dificultad los pies en el suelo, la espalda en el respaldo y el antebrazo con comodidad sobre la mesa, favoreciendo una postura corporal adecuada (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

Condiciones ambientales que cuidar:

1. Tener un lugar y horario fijo de estudio.

2. Tener una silla cómoda y sentarse frente al escritorio o mesa.
3. Evitar estudiar en la cama.
4. Procurara ventilación adecuada.
5. Eliminar ruidos que puedan distraer.
6. Ser organizado y seleccionar el material que se va a estudiar.
7. Organizar instrumentos de estudio, teniéndolos a la mano para cuando se necesiten (Díaz, 2005).

Está demostrado que, un lugar donde se está solo facilita la concentración; es decir, un lugar dotado de la suficiente privacidad, tranquilidad y silencio, alejado de distracciones e interrupciones del exterior, alejado de ruidos, sobre todo si son intermitentes, porque distraen e interfieren en el rendimiento del estudio. De todas formas, hay estudiantes que mejor estudian con determinada música ambiental de fondo que neutraliza posibles ruidos (Castillo y Polanco, 2007).

Para ser más precisos la mesa de estudia debe ser consistente y rígida, con una superficie no brillante para evitar los reflejos de la luz y amplia para contener lo necesario para trabajar. La silla debe ser recta y cómoda y su altura debe estar proporcionada a la meda de manea que pueda apoyar su antebrazo sin forzar la postura, cuidando evitar una excesiva comodidad. La postura debe ser correcta sin excesivo relajamiento, atenta, no rígida, la cual debe cuidar que los antebrazos descansen naturalmente sobre la mesa y derecho. La iluminación no debe dar en los ojos, debe ser suficientemente abundante y nos llegue por la izquierda a los zurdos por la derecha). Es preferible que sea luz natural e indirecta; si la luz es insuficiente produce fatiga, si es excesiva irrita los ojos. La temperatura ideal oscila entre 20 y 22 C, porque el frio incomoda y el calor agota. De vez en cuando,

aprovechando los descansos, es necesario ventilar la habitación donde se trabaja con el fin de renovar el oxígeno. En cuanto al material de estudio, el alumno debe preparar todo aquel material que pueda necesitar durante el tiempo que vaya a dedicar al estudio, con el fin de evitar interrupciones que perturben su concentración. No conviene que ocupe la mesa con materiales u objetos que no vaya a utilizar y que le pueden distraer (Castillo y Polanco, 2007).

III. 4. 6. Planificación y administración de tiempo.

La planificación y organización son importantes, no solo para rentabilizar el trabajo como estudiante, sino porque son factores que influyen en que el estudio se convierta en un hábito. Las ventajas de contar con una buena planificación para atender adecuadamente a las tareas de estudio son:

- Permite distribuir el tiempo de manera que pueda atender a diversas responsabilidades.
- Se aprovecha mejor el tiempo.
- Evita vacilaciones o pérdidas de tiempo.
- Ayuda a crear hábitos de organización.
- Contribuye al cumplimiento de compromisos adquiridos.
- Obliga a una sistematicidad y regularidad en el trabajo.
- Impide que se olvide lo que hay que hacer o tareas por realizar.

La planificación trata de compaginar equilibradamente el tiempo y la actividad que pretendemos realizar: distribuir el tiempo entre las distintas actividades, a la vez, que se asigna el momento más adecuado a las

características de cada actividad. La planificación para que consiga los objetivos que persigue debe ser personal, flexible y realista (Castillo y Polanco, 2007).

Refiere un ajuste del tiempo al trabajo que se va a realizar así como a las características de la persona. Es relevante saber estimar que tipo de tareas pueden hacerse en el último momento y cuales hay que realizar a lo largo del tiempo es un factor relevante en el estudio y, por lo tanto, de un buen rendimiento académico.

Una adecuada planificación del tiempo hace posible distribuir equilibradamente la jornada diaria y semanal para completar todo el trabajo escolar, facilita la concentración al crear el hábito de estudiar determinadas materias en un instante y lugar determinado y permite aprovechar el tiempo libre para la recreación. El tiempo destinado para asignatura no es igual, este depende de la aptitud, conocimiento previo, interés y dificultad de la materia.

En la planificación, el horario es importante, por lo que hay que distribuir el tiempo diario en función de las actividades. Esto nos permite crear un hábito ordenado, responsable y pleno de nuestro quehacer. En pocas palabras, la planificación del horario implica determinar qué, cuándo y dónde se estudia. Debe considerarse además los periodos libres dedicados al descanso, a la diversión, al desarrollo personal, la obligaciones familiares y sociales impostergables (García, Gutiérrez y Condemarín, 2000).

La mayoría de los estudiantes se encuentran con alguna (s) de las siguientes dificultades para administrar su tiempo como dificultades para iniciar el estudio, perder tiempo saltando de una materia a otra sin dedicar el tiempo

necesario a cada una, no estudian el material que deben. Lo anterior se resuelve estableciendo un programa de actividades.

Para preparar un programa de actividades es conveniente seguir cuatro pasos para programar:

1. Compromisos con horarios fijos.
2. Actividades básicas que realizas cotidianamente.
3. Tiempo para revisiones, antes y después de cada clase.
4. Programar periodos de diversión y descanso (Díaz, 2005).

Uno de los primeros aspectos a realizar en la planificación y organización del tiempo es hacer un análisis del mismo durante una semana entera de manera sistemática, que puede incluir días laborables o incluso fines de semana. Debe referirse a una semana típica, sin fiestas ocasionales y además no debe influir en nuestro comportamiento.

Para recoger datos se construye una tabla que lleve los días de la semana y las horas del día; cada casilla así obtendrá corresponde a una hora de tiempo y debe posteriormente ser subdividida en cuatro espacios que significan los cuartos de hora.

Al finalizar la semana se suman las horas y los cuartos invertidos en cada actividad y ser subdividido por los días de la semana registrados, en un día bien organizado puede entrar todo; un trabajo escolar, vida social, tiempo para distracción, el deporte y el estudio.

Posterior al análisis de del tiempo y hacer que este rinda se procede a elaborar un programa de actividades. Hay que recordar que en la universidad o en

la escuela de adultos, en cambio es necesario aprender a hacer planes de diversos meses o incluso de uno o más años.

La planificación realizada deberá ser corregida o rehecha durante el transcurso de la semana, por ejemplo, frente a acontecimientos nuevos o tareas inesperadas. Si nos damos cuenta que la estimación del tiempo necesario para una tarea resulta insuficiente deberemos revisar la planificación y tener en cuenta este error para el futuro, de esta manera la planificación será cada vez más precisa.

Perder tiempo es un defecto común originado por algunos defectos por no saber usar el tiempo de forma diaria, no separar relax, diversión, trabajo o estudio, pierden tiempo en sus desplazamientos y esperas. Algunos consejos prácticos para aumentar las horas dedicadas al aprendizaje son:

- Programar las actividades, tanto las diarias como semanales.
- Dividir claramente el estudio de la diversión.
- No postergar el comienzo del estudio.
- Aprovechar los ratos libre.
- Anticipar estudios respecto a su fecha límite (Serafini, 2004).

II. 5. Enseñanza de las estrategias de aprendizaje

Para Monereo (2001, citado en Huerta, 2007), aprender a utilizar estratégicamente los procedimientos de aprendizaje requiere de una formación específica. Esta formación se ha de efectuar de manera contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los aprendices a los que

va dirigido el programa: la formación de profesores, estratégicos, aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de aprendizaje que planifiquen, regulen y evalúen su actuación docente, que enseñen estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de contenidos. Esta formación debe brindarse inicialmente en la universidades, en resumen, si enseñamos a los estudiantes para docentes a ser aprendices estratégicos serán por consecuencia, profesores estratégicos.

Por otro lado, hay autores que destacan el uso de estrategias de enseñanza en utilizar recursos de la psicología y pedagogía contemporánea ha aportado a la actualidad el uso de métodos de lectura rápida, el uso de organizadores previos, y técnicas gráficas, ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas, etc. (Díaz y Hernández, 2010).

Por otro lado, la propuesta de Martí (1999, citado en Huerta, 2007), de enseñanza de las estrategias, es que la explicación verbal por parte del docente de las estrategias que se pretende enseñar es suficiente para la utilización autónoma de dichas estrategias por parte del alumno, lo cual debe convertirse en una obligación de aprendizaje además de los contenidos.

Para Monereo (2001, citado en Huerta, 2007) la enseñanza estratégica tiene la finalidad de ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia, que en un primer momento ejerce el profesor, para pasar de manos del alumno para que se apropie y pueda empezar emplearla de manera autónoma. De ahí que establece tres fases para la enseñanza estratégica: presentación de la estrategia (incluye las técnicas de Modelado, análisis y discusión, perspectivismo estratégico), practica guiada (interrogación metacognitiva, aprendizaje cooperativo

y análisis para la toma de decisiones) y práctica autónoma (auto informes, revisión de estrategias de resolución y evaluación por portafolio).

Se coincide con Monereo (1990) que la enseñanza debe fundamentarse en dos ejes: 1) que la enseñanza se vincule a la programación de los contenidos correspondiente a las diferentes áreas curriculares y que el cómo aprender un tema, se introduzca junto con el qué aprender de la materia en cuestión, y 2) que el profesor responsable de dicha inclusión utilice procedimientos estratégicos de enseñanza aprendizaje para analizar y optimizar su comportamiento con respecto a las diferentes tareas relacionadas con su función docente.

Resultados en las investigaciones al respecto (Beltrán, 2003), permite ofrecer además algunas directrices en la práctica educativa:

1. Existen mejores resultados cuando se interviene o la enseñanza se realiza en el contexto de las actividades del aula y no fuera de ellas (método inmersión vs el de entrenamiento).
2. Las estrategias en contexto facilitan la transferencia.
3. Es mejor el empleo de un paquete de estrategias que solo una o dos.
4. Las estrategias cognitivas deben ir acompañadas de estrategias metacognitivas.
5. Es posible que al inicio del aprendizaje de las estrategias los estudiantes no lo hagan bien, como una consecuencia de acomodo a las nuevas estrategias aprendidas.

Weintein y Mayer (1986, citado en Muria 1994) proporcionan un marco para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje de las estrategias, considerando los siguientes elementos:

1. Las características del profesor.
2. Las estrategias de enseñanza.
3. Las características del aprendiz.
4. Características de la tarea.
5. Estrategias de aprendizaje.
6. Procesos de codificación.
7. Resultados de aprendizaje.
8. Ejecución.

Bajo esta perspectiva curricular se localiza en la literatura propuestas de inclusión curricular de las estrategias con énfasis en las estrategias metacognitivas, como muestra están los trabajos de Huerta (2007), Monereo (2001) y Tovar (2008) hacen propuesta intracurricular de la enseñanza de las estrategias en diversos momentos y con énfasis en las estrategias metacognitivas o aprendizaje intencionado. Por otro lado, otro grupo de investigadores, han intervenido en el desarrollo en este sentido promoviendo estrategias como un entrenamiento con resultados positivos.

La enseñanza de las estrategias se ha integrado en tres vertientes: la primera se relaciona con la enseñanza de hábitos de estudio o de estrategias cognitivas, se desarrollaron propuestas didácticas que conducían a un aprendizaje estratégico de estas por lo que se denominó “enseñanza a ciegas”. Estos programas habilitan de forma limitada a los alumnos ya que habilitan de forma muy limitada a los alumnos, puesto que solo se les explica por instrucciones las características básicas de las estrategias, que les pueden servir en sus actividades de aprendizaje y estudio, se promueven el uso de estrategias como

recetas para el aprendizaje que permiten lograr un superaprendizaje, sin embargo, no se favorece el mantenimiento, la generalización o transferencia de los procedimientos estratégicos aprendidos. Como alternativa a esta enseñanza aparecieron modelos desde la perspectiva constructivista-cognitiva de intervención que enfatizaba la denominada instrucción con información, en el cual se enseñan las estrategias con información acerca del significado y utilidad de las mismas, brindando apoyo y retroalimentación en la ejecución y proporcionando de mantenimiento de las estrategias enseñadas; este tipo de programas permiten la generalización en la medida que la tarea es similar a las que fue entrenadas. De ahí que para superar la dificultad de la transferencia de las estrategias surge la enseñanza informada con autorregulación que se da a la tarea de enseñar cómo aplicarlas estrategias y como autor regularlas ante diferentes tareas significativas para ellos. Como puede apreciarse a lo largo de tiempo la enseñanza de las estrategias han ido incorporan el conocimiento declarativo al condicional. De ahí que, para trabajar el aspecto condicional-metacognitivo un buen recurso puede ser el empleo de tetraedro del aprendizaje propuesto por Brown (1982, citado en Díaz y Hernández, 2010), el cual incorpora cuatro factores:

1. Características del aprendiz. Se relaciona con la variable de la persona, es decir, lo que el alumno sabe sobre sí mismo, en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias.
2. Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje. Estos pueden variar en complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.

3. Demandas y criterios de las tareas. Son las distintas demandas de aprendizaje y solución de problemas que se plantea el alumno en la situación escolar.
4. Estrategias. Es el conocimiento que se tiene de las estrategias, su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para distintos materiales y demandas de las tareas.

Los elementos del tetraedro del aprendizaje pueden considerarse para el desarrollo en los alumnos a tomar consciencia sobre las relaciones entre los factores involucrados en una actividad académica compleja lo cual constituye un análisis reflexivo de la situación a partir de variables metacognitivas.

Otro recurso de utilidad para el desarrollo de la reflexión metacognitiva son las matrices de valoración de las estrategias de aprendizaje, ayudando a esclarecer los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias y sus relaciones. De esta manera se fortalece: a) las recomendaciones de uso, la comprensión y el valor funcional de la estrategia, b) su metaconocimiento explícito (Díaz y Hernández, 2010).

Monereo (2006) considera establecer tres objetivos que considera primordiales si queremos lograr que nuestros alumnos sean estratégicos cuando aprenden:

1. En un primer momento es lograr mejorar el conocimiento declarativo y procedimental (tanto disciplinares como interdisciplinares) con respecto a la materia tratada.
2. Seguido, es el aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones mentales que realiza cuando aprende un contenido o realiza una tarea.

3. Por último, favorecer el conocimiento y análisis de las condiciones que producen la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos (fundamentalmente finalidad de la actividad, recursos, dinámica o clima de clase, factores ambientales y tiempo disponible). Se trata de conseguir una transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje, mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación.

Una de las primeras cuestiones a responder es: ¿Qué procedimientos enseñar? Los disciplinares e interdisciplinares se ahí que Beltrán menciona (1993, pp51, citado en Monereo, 2006) “el aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de los contenidos sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” la enseñanza de las estrategias está vinculada a la metodología de enseñanza aprendizaje de profesor, por lo que la forma de incluir este enfoque metodológico es en el seno de las unidades didácticas.

Es posible agrupar las maneras de enseñar las estrategias en tres modalidades:

1. La directiva, tiene como punto de partida la presentación y la enseñanza directa del profesor, que luego asegura la calidad estratégica de los alumnos a través de la práctica grupal e independiente que realiza cada uno de ellos. Se insiste, en la naturaleza, estructura y el ámbito de funcionamiento de la estrategia con vista a su posible transferencia.
2. Constructiva, pretende lograr que sea el estudiante el que, con la ayuda del profesor, construya progresivamente la estrategia. Se destaca sobre toda la idea de descubrimiento.

3. Mixta, recoge los elementos tanto de la modalidad directiva como la constructiva.

Aun se debate si es mejor incluir la enseñanza de las EA fuera o dentro de currículo. Sin embargo, actualmente, está extendida la idea de combinar ambas posturas.

Para cualquier proceso de aprendizaje y también de un procedimiento, evoluciona a través de tres fases:

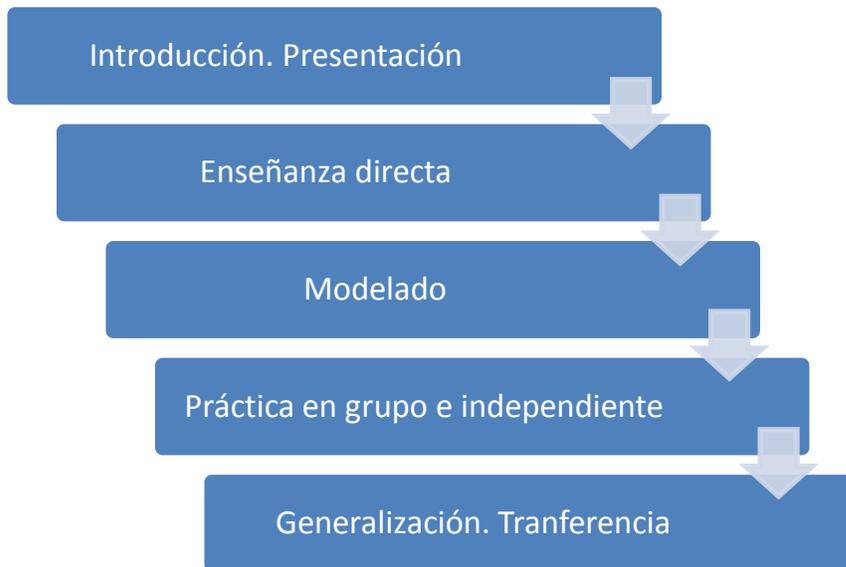
1. Conocimiento: la persona logra una comprensión intelectual de la tarea que pretende llevar a cabo. Esta comprensión puede incluir una explicación y una demostración del procedimiento, por parte del individuo que se lo enseña, de manera completa o parcial.
2. Asociación: se relaciona un estímulo a una respuesta.
3. Autonomía: suele aumentar la velocidad de la fase anterior por lo que respecta a la ejecución de una tarea o la emisión de una respuesta.

A pesar de diferenciar estas fases, es posible se traslapen, diferenciando según Salomón (1992 citado en Rajadell, 2008) diferenciando una doble vía:

- Vía baja, debido a la adquisición de procedimiento a través de ejercicios repetitivos e insistentes. Favorece una automatización rápida de los procedimientos, pero es poco flexible y escasamente ajustable a condiciones cambiantes.
- Vía alta, donde las prácticas se realizan siempre bajo un control y una supervisión conscientes, buscando el continuo análisis de lo que se está realizando en determinadas circunstancias y lo que se debería haber hecho.

Es un recorrido lento pero posibilita su adaptación a contextos y situaciones diversas (Rajadell, 2008).

Los puntos comunes en los que coinciden directamente los diversos programas son (Beltrán, 2003):



III. 5. 1. Métodos de enseñanza.

Selmes (1988, citado en Monereo 1990) es preciso en explicar los principios deben guiar toda enseñanza de EA:

1. Introducir actividades que promuevan la reflexión del alumno sobre mecanismos de aprendizaje.
2. Ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de otros.
3. Facilitar la aplicación selectiva de las EA identificadas como eficaces, con prácticas en clase.
4. Meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de vida diaria.

5. Apoyar la implantación de las nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares.

Los estudios actuales se caracterizan por un conjunto de experiencias diseminadas, realizadas con desigual rigurosidad. No obstante, los tópicos que se reporten con mayor asiduidad y parecen contar con refrendo de especialistas en el tema justifica la elección de los tres métodos de enseñanza que se describen a continuación:

II. 5. 1. 1. El modelamiento cognitivo.

Método propuesto por Bandura, consistente en que un modelo refuerza las imitaciones que efectúa un observador de su comportamiento, se toma aquí como punto de referencia pero sustituyendo las conductas observables a imitar por acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo en cuestión, que en cada momento hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada nueva ejecución. El observador (alumno) deberá reproducir posteriormente ese modo de proceder al enfrentarse con una tarea similar (Monereo, 1990).

III. 5. 1. 2. El análisis y discusión metacognitiva.

Este método trata de identificar y valora los procesos de pensamiento que subyacen a un producto o respuesta final, buscando que el alumno sea consciente de la bondad y eficacia de sus propios mecanismos, en su caso, modificarlos. El procedimiento suele tener dos variantes: a) el profesor propone una actividad o tarea, y una vez finalizada pide que los participantes escriban o expongan oralmente el proceso cognitivo seguido; b) distribuidos por parejas, algunos

alumnos deben resolver una tarea en voz alta, mientras sus compañeros anotan el proceso cognitivo, para después exponerlo al análisis y discusión de toda la clase (Monereo, 1990).

II. 5. 1. 3. La auto interrogación metacognitiva.

Este método tiene como objetivo conseguir que el alumno conozca las modalidades de procesamiento de y decisión cognitivas que emplea con el fin, de posteriormente, optimizarlas; para ello establece un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento, a través de interrogantes que el sujeto debe hacerse a sí mismo antes, durante y después de la ejecución de una tarea.

Su aplicación consiste en tres fases: a) el profesor propone un modelo de interrogación que emplea en varias tareas-ejemplo; b) posteriormente cada estudiante pone a prueba el modelo con una gran diversidad de tareas; al principio sugeridas por el docente y después elegidas libremente; c) por último, se intenta que cada alumno automatice el procedimiento y sea capaz de utilizarlo de forma independiente (Monereo, 1990).

IV. 5. 2. Inserción curricular de las estrategias de aprendizaje.

La inserción curricular de las estrategias es posible por medio de dos vías. La primera es la *enseñanza adjunta* consiste en cursos optativos de carácter suplementario, con una duración variable (breve de 10 a 20 horas) o bien propuestas extensivas con duración de un semestre o año escolar en los que se enseña el conocimiento estratégico (estrategias generales, específicas de dominio o ambas). Estos asumen dos modalidades como curso obligatorio para todos los

alumnos del centro escolar o compensatorio o a los que tienen problemas de rendimiento o de rezago escolar. Por lo general estos cursos implementan estrategias probadas o diseñadas por autoridades o especialistas de las instituciones educativas, donde el rol del docente en el diseño solo es complementario. La enseñanza es genérica lo que dificulta la generalización y transferencia del conocimiento adquirido.

La propuesta denominada *enseñanza infusionada*, se refiere a la enseñanza situada del conocimiento estratégico del alumno dentro de cada curso escolar y asociada a áreas de contenido específicas. En este caso son los docentes quienes dentro de sus propias clases incluyen la enseñanza de las estrategias aunado al contenido de sus asignaturas propiciando esto la enseñanza de dos tipos de contenidos y metas de enseñanza. Para la estructuración de este tipo de propuestas se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Identificar las estrategias (específicas y generales) que se consideran relevantes para ser enseñadas en cada asignatura disciplina o parea escolar.
2. Identificar estrategias de carácter específico, interdisciplinar e interdominio.
3. Pueden establecerse ejes estratégicos dentro de determinadas áreas de currículo, que ayudarían a construir relaciones transversales entre las disciplinas y materias y que servirán para construir una propuesta de organización sobre cómo han de enseñarse.
4. Tomar decisiones de cómo insertarlas siguiendo criterios de complejidad creciente de los aprendices.

5. Tomar decisiones y señalar directrices sobre cómo trabajarlas dentro del aula. Elaborar propuestas para cada programa de estudio, en lo que se tome en cuenta para sobre como relacionarlas con los contenidos curriculares de cada uno de los programas, considerando la metodología en general y las técnicas para la enseñanza.
6. Considerar cuales son los tipos de tareas y materiales de aprendizaje más apropiados para la enseñanza de las estrategias en conjunto con los contenidos escolares.
7. Tomar en cuenta los criterios de evaluación y los posibles instrumentos y técnicas que permitirán una evaluación del aprendizaje de las actividades estratégicas que sean acordes con la concepción propuesta.

La literatura especializada muestra mayor efectividad en la enseñanza infusionada que la adjunta, sin embargo, requiere de más transformaciones como formación docente, reestructuración de asignaturas, asesoría psicopedagógica, etc. (Díaz y Hernández, 2010).

Se muestran directrices para el desarrollo de una enseñanza infusionada de las estrategias de aprendizaje:

- a) Plantear situaciones problemas significativas vinculadas con escenarios de vida académica y cotidiana. Estos problemas deben tener la característica de ser para pensar, realistas y que sean desafíos accesibles a las capacidades de los alumnos.
- b) Que los alumnos cuenten con suficientes oportunidades para realizar actividades constructivas de forma individual y colaborativa en las que

busquen información, exploren, interpreten, estudien, investiguen, discutan y compartan conocimiento.

- c) Que los profesores actúan como mediadores y guías en la enseñanza de los contenidos curriculares y de las conductas aprender a aprender.
- d) Tener la oportunidad de utilizar una variedad de herramientas y recursos de información de diversas fuentes.

III. 7. Conclusiones

Sin dudar las estrategias de aprendizaje han sido una variable muy estudiada y para guardar congruencia con los nuevos modelos curriculares hay que redefinírsele desde los modelos de enseñanza aprendizaje de EBC ya que resulta ser un elemento indispensable en los nuevos modelos curriculares, que parten de que el estudiante es constructor de su propio aprendizaje y con ello se engloba como el estudiante debe tener repertorio de estrategias cognitivas que permitan asociar y anclar el conocimiento nuevo con el previo, repasar y elaborar el conocimiento, ser gestor de su propio aprendizaje y actuar en consecuencia. En mi experiencia docente, puedo decir que los estudiantes atienden poco a indicaciones, son desorganizados en sus tareas, la prioridad es la calificación no el aprendizaje, usan pocas técnicas de estudio y las que emplean es porque las solicitan los profesores, incluso al usarlas lo hacen de manera incorrecta o con una deficiente organización de la información facilitando con ello el aprendizaje superficial. Pese a cursar en primer semestre una asignatura que va dirigida a apoyar las estrategias de aprendizaje, los estudiantes no aplican lo aprendido allí de manera transversal ni autónoma. Es posible que el motivo de esto sea su

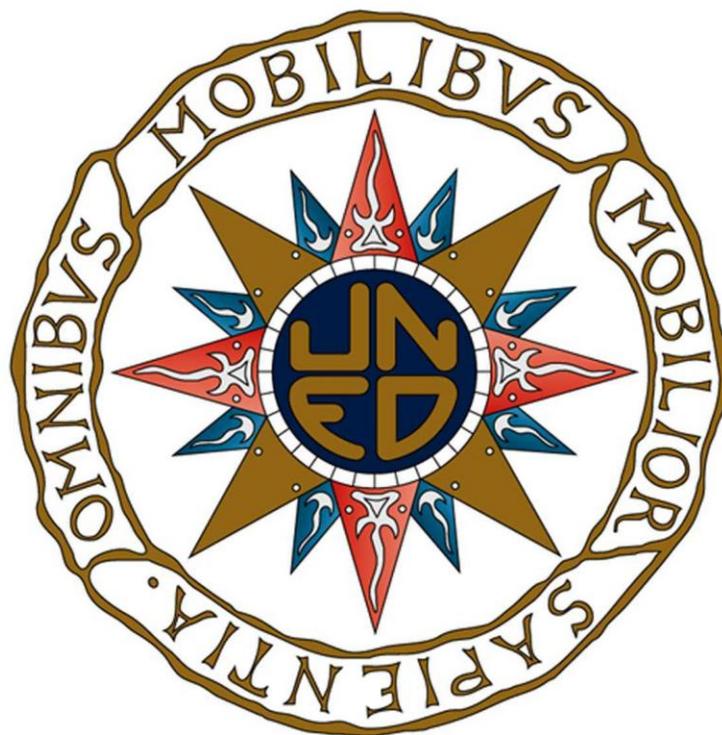
ubicación en el modelo curricular de la universidad ya que esta en un eje de formación común donde el contenido y lecturas empleadas se imparten de la misma manera para todos los estudiantes de diversas licenciaturas, siendo valorada como una asignatura con poca importancia.

Los estudios relacionados con el cambio de las estrategias a partir de la formación profesional muestran resultados inconsistentes. Especialmente se observan estas inconsistencias entre estudios de otros países y el nuestro donde los estudios coinciden más en relación de las no diferencias significativas entre estudiantes en semestres iniciales y avanzados. Esto cuestiona aspectos relacionados no solo con la forma en la que se miden, sino en las diferencias contextuales por países.

La mayoría de los estudios señalan la relevancia del actuar docente y como este es un elemento indispensable para el uso y ajuste de las estrategias de los estudiantes, empero, los estudios de las estrategias tienden a centrarse en el estudiante y no a este en función del docente. Los profesores son parte importante en este proceso de aprendizaje, pues a pesar de que la Universidad de Sonora dispone una serie de asignaturas con la finalidad de proporcionar herramientas cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje, es indispensable que estas sean monitoreadas por los profesores en las asignaturas que imparten. En la práctica, en ocasiones los profesores universitarios parten de que sus estudiantes deben conocer y dominar estas estrategias y no se solicitan o enseñan como tales pensando que ellos tienen esas prácticas, los que solicitan recursos en sus estudiantes por lo general solo es un criterio empleado como control de lectura para que el estudiante no asista a aula como “tabula rasa” prestando poca

atención a la forma y nivel de contenido desarrollado en la actividad. Radica en ellos un importante rol para el monitoreo y usos de las mismas. Por ello se acepta la postura propuesta por Monereo respecto a la enseñanza de las estrategias de manera curricular y al profesor como el mediador de dicho aprendizaje.

Capítulo III. Rendimiento académico en educación superior



Capítulo III. Rendimiento académico en Educación Superior

III. 1. Conceptualización

Siempre que se pretende emitir un diagnóstico de la eficacia de un sistema educativo el rendimiento escolar es sin duda, uno de los elementos fundamentales a analizar, siendo significativo en cualquier nivel de enseñanza, aunque particularmente es en la etapa de enseñanza no universitaria donde se han desarrollado un mayor número de experiencias.

El rendimiento de los estudiantes a nivel académico constituye también una de las preocupaciones principales a abordar cuando se pretende mejorar la calidad de la enseñanza, ya que desde el punto de vista de la sociedad, el prestigio de una universidad o cualquier institución educativa se encuentra vinculado a dicho rendimiento. Los resultados de la educación se ponen en evidencia en la mayor parte de los casos, sobre todo a largo plazo y nunca deben reducirse a la sola adquisición de conocimientos y destrezas en determinadas áreas, materias o asignaturas según sea el caso, y que, además, el grado en que estos logros se alcanzan proporciona una información privilegiada sobre la eficacia de los centros educativos en lo que constituye su objetivo más claro: la instrucción de sus alumnos.

La evaluación del rendimiento escolar tiene, de hecho, un doble interés: por un lado, indica hasta qué punto consiguen los alumnos aquellos aprendizajes a los que se dirigen su principal esfuerzo; por otro, proporcionan conocimientos sobre la eficacia de la escolarización, ya que no es fácil que la escuela consiga objetivos complejos y abstractos (como lo son la adquisición de valores, la formación de

carácter, la creación de hábitos de estudio y también de trabajo, así como el amor por la cultura, etc.), si se consigue al menos, objetivos menos complicados y más concretos, como lo son los objetivos de aprendizaje, que en cualquier caso le son siempre exigidos por tradición además de por los propios implicados en el ámbito educativo y por toda la sociedad (Sánchez-Serrano, 2001).

El rendimiento, en su acepción actual, se acuñó en las sociedades industriales, y su derivación más directa proviene del mundo laboral industrial, donde las normas, criterios y procedimientos de medida se refieren a la productividad del trabajador; al evaluar ese rendimiento se establecen escalas "objetivas" para asignar salarios y méritos. En consecuencia, el rendimiento es un criterio de racionalidad referido a la productividad y "rentabilidad" de las inversiones, de los procesos, y del uso de recursos, entre otros temas. Tradicionalmente su evaluación ha tenido como principal objetivo la "optimización" y/o el incremento de la "eficiencia" del proceso de producción y de sus resultados.

El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica. Está asociado con los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, desde la determinación del costo-beneficio hasta el análisis de sistemas. Sin embargo, el traslado del sentido económico que implica el rendimiento al campo de la problemática educativa, ha llevado a explicaciones reduccionistas, en este caso economicistas, en los análisis y evaluaciones de los procesos educativos que toman como pauta los rendimientos de la institución, de los alumnos o de los maestros. Esta situación ha creado falsas analogías, puesto que el análisis de lo

educativo tiene particularidades que lo distinguen, y en mucho, de los estudios de los procesos económicos.

En los estudios educativos el rendimiento escolar se ha definido de diversas maneras, que, sin embargo, no han podido precisar de manera unívoca la naturaleza del problema, lo que ha originado diversas, e incluso ambiguas, acepciones del vocablo rendimiento. Analizando algunos estudios sobre rendimiento realizados específicamente en América Latina durante la última década y es posible agruparlos de dos formas según sus aproximaciones a la definición y operación del mismo, estas son: a) que se trate indistintamente el rendimiento con el aprovechamiento escolar, en el momento de establecer definiciones operativas para el estudio de la problemática y b) aquellas donde se distingue claramente al rendimiento del aprovechamiento escolar, considerando por lo general a éste como variable o indicador de aquél

En la mayoría de los estudios, la ubicación analítica del rendimiento se circunscribe en el plano descriptivo, como problemática educativa factible de ser comprendida tan solo a través de sus representaciones empíricas. Estas se expresan, por lo general, en los resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer y sistematizar al rendimiento a partir de representaciones tales como calificaciones de alumnos, acreditación, reprobación y egreso, entre otros. Sin embargo, cuando se define al rendimiento mediante la descripción de alguna o varias de esas representaciones se indican la totalidad del proceso mismo que le da origen, realizando con ello una simple sustitución terminológica. Asimismo, al pasar directamente de la enunciación del rendimiento

a su manejo operativo sin que medie algún supuesto teórico, solamente se capta el lado superficial del rendimiento.

Todo esto nos lleva a establecer que el rendimiento no es un objeto de investigación aislado y formalmente acabado; es una parte integrante del proceso escolar que requiere ser construido. En síntesis, de lo anterior se desprende que es necesario ubicar al rendimiento en por lo menos tres momentos metodológicos:

1. Considerarlo como parte integrante del proceso escolar con el que interactúa bajo caracteres comunes a los otros elementos del mismo, y que adquiere, a la vez, rasgos distintivos.
2. Estableciendo la articulación de las manifestaciones específicas del rendimiento entre si y de cada una de ellas con la totalidad de las mismas, para definir sus vinculaciones e implicaciones.
3. Estructurando analíticamente las manifestaciones del rendimiento en la dinámica del proceso escolar.

Esta ubicación permite contextualizar al rendimiento en el proceso escolar y determinar los elementos que lo generan y estructuran (Camarena, Chávez y Gómez, s.f.).

De forma más específica, el rendimiento académico del estudiante en el ámbito universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad en la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal 2002, en Garbanzo, 2007).

Himmel, (1985, citado en Aragón, Díaz, González y Zavala, s.f.) plantea que el rendimiento académico o efectividad escolar se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares.

Otra definición de este término es el que plantea que “el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico. Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes conceptos del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales” (Garbanzo, 2007).

Por sus características, existe un consenso entre la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el rendimiento académico en la educación superior debido a que es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas. De Miguel (2001, citado en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004) advierte al respecto que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato (refiriéndose a las notas) y el mediato (refiriéndose a los logros personales y profesionales).

Latiessa (1992, citado en Rodríguez, Fita y Torrado (2004), hace una valoración más amplia del rendimiento académico, pues lo evalúa en relación con el éxito, retraso y abandono, y en un sentido más estricto, por medio de las notas. La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación

entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante de las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado. De ahí la dificultad de realizar generalizaciones en torno a un tema tan complejo en contextos disímiles.

Matus (1989, citado en López Lugo, Villatoro, Medina Mora y Juárez, 1996) define el rendimiento académico como el grado de aprovechamiento que logra un alumno o un grupo de estos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación.

Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Sin embargo, sabemos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación pero la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada.

Otro autor que plantea su definición de rendimiento académico es Pizarro (1985) quien refiere que “el rendimiento académico representa una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”, además, este concepto refleja el progreso alcanzado por el alumno en función de los objetivos programáticos previstos. Por otra parte, constituye una valoración cuantitativa de los logros alcanzados por el alumno en función de los objetivos formulados en el programa y se expresa en una escala de calificaciones numéricas de 0-20 puntos.

Otra definición es planteada por Torres y Rodríguez (2006) y en ella se plantea que el rendimiento escolar es el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico). Así, el rendimiento no se presenta como sinónimo de capacidad intelectual, aptitudes o competencias.

Específicamente cuando nos referimos a rendimiento académico a nivel universitario, nos podemos referir a la definición planteada por Caira y Lescher (2010) quienes lo identifican como “una consecuencia del aprendizaje originados por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, expresable en una calificación, cuantitativa y cualitativa, la cual de ser consistente y valida constituirá el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos, siendo que esas calificaciones conforman el indicador adecuado para analizar el rendimiento académico”. En este sentido De Miguel (2001, citado en Caira y Lescher, 2010) plantea que los resultados anteriormente mencionados pueden clasificarse en dos categorías: resultados inmediatos y resultados diferidos. Los primeros, pueden determinarse por las calificaciones que los alumnos obtienen durante la carrera, mientras que los segundos están vinculados al impacto que la formación que han recibido tiene en el proceso de incorporación al mundo laboral de los egresados. Ambos criterios, constituyen los parámetros de referencia que son empleados con mayor frecuencia para evaluar el rendimiento estudiantil dentro de la enseñanza universitaria.

Al encontrarnos hablando de rendimiento académico, es inevitable no abordar las situaciones que se presentan en nuestro país. En México, la educación se ha enfrentado a lo largo del tiempo, con diversos problemas, como lo

es el alto índice de deserción escolar. Específicamente a nivel de educación superior, nos enfrentamos con indicadores académicos poco esperanzadores como lo son la reprobación, el bajo egreso u eficiencia terminal y los bajos índices de titulación.

Son precisamente estos indicadores del rendimiento académico los cuales nos permiten tener un punto de referencia y nos brindan mayor información tanto cualitativa como cuantitativa de lo que implica dicha variable. Dentro de estos indicadores podemos encontrar el concepto de desempeño académico el cual, ha sido discutido por varios autores y sus definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. El desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar (Palacios y Andrade, 2007).

González (2002) define el desempeño como “el dominio por parte de los alumnos de los objetivos correspondientes al subsistema educativo al que pertenecen”.

Por su parte, Valles, González y Frías (s.f.) plantean en un sentido muy similar que el desempeño es la suma total de la participación activa de los alumnos en el salón de clase, el cumplimiento de sus tareas y el resultado en los exámenes.

No cabe duda que el desempeño estudiantil ocupa un lugar importante en el estudio del rendimiento académico, porque conjuga los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben alcanzar durante su formación (Martínez,

Vivaldo, Navarro, González de la Fuente, Montes, 1998). En el transcurso de la vida académica de un alumno, el conocimiento acerca de los factores institucionales y personales que los estudiantes priorizan vinculados a su desempeño, resulta de amplio interés en la toma de decisiones dirigidas al mejoramiento continuo del modelo educativo, a la permanencia del alumno y a su adecuado rendimiento académico.

Al hablar de rendimiento se debe considerar además una de las consecuencias que comúnmente se presentan al hablar de un bajo rendimiento, esta es el de fracaso. El fracaso tiene sus raíces tanto dentro como fuera del sistema educativo. Por tanto debe considerarse y ser analizado dentro de una visión más amplia y extender, además de a los alumnos que “no aprenden”, a situaciones familiares, condiciones sociales, así como a la organización escolar e incluso a la propia política educativa.

En consecuencia el fracaso no puede ser atribuido únicamente al alumno, ni puede ser reducido a las calificaciones escolares. Como contraparte a esta visión de fracaso (entendiéndose este como el no obtener buenos resultados académicos), se debe de orientar su análisis cara a cara a una vertiente que se podría llamar positiva, centrada en el rendimiento escolar, ya que la palabra fracaso tiene una connotación negativa, mientras que rendimiento puede referirse tanto a lo positivo como a lo negativo. El rendimiento va unido a la calidad y a la eficacia del sistema y se presente normalmente como un índice para valorar la calidad global del sistema.

Lógicamente, el enfoque del rendimiento no puede ser considerado de una forma simplista, con el lado negativo del fracaso. El rendimiento académico tiene

un carácter complejo y multidimensional. Existe una concepción tradicional del rendimiento que se considera satisfactorio cuando va unido a buenas calificaciones y un alto nivel de conocimiento asimilados, pero también tienen una concepción insatisfactoria cuando los alumnos alcanzan calificaciones negativas, cuando repiten cursos o alcanzan unos bajos niveles de conocimientos (Sánchez-Serrano, 2001).

Otro concepto importante a considerar aquí es la deserción, ya que esta constituye un problema para la educación universitaria e incluso, para otros niveles, como la educación secundaria y primaria. Las discusiones sobre este tema incluyen variables como la pobreza, falta de cultura, prejuicios raciales, conflictos familiares y emocionales, desarraigo de la vecindad y movilidad urbana. La deserción implica una pérdida del capital de recursos humanos para la familia, la comunidad y para el propio país y conlleva sentimientos de frustración que todo ser humano tienen cuando no se logra el objetivo. En Perú por ejemplo, la deserción y repitencia en la universidad indican con claridad que en muchos casos la base escolar-familia ha sido débil. En otras circunstancias, se ha observado que los procesos de admisión no permiten detectar a quienes realmente sirven para seguir los estudios universitarios. Con lo anterior nos referimos a que los alumnos no saben responder a las exigencias que los conducen a tener logros satisfactorios en la universidad y posterior desempeño en bien de la sociedad. Es pues de suma importancia considerar que los estudiantes empiezan sus carreras con un nivel de motivación muy alto y el cual, con el transcurso del tiempo, disminuye, traduciéndose en un bajo rendimiento académico e inclusive abandono de los estudios. En base a lo mencionado con anterioridad, Sanabria (2002),

plantea como definición de deserción la interrupción de los estudios de carrera en uno de los semestres de su formación académica, independientemente de si esta interrupción es de carácter temporal o permanente.

La literatura relevante ha encontrado diferentes formas de definir a la deserción escolar. Lavaró y Gallegos (2005, citado en Martínez, Fernández, Hernández, Hernández, Destinobles y Serrano, 2009) hacen una compilación sobre la definición de deserción escolar que han elaborado diferentes autores a través del tiempo, las que se tiene:

Bachman, Green y Wirtanen (1971) definen que las deserciones escolares se originan por aquellos estudiantes que interrumpieron su asistencia a la escuela por varias semanas por diferentes razones, diferentes sólo aquellas por enfermedad.

Morrow (1986) define a la deserción al hecho de que cuando un estudiante que estuvo inscrito en la escuela, la abandona por un largo periodo de tiempo y no se inscribió en otro colegio. Empero, no se toman en cuenta, todos aquellos estudiantes que estuvieron enfermos o fallecieron.

Fitzpatrick y Yoels (1992), plantean que para ellos la deserción está enfocada principalmente a que cuando los estudiantes dejan la escuela sin graduarse, independientemente si regresan o reciben un certificado equivalente.

Franklin y Kochan (2000) tratan de unificar en un solo concepto la deserción escolar, definiendo ésta cómo... “un estudiante que se inscribió en algún momento del año anterior y no se inscribió a principios del año corriente o actual, dejando inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otra escuela”.

Boon (2002) define a la deserción similar a los autores anteriores, sin embargo, considera además que el sistema educativo no sea la única manera formal de educarse, sino también acepta el sistema de tutorías por parte de los padres o de forma privada como sustituto del colegio (Martínez, Fernández, Hernández, Hernández, Destinobles y Serrano, 2009).

Por último Lavaró y Gallegos (2005), en base a las definiciones anteriores, crean su propia definición, estableciendo que “la deserción escolar se da cuando los individuos que habiendo asistido a la escuela el año anterior, en el año actual o corriente no lo están haciendo, sin tomar en cuenta a aquellos que han dejado de asistir por motivos como: el que hayan cumplido el ciclo secundario y se encuentran estudiando el bachillerato o una carrera técnica, estuvieron enfermos, accidentados o haciendo su servicio militar y que no decida regresar a la escuela”.

Específicamente, en la universidad, el fracaso académico y la deserción son fenómenos que se producen de modo más notable en el primer año de los estudios y que se han agudizado en las últimas dos décadas, a partir de la expansión de la matrícula, que se da sobre todo en América Latina, a partir de los años noventa. En cuanto a la deserción en las carreras, la declinación en el interés por estudiar ha traído, entre otras consecuencias, la menor selectividad en la admisión, por lo que los alumnos en la actualidad tienen habilidades de estudio pobres, pobre nivel de comprensión y mayor necesidad de apoyo personal o de que se les enseñe a identificar metas de estudio concretas. El período más crítico es el primer semestre, en el que los estudiantes experimentan desorientación y falta de motivación por las expectativas que no se cumplen, a lo que se agrega la falta de integración social. Esto suscita la necesidad de crear un entorno de

contención y desarrollo de compromiso institucional en las primeras semanas. El fracaso en el primer año de universidad se asocia también con la concepción del conocimiento que trae el estudiante y con el predominio de estrategias de estudio superficiales, temática que se remonta a los estudios de Marton y Säljö (1976a y 1976b, citado en Vázquez, 2009) y, posteriormente, de Entwistle (2004, citado en Vázquez, 2009), sobre los estilos de aprendizaje y su relación con las ideas del conocimiento: los estudiantes asumen el conocimiento científico como colección inmutable de datos, como proceso de incorporación más que de descubrimiento y elaboración, e interpretan la información a partir de sus estructuras previas, del sentido común y de conceptos intuitivos. De ahí la necesidad de enseñarles a razonar en las ciencias y no sólo a usar un lenguaje especializado. Entre otros factores causales se observa el desconocimiento o aplicación deficiente de estrategias de estudio (generales o específicas) de los contenidos de cada carrera y las metas y motivaciones de los alumnos y se destaca la necesidad de que ellos adviertan que el estudio en la universidad debe ser cada vez más independiente y debe tener prioridad el aprendizaje conceptual, que crea un potencial para generar nuevos conocimientos, lo que a su vez requiere un modo de enseñar y de evaluar compatible con la aplicación de estrategias de profundidad, más allá de las estrategias básicas que se traen del nivel medio (Vázquez, 2009).

La reprobación, es otro factor que se relaciona ampliamente con el nivel de rendimiento de un alumno. Esta relación existe ya que si un alumno presenta de manera frecuente incidentes de reprobación, su rendimiento escolar no será el adecuado. Así, el reprobar significa no cumplir con los criterios exigidos en una prueba o tarea particular y casi siempre tiene implicaciones desde el punto de

vista de los evaluadores mucho más generales hacia el estudiante como ser incompetente o ignorante, a manera de una condición estructural irremediable, estorbosa e intolerable, sin embargo, en algunas de estas situaciones estas no son consecuencias de este hecho.

Aun en la actualidad, en algunas escuelas y sistemas educativos, el reprobado una evaluación, sigue siendo motivo suficiente para apartar al alumno de su grupo, aislarlo y señalarlo, sin considerar los otros factores que pudieran estar desencadenando esta situación. La evaluación aquí, juega un papel determinante ya que el reprobado, sólo puede concebirse como un resultado de los procedimientos que se siguen para la evaluación de los aprendizajes y los cuales han comenzado a practicarse, más que como un requerimiento, como una costumbre en la institución escolar.

Comúnmente, en nuestras instituciones educativas, el evaluar tiene como objetivo probar el grado en que un estudiante cumple los criterios establecidos en un programa de estudios. Para esto, la institución construye sus propios procedimientos e instrumentos los cuales tiene la supuesta misión de arrojar datos “válidos” y “confiables” sobre si el desempeño de un estudiante se ajusta o no a dichos criterios. El resultado de la aplicación de estos procedimientos generalmente termina en una calificación “aprobatoria”, o en el peor de los casos, “reprobatoria” (Reyes, s.f.).

Bautista (1996, citado en Cabrera, Romano y Valenzuela, s.f.) plantea como una definición alternativa pero muy similar a la anterior, que la reprobación es considerada como el resultado del proceso de evaluación que los profesores llevan a cabo en sus alumnos. Comúnmente, se presenta como un factor de

carácter negativo, ya que suele obstaculizar el paso a otra materia o grado escolar, debido a que en este tipo de resultados se ven reflejadas las deficiencias de conocimiento por parte del alumno.

En estudios realizados sobre esta misma temática se menciona que existen muchas causas que pueden incidir en la reprobación del estudiante, tanto de tipo endógeno como exógeno. Como ejemplo de las primeras se encuentra el capital cultural del alumno. En un estudio realizado con estudiantes de bachillerato en el estado de Morelos, en zonas tanto urbanas como rurales se muestra que los alumnos reprobados tenían actitudes negativas en lo que se refería a sus estudios, pues los alumnos de zona rural argumentaban que la culminación de sus estudios, a nivel medio superior, era sólo un requisito que se les exigía y que, por lo tanto, tenían que cumplir, pues al terminar éstos pensaban ingresar de manera inmediata al ámbito laboral (Tapia, Tamez y Tovar, 1994). Lo anterior, quizás, obedezca a la explicación de que al encontrarse inmersos en un contexto social y familiar limitado en los modelos profesionales que puedan seguir, experimentan una desmotivación hacia el ingreso a los estudios universitarios (Tapia, Tamez y Tovar, 1994). Por consiguiente, se considera indispensable inculcar a los estudiantes, desde pequeños, la disciplina del estudio y, principalmente, la dedicación al trabajo con la finalidad de incrementar el capital cultural de los estudiantes y sus actitudes positivas hacia el estudio.

Otro factor importante en la reprobación es el que se refiere al docente, por ser el responsable de propiciar la adquisición de los conocimientos. Por ello, se ha considerado en muchos estudios que las cualidades del maestro son determinantes en la reprobación. Un ejemplo es la inhibición que puede provocar

un docente en los estudiantes, al querer preguntarles acerca de algo no entendido, sobre lo que los alumnos no se atreven a responder por temor a ser ridiculizados. Lo anterior ocasiona una desmotivación, misma que se ve reflejada en el comportamiento del alumno (Serafín, 1991). Derivado de lo anterior se observa un total desinterés del alumno hacia algunas materias, al no solicitar ningún tipo de asesoría ni esmerarse en la elaboración de sus trabajos, o al no asistir con regularidad a sus clases. En lo que concierne al plan de estudios, existen investigaciones que subrayan la importancia de la organización y elaboración del mismo, debido a que los factores asociados al plan estudios, pueden ser causantes de reprobación, y se hace referencia a dos aspectos: 1) la seriación de materias y 2) la seriación de contenidos, pues existen materias consideradas difíciles para los estudiantes que reprueban, ya sea por que los contenidos son muy complejos, por un mal diseño curricular, o incluso, por la ineficiencia del sistema bajo el cual se regula el plan de estudios (Lastra, García, Pastelín y González, 1993, citados en Cabrera, Romano y Valenzuela, s.f.).

III. 2. Factores asociados

Actualmente, se ha analizado acerca de cuáles son los factores relacionados con el rendimiento académico, habiéndose encontrado interesantes relaciones con otras variables. Estas variables pueden facilitar o obstaculizar el desempeño del estudiante durante su vida académica y por consiguiente propician el que el alumno logre o no un adecuado nivel de rendimiento. Por ejemplo, se identifico que el aprovechamiento está influido por una serie de factores relacionados y no relacionados con la escuela. Encontrando que mientras las

variables escolares resultan débiles y de poca consistencia, las no relacionadas con la escuela, así como las características de los alumnos, son mecanismos importantes para predecir el aprovechamiento.

Conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa.

El rendimiento académico por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintivos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, resulta casi imposible saber exactamente qué es lo que ocasiona el bajo rendimiento en un alumno, sin embargo si nos es posible acercarnos al problema y conocer con que variables específicas se relaciona. Entre los aspectos que se asocian al rendimiento académico, suelen intervenir componentes tanto internos como externos al individuo.

Autores como Bartolucci (1981), Chain (1995) y De Garay y Casillas (2001, citado en González, Urquidi y López, 2005) concuerdan en que antes de implementar medidas de retención estudiantil es necesario conocer las causas por las que los estudiantes permanecen o no (en nuestro caso específico) en la universidad, ya que solo de esta forma se pueden diseñar programas de apoyo para los que necesitan reforzar y fomentar ciertas áreas. No es suficiente con conocer cuántos alumnos son, las tasas de eficiencia terminal de alguna carrera y la reprobación, sino también es necesario conocer quiénes y cómo son, cuáles

son sus aficiones, que tipos de lecturas les agradan, cuales son las condiciones de vida de su familia, sus hábitos de estudio, como experimentan su proceso de juventud en las aulas universitarios y como hacen frente a los cambios que viven, cuales son las actividades que realizan fuera de la universidad, entre otros aspectos que influyen de una forma u otra en el rendimiento académico y en la integración de los alumnos a la institución (González, Urquidi y López, 2005).

Garbanzo (2007) y López Lugo *et al* (1996) establecen una clasificación de factores asociados al rendimiento académico. Garbanzo (2007) plantea por ejemplo que estas pueden ser de orden social, cognitivo y emocional y que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, las cuales a su vez presentan subcategorías o indicadores. Se debe indicar que esta clasificación no es exhaustiva, y que por el contrario, se dejan fuera variables que pueden en algún momento interferir u obstaculizar el desempeño del alumno, sin embargo se consideran aquellas de mayor relevancia y que son frecuentemente las que tienen una relación o influencia en el nivel de rendimiento que el alumno presente (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Factores asociados al rendimiento académico.

Determinantes	Factor
<p>1. Sociales.</p> <p>Son aquellos factores de índole social que interactúa con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre si y entre las variables personales e institucionales. Comprenden aspectos tales como el tipo de medio ambiente que rodea al estudiante, la importancia que se le da a su educación dentro del hogar, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias sociales. • El entorno familiar. (Torres y Rodríguez, 2006). • El lugar de estudio (Torres y Rodríguez, 2006). • Capital cultural. • Contexto socioeconómico. • Variables demográficas.
<p>2. Institucionales.</p> <p>Es definida por Carrión (2002, citado en Garbanzo, 2007), como los componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influyen en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran las metodologías docentes, la cantidad de alumnos por profesor, la dificultad de las distintas materias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de los estudios según el interés del estudiante. • Complejidad de los estudios. • Condiciones institucionales. • Servicios institucionales de apoyo. • Ambiente estudiantil. • Relaciones estudiante-profesor.

entre otros.

- Pruebas específicas.
- Requisitos de ingreso, entre materias y normas.

3. Personales.

Incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales.

- Variables fisiológicos (López Lugo *et al* 1996).
 - Competencia cognitiva.
 - Motivación (Johnson y Johnson, 1985, citado en Navarro, s.f.).
 - El auto concepto académico.
 - Autoeficacia percibida.
 - Bienestar psicológico (López Lugo, *et al*, 1996).
 - La asistencia a clases.
 - Aptitudes:
 - Formación académica previa.
 - Morosidad académica (Aguilar y Valencia1994, citado en Ramos, Estrada y Piña, 2010).
 - Las técnicas de estudio (Torres y Rodríguez, 2006).
 - Los hábitos de estudio
-

(Rondón 1991, citado en
Villegas, Muñoz y Villegas,
2009)

- Las condiciones cognitivas.
-

En la actualidad existe un número importante de estudiantes, especialmente aquellos que obtienen un bajo rendimiento, quienes afirman encontrar dificultades para estudiar y además, muchos de los profesores suelen coincidir en que existe esa problemática. Estos estudiantes suelen perder tiempo y esfuerzo sin tener conocimiento siquiera de que pueden hacer para enfrentar las actividades que tienen establecidas. Los alumnos, parecen no ser capaces de reflexionar adecuadamente sobre lo que para ellos implica el estudiar, lo que suele desencadenar o traer dificultades para controlar y evaluar los procesos de aprender. Como consecuencia, estos alumnos presentan serias dificultades para organizar su conducta de estudio y para utilizar estrategias eficaces que les permitan lograr un aprendizaje significativo.

Por lo anterior, se vuelve cada vez más necesario que los estudiantes aprendan a utilizar estrategias, a ser “estratégicos” y capaces de actuar sistemáticamente para conseguir los objetivos de aprendizaje planteados por sus maestros o por ellos mismos y considerando las características de la tarea, las exigencias que se les hacen, así como las demandas del entorno y las propias limitaciones tanto de recursos como personales con las que cuentan. Así, se hace necesario, tanto en el ámbito académico como en el laboral, adoptar de forma

estratégica habilidades y conocimientos adquiridos que le permitan a los alumnos hacerle frente a un mundo con diversas demandas, en donde se les exige, además de realizar la actividad establecida, supervisar lo que están realizando (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pineda, y Rosario, 2009).

Retomando lo anteriormente mencionado, se definen entonces a las estrategias de aprendizaje como una especie de reglas que permiten tomar decisiones adecuadas en un determinado momento del proceso de aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986, citado en Castañeda et al., 1998 citado en González, Sotomayor, Carrillo y Maytorena, 2002) hablan de competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su posterior aplicación. De igual forma, estos mismos autores plantean que las estrategias en un sentido operativo, son conocimientos o conductas que influyen en los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevos conocimientos, por lo tanto se habla de las estrategias de aprendizaje como las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, y tiene gran influencia en el grado de motivación, y las cuales incluyen aspectos tales como adquisición, retención y transferencia. Por lo anterior, las estrategias pueden ser consideradas como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el aprendizaje. De esta forma, la meta de cualquier estrategia particular de aprendizaje será la de afectar el estado motivacional y afectivo y la manera en que el aprendiz selecciona, adquiere, organiza e integra el conocimiento nuevo adquirido.

Se ha identificado además que el uso de estrategias específicamente a nivel cognitivo y metacognitivo juega un papel sumamente importante en la

resolución exitosa de las tareas académicas. En este caso, se consideran las estrategias cognitivas como todos aquellos procedimientos encargados de codificar, almacenar y recuperar información implicada en el material de estudio del alumno. Básicamente, estamos hablando según Weinstein y Mayer (1986, citado en citado en González, Sotomayor, Carrillo y Maytorena, 2002) de estrategias cognitivas de repetición o memorización, organización y elaboración, y de estrategias de selección o especialización las cuales constituyen las condiciones cognitivas de aprendizaje significativo.

Los estudios en este aspecto muestran que por lo tanto, el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autor regular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen auto concepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo.

Existen otros estudios que refuerzan la afirmación anterior. Por ejemplo, Valenzuela y González (1993) realizaron un estudio con estudiantes universitarios de diferentes semestres de la División de Ciencias Sociales, en el cual se utilizó el Inventario de Estudios de Diagnóstico Breve (Rosado, 1982, citado en Valenzuela y González, 1993), obteniendo resultados que señalan que existe un perfil de puntajes inferiores al término medio que muestra estudiantes universitarios desmotivados, y con ambigüedad en sus metas, desorganizados en su conducta de estudio, desordenados en su rutina de trabajo y con limitaciones serias en cuando a habilidades de lectura y redacción. Con estas características es muy

posible que a los estudiantes se les dificulte entrar en contacto con el plan de estudios y que exista la posibilidad de que dentro de este grupo de estudiantes se encuentren aquellos que deserten tarde o temprano de sus estudios o terminen de forma irregular su formación universitaria.

En otro trabajo de los mismos autores, (Valenzuela y González, 1995, citado en González, Maytorena y Verdugo, 2001), realizado en estudiantes de reciente ingreso a la UNISON, les fue aplicado el Inventario de Habilidades de Estudio (IHE) y se observó que en el puntaje general de dicho inventario 8 de cada 10 estudiantes se auto reportan con dificultades en sus habilidades y estrategias de estudio y los otros dos reportan carencias importantes en su perfil. Según los autores, los alumnos de la División de Ciencias Sociales manifestaron mayores dificultades (rango instruccional) en las escalas de habilidades y estrategias de adquisición constituidas por actividades que un estudiante realiza para interpretar la información contenida en los textos, así como para hacer elaboraciones a partir de tal información y relacionarla con otros tópicos, y de habilidades y estrategias de autorregulación, las cuales se refieren a actividades del estudiante para monitorear su propio aprendizaje, desde la identificación y establecimiento de metas de estudio, ajuste y reformulación de tareas, hasta las decisiones respecto a las actividades a realizar. Las escalas que incluyen mayor cantidad de alumnos de la División de Ciencias Sociales que se autor reportan con carencias importantes en su perfil, consideradas estas en un rango insuficiente, son las escalas de habilidades y estrategias de memoria, habilidades del estudiante para retener y recuperar información, y de habilidades y estrategias de lectura, habilidades para interactuar con un texto, como por ejemplo, el plantear una

hipótesis a partir de la lectura, identificación de la macro estructura del texto, así como la generación de la lectura a partir de lo leído.

Así entonces, las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante y permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar. Esto queda claro, al identificar múltiples situaciones dentro del ambiente escolar, en donde dos sujetos que tienen el mismo potencial intelectual y el mismo nivel de motivación utilizan estrategias de aprendizaje distintas y por lo tanto alcanzan diferentes niveles de logro académico. El identificar las estrategias utilizadas, permite por lo tanto, diagnosticar la causa de las diferencias de rendimiento y estar en una mejor posibilidad de mejorar el aprendizaje.

Además, en dichos estudios, también se ha encontrado que los estudiantes con bajo rendimiento escolar son sujetos normales desde el punto de vista intelectual, pero que por diversas causas fallan en sus aprendizajes escolares (Pontellano, 1989 citado en López Lugo y cols., 1996). Específicamente la eficiencia diaria en la escuela es inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. Esto nos lleva a pensar dos cosas importantes, la primera es que al confirmar que el problema no se debe a causas intelectuales ni orgánicas, podría suponerse que la rehabilitación es altamente probable, la segunda, que al detectarse con claridad las causas que lo provocan podrán idearse mecanismos que ayuden a prevenirlo en futuras generaciones.

III. 3. Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje

Una vez analizados los factores relacionados con el rendimiento se procede a describir una serie de investigaciones que evidencian y nos muestran el estado del arte de los resultados encontrados hasta el momento entre estas variables.

El estudio llevado a cabo por Martínez y Galán (2000), tenía por objetivo analizar la correlación entre estas dimensiones y las calificaciones en estudiantes de la Universidad de Barcelona. Participaron en el estudio 182 estudiantes de primer curso de Pedagogía, en su mayoría mujeres con edad promedio de 19.63 años. Los resultados mostraron que no hay evidencia de relación significativa entre la calificación, creencias del sujeto sobre su motivación y sus estrategias de aprendizaje. Se encuentra que existe relación entre valor intrínseco de la asignatura y todas las sub escalas de estrategias de aprendizaje, datos reportados por Prinrich y De Groot (1990, citado en Martínez y Galán, 2000), lo cual implica que a mayor valor por asignatura mayor disposición para emplear estrategias de aprendizaje y viceversa.

Suárez y Ferreras (2007), tenían como objetivo analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académicos de estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia Estudio General y Universidad Politécnica de Valencia. Para ello elaboraron un Cuestionario para la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPU), coherente con las aportaciones de Gallardo y en coherencia con otros autores Beltrán, 1993; Gallardo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein y Palmer, 1987; citados en Gallardo, Suárez y Ferreras, 2007). Este trabajo estudió qué estrategias de aprendizaje son eficaces para obtener un buen rendimiento académico, así como en las diferencias de género y

por carrera estudiada. Se utilizó la escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y las notas finales de curso en una muestra de 254 estudiantes desde 20 de la E.S.O. a 10 de Bachillerato. El alumnado que alcanza un alto rendimiento académico utiliza con más éxito que el de bajo rendimiento, algunas tácticas propias del proceso de adquisición de la información, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Las mujeres utilizan más las estrategias meta cognitivas y están más motivadas intrínseca y extrínsecamente que los hombres (Lozano, González, Nuñez, Lozano, Álvarez, 2001).

El objetivo del presente trabajo es analizar, sobre una muestra de alumnos de la Universidad Católica S. Antonio de Murcia, el efecto que, en el proceso de producción educativa tienen determinadas características del aprendizaje de los estudiantes Universitarios y que condicionan la probabilidad de éxito académico en la Universidad. En particular, además de otras características socioeconómicas, se consideraron las estrategias que aplican los estudiantes en su aprendizaje, utilizando para ello el cuestionario de J, Biggs (SPQ-2 F). En los resultados se observó que el rendimiento previo está correlacionado con el actual, además, los estudiantes con un enfoque de aprendizaje denominado equilibrado no presentan diferencias en el rendimiento en la universidad respecto al rendimiento de los estudiantes con enfoque superficial y si respecto a los de enfoque profundo. Los resultados de diferencias significativas lo son en función del tipo de titulación (Muñoz y Gómez, 2005).

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008), tiene como objetivo analizar la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico utilizando para

ello tres indicadores diferentes: la tasa de intento, es decir, los créditos presentados sobre los matriculados; la tasa de eficiencia, que son los créditos aprobados sobre los presentados; por último, la tasa de éxito, créditos aprobados sobre los presentados. Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U) a 749 estudiantes que cursaban el segundo ciclo de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en la Universidad de Laguna. Los resultados muestran que hay diferencias por el indicador de rendimiento académico empleado. Así, mientras que la tasa de intento y la eficiencia se relacionan con el uso de estrategias de aprendizaje que fomentan un aprendizaje significativo y autorregulado, el éxito, además de con dichas estrategias, también se relaciona con un procesamiento cognitivo más profundo y con la búsqueda de aplicabilidad de los contenidos estudiados. Así mismo, se concluye en la importancia de las metas aprendizaje en relación con el rendimiento académico.

Carrillo (2003) empleó modelos de aprendizaje estratégico y se interesó por establecer una relación entre las estrategias utilizadas por los alumnos y su aprovechamiento escolar. La muestra no probabilística se conformó por 142 alumnos del tercer y quinto semestre de las carreras de Enfermería y Psicología, ambas de la Universidad de Sonora. Se emplearon los exámenes en contexto en ejecución de Historia y Matemáticas y en contexto de auto reporte un inventario de estilos de Aprendizaje y de Orientación Motivacional de Castañeda (1996, citado en Carrillo 2003). Los resultados muestran que los estudiantes de Psicología obtuvieron mejores puntuaciones que los de Enfermería, lo cual se explica por las materias evaluadas y el plan de estudios de cada carrera. Además, presentan

mejores calificaciones en la prueba de Matemáticas que en la de Historia y sólo las estrategias de administración de recursos de memoria están relacionadas significativamente con la puntuación en la prueba de ejecución de Matemáticas. Se sugiere el uso de cuestionarios y pruebas de ejecución para observar y saber con más certidumbre que estrategias aplica ante los requerimientos de una tarea académica.

Tendencias actuales propuestas por Printich (citado en Valle, González y Nuñez, 1998) acerca del estudio de las estrategias de aprendizaje emana la necesidad de incorporar modelos explicativos que incorpore tanto variables cognitivas como motivacionales, en la medida que los estudios efectuados hasta el momento enfatizan una u otra de estas variables. De ahí el interés de diversos investigadores para analizar no solo las estrategias de aprendizaje y rendimiento sino otros factores adyacentes. Continuando con esta línea de investigación González, Valle, Suárez, Fernández (1999), plantean y someten a análisis un modelo de relaciones causales entre tres variables motivacionales (tipo de atribuciones, auto concepto académico y metas de aprendizaje), las estrategias de aprendizaje significativo y el rendimiento académico, en un total de 597 estudiantes universitarios de distintas titulaciones. Para ello aplicaron una batería de instrumentos entre ellos el Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner (1991), Inventario de Estrategias de Aprendizaje (LASSI) elaborado por Weinstein y cols. (1987), y el rendimiento por medio de ítems de nivel ordinal. El modelo se comprueba y se observa que el rendimiento académico estaba afectado de forma directa por el tipo de atribuciones especialmente internas, el auto concepto académico y ligeramente las metas de logro. Mientras que las

estrategias de aprendizaje significativo estaban determinadas únicamente por las metas de aprendizaje, determinadas a su vez por las atribuciones internas y el auto concepto académico. La relación directa entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico es muy baja.

De manera específica Thornberry (2008), decidió concentrarse en conocer la relación entre las estrategias metacognitivas para el aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico. La muestra se conformo por 116 estudiantes ingresantes al primer ciclo de estudios de la facultad Medicina y Veterinaria de la Universidad privada de Lima metropolitana. Se aplicaron los instrumentos de Escala de Motivación Académica y el inventario de Estrategias Metacognitivas – Estado y el Rendimiento académico fue medido con los promedios ponderados finales del ciclo académico 2007-1, ya que resume el desempeño del estudiante a lo largo del semestre universitario. Los resultados expresan que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva, en cambio la motivación y todas sus dimensiones logran predecir el rendimiento en un 12.6%, por lo que concluye que la relación entre estrategias metacognitivas y rendimiento esta mediada y mayormente impactada por la motivación.

Por su parte, Villa (2005), se interesó por determinar la relación entre aprendizaje estratégico, planeación del desempeño y desempeño académico en una muestra formada por 417 estudiantes de las licenciaturas de Contaduría Pública y Administración de la Universidad de Sonora inscritos en segundo cuarto y sexto semestre. Se utilizó el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (2004) que mide adquisición de

información, administración de recursos de la memoria, procesamiento de la información y autorregulación; el cuestionario de Planeación de Desempeño que incluye establecimiento de objetivos, desarrollo de actividades y evaluación de desempeño, en el caso del desempeño académico se utilizó información del Kardex. Los resultados demuestran que hay una relación inversa entre aprendizaje estratégico y desempeño escolar, por lo que el primero no explica al segundo. El aprendizaje estratégico se relaciona con autorregulación y planeación de desempeño mas no con el grado que cursan los alumnos pues la relación que se muestra es inversa, lo cual lo explica por cursar en segundo la asignatura de Estrategias aprender a aprender.

Se busca analizar la relación entre estrategias de aprendizaje, autoestima, función intelectual y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de primer año en Sur África. El estudio tenía la finalidad de determinar cómo contribuye cada variable de manera significativa en el rendimiento académico. Se aplicaron cuatro inventarios a 111 estudiantes: el Learning and Study Strategies Inventory, Coopersmith Self-Esteem Inventory, Organiser y Raven Advanced Progressive Matrices y el rendimiento académico se midió por medio de resultados de exámenes finales. Modesta pero significativa correlación fue encontrada entre Autoestima, Estrategias de aprendizaje, Organización y Rendimiento académico. Resultados posteriores revelaron la Actitud, Ausencia de ansiedad, Evaluación de estrategias y la Organización, son significativas contribuciones para rendimiento académico (Seabi, 2011).

III. 4. Conclusiones

Los resultados de las investigaciones muestran datos inconsistentes respecto a la relación y el impacto de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico e incluso se menciona una posible relación más no niveles de predicción significativos que permitan predecir a partir de un perfil estratégico que estudiantes se encuentran en riesgo a partir de dicho indicador.

Como menciona Martínez y Galán (2000) la no relación entre rendimiento académico no corresponde con lo destacado en la literatura y genera una llamada de atención a los procedimientos instruccionales y al sistema de evaluación, como posibles hipótesis que limitan la mediación del rendimiento académico a través de los procesos internos del alumno. Esta explicación la relaciona con:

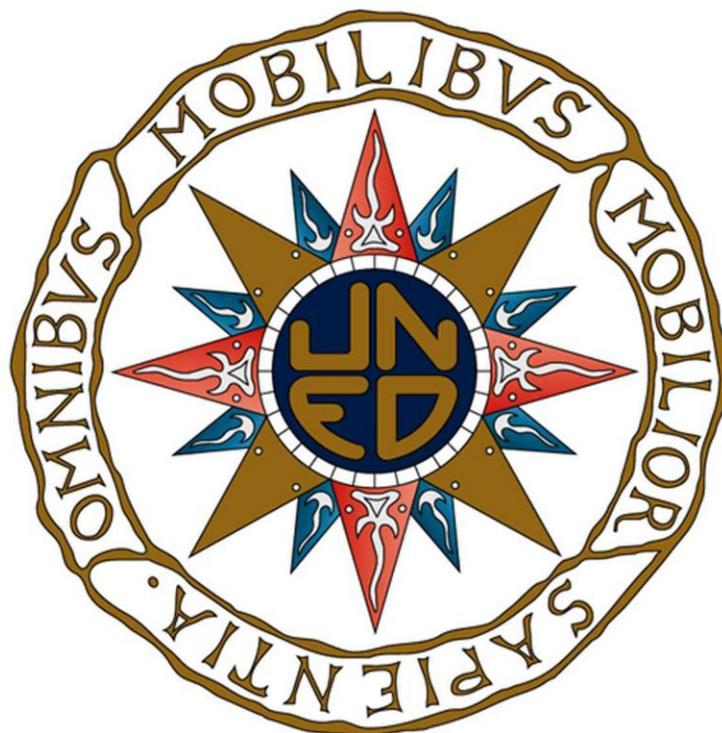
1. Deficiencias en la práctica instruccional separada de la base teórica constructivista, dirigiéndose a una didáctica tradicional.
2. Diferencias en la evaluación centrada en resultados y no en procesos, centrada modalidad de prueba, tipo examen de opción múltiple, separada de enfoque procesamiento de información.

Sugiere una revisión de procesos instruccionales, mecanismos de evaluación del rendimiento en la universidad y afinar instrumentos de evaluación psicológica en la población a evaluar, considera que no se está tomando en cuenta las estrategias del alumno y su motivación, los cuales son factores claves para la formación académica (Martínez y Galán, 2000). Incluso algunos de los estudios que consideran no solo como unidad de análisis a variables cognitivas sino motivacionales identifican una débil o nula relación con rendimiento, pues la motivación funge como una variable interviniente entre estos conceptos.

Lo que si se identifica con más claridad son las diferencias existentes por género, licenciaturas o titulación y el ciclo que cursa el estudiante ya sea avanzado o inicial. De igual manera, es relevante el indicador que se retoma para la medición del rendimiento lo cual puede afectar el resultado derivado del proceso de investigación.

A diferencia de antecedentes relacionados con las estrategias de aprendizaje el estado del arte de la relación entre estas y el rendimiento académico en nivel superior evidencia escasos trabajos relacionados con estas dos variables, por lo que es importante continuar con las investigaciones para confirmar o refutar la relación que se hipotetiza existe entre ambas variables, variando no solo poblaciones sino metodologías y formas de medición del rendimiento académico, ya que se detecta que en su mayoría son metodologías cuantitativas con un diseño transaccional o longitudinal cohorte.

Capítulo IV. Diseño metodológico de la investigación



Capítulo IV. Diseño metodológico de la investigación

IV. 1. Enfoque de investigación

Las problemáticas de la educación descritas en el planteamiento del problema hace que los investigadores se inclinen a descubrir que afecta al fenómeno para poder conocerlo y desarrollar medidas que permitan abordarlo y alterarlo, desde nuestra parcela de conocimiento y acordes a las condiciones circundantes de cada una de las instituciones.

De ahí que la presente investigación plantea abordar el estudio de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad de Sonora de una manera integral, que permita conocer cómo se desarrollan estas variables, pero también identificar cómo viven y qué impacto tienen en los estudiantes.

La literatura señala una serie de factores asociados al rendimiento, sin embargo, además de lo que los datos cuantitativos puedan informarnos de los cambios en las estrategias de aprendizaje se destaca el interés de conocer de viva voz de los estudiantes los factores intervinientes en este proceso, surgiendo algunas inquietudes como ¿es posible que no identifiquen las estrategias como una variable importante e imprescindible para su desempeño?, ¿Será acaso que hay alguna variable interviniente?, ¿Sus estrategias cambian a partir de su formación profesional? ¿Cuáles? para ellos ¿Su formación profesional realmente impactan las calificaciones? ¿Será el docente un agente importante en este proceso? ¿De qué manera contribuye? Estas y otras inquietudes es la intención de resolver este estudio. Por ello para abordarlo desde diferentes perspectivas y

niveles de profundidad se recurre a los dos tradicionales enfoques de investigación.

A partir de lo expuesto, se valoró que el enfoque de investigación que permite realizar este estudio es el método mixto, entendido este de acuerdo a Hernández y Mendoza (2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 546) “como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de los datos cuantitativos, cualitativos, así como su integración y discusión, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr así un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”.

Las pretensiones y finalidades al emplear esta metodología son la triangulación para la correspondencia o no de la información recabada con ambos métodos; complementación, para el logro de un mayor entendimiento del fenómeno a estudiar; visión holística, al obtener una visión integral del fenómeno estudiado; iniciación, al permitir obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia; expansión, analizar a mayor profundidad y amplitud de la indagación en diferentes etapas del proceso de investigación; compensación, ya que un método puede visualizar y subsanar las debilidades del otro; y diversidad, al obtener puntos de vista variados del planteamiento bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De una manera más concreta, se destacan los aspectos esenciales de cada método, donde McMillan y Schumacher (2007) describen que el enfoque cuantitativo normalmente asume que hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y las opiniones de los individuos.

Busca establecer relaciones y explicar los cambios sociales medidos. La investigación con un enfoque cuantitativo trata de establecer generalizaciones libres de contexto.

Tiene un sentido secuencial y probatorio de la investigación. El orden es riguroso, se parte de una idea de investigación, se derivan objetivos y preguntas y se construye el marco conceptual; de las preguntas surgen las hipótesis y se determinan las variables; se elige un diseño, se realizan las mediciones, se procede al análisis de datos y se realizan conclusiones respecto a las hipótesis (Según Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En cuanto al enfoque cualitativo, se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas procesos u objetos. Las percepciones de las personas son lo que ellos consideran real y lo que dirige sus acciones, sentimientos y pensamientos.

La perspectiva cualitativa se ocupa en primer momento del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. Esta se adquiere analizando los contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados sobre estas situaciones y acontecimientos, estos significados incluyen de manera integral emociones, sentimientos, actitudes y sus conductas (McMillan y Schumacher, 2007).

Está orientada al estudio de un objeto complejo; la subjetividad cuyos elementos están implicados simultáneamente en diferentes procesos del todo, los cuales cambian frente al contexto en el que se expresa el sujeto concreto. Tiene

una comprensión vía indirecta e implícita, de los complejos procesos de las diferentes expresiones humanas y que no son isomórficas con estas (González, 2000).

Se puede decir que la investigación cualitativa es más flexible y cambiante en los pasos en los que se lleva a cabo. Parte de una serie de áreas importantes de investigación, sin embargo, más que tener claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis procede al análisis de datos, ya que este enfoque puede desarrollar hipótesis antes, durante o después de la recolección de datos. Si hay una revisión inicial de literatura que puede completarse en cualquier parte del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados. Es posible que la muestra, recolección y análisis de las fases se realicen prácticamente de manera simultánea. Tiene por meta generalizaciones detalladas vinculadas al contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2012).

Es claro que estas distinciones no son absolutas, de hecho son aproximaciones que pueden emplearse de manera combinada, como es el caso de la presente investigación gozando la posibilidad de réplica y comparación que nos proporciona la perspectiva cuantitativa así como la profundidad de los datos y la riqueza interpretativa con una visión natural y holística de los fenómenos.

En síntesis, la figura 3 muestra los diferentes momentos en que se recopiló la información y el enfoque de esa medida, mostrando a su vez como se combinaron ambas perspectivas.

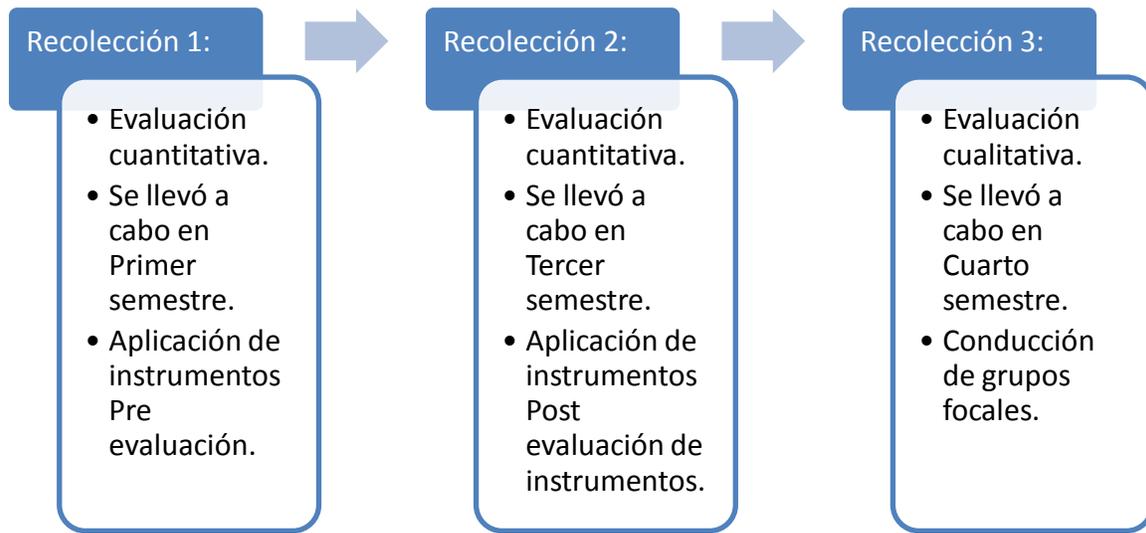


Figura 3. Representación de las fases de recolección de información en estudiantes de Psicología de la Universidad de Sonora, cohorte 2009-2.

Elaboración propia con datos de investigación. NORZAGARAY (2011).

En general, la recolección de información evidencia el desarrollo de un diseño mixto secuencial y por el método de inicio se da prioridad al enfoque cuantitativo. Tal como se muestra en la figura, dicho esquema corresponde a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) clasifica como un diseño explicativo secuencial, el cual como se observa se caracteriza por ser una primera y segunda etapa cuantitativa y posteriormente una cualitativa, siendo el propósito de este modelo utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en estos.

V. 2. Abordaje cuantitativo de la investigación

IV. 2. 1. Diseño de la investigación.

El diseño de investigación es el plan o estrategia pensada para obtener la información que se desea. Cada uno de los diseños posee sus características por ello es importante elegirlo con cuidado.

Existen dos grandes tipos de diseños (a) los experimentales, aquellos que implican la manipulación explícita de las variables para analizar el impacto de una variable sobre otra (b) los no experimentales, aquellos que estudian las variables sin ninguna manipulación, las estudian y abordan tal cual suceden en la realidad.

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables independientes. Se basa en variables que ya ocurrieron o se dieron en la realidad y en ella se observan situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente por el investigador. Se clasifican según su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en que se recolectan los datos. Según lo anterior, estos estudios pueden ser:

1. Transversales, es decir, los que recogen información de las variables a analizar en un solo momento. Son de cuatro tipos: Exploratorio, descriptivo, correlacional y causal.
2. Longitudinales, aquellos que recogen datos de los sujetos en distintos momentos en el tiempo.

En la presente investigación el diseño utilizado es longitudinal pues nuestro interés se centra en analizar los cambios que existen a través del tiempo en determinadas categorías, sucesos, variables, conceptos, contextos o comunidades, o analizar también las relaciones entre estas y en ocasiones nos

interesa analizar ambos tipos de cambios. Cuando se presenta un caso como el anterior, se dispone de los diseños longitudinales los cuales, recolectan los datos a través del tiempo y en puntos o periodos, lo que permite al investigador hacer evaluaciones sobre los cambios, sus determinantes y sus consecuencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Chinn (1989), resumió la discusión sobre el significado del término longitudinal indicando que para la epidemiología es sinónimo de cohortes o seguimiento, mientras que para algunos estadísticos implica mediciones repetidas. Chinn considero que era más adecuado manejarlo como un seguimiento, siendo este concepto el pensamiento más habitual para los profesionales de la época.

De forma opuesta a los datos transaccionales, los datos longitudinales se registran en los mismos individuos a través del tiempo, por lo que podríamos decir que el diseño longitudinal es un procedimiento que nos permite estudiar los patrones interindividuales de cambio intraindividual. Con base a lo anterior, se plantea que el objetivo fundamental del estudio longitudinal es conocer no sólo los cambios o perfiles individuales, sino determinar si el cambio es significativo y si se dan diferencias entre los distintos sujetos de la muestra. Siguiendo con esta idea, Raudenbush (2001, citado en Arnau y Bono, 2008) destaca que esta clase de estudios trazan el curso del crecimiento normal, identifican los factores de riesgo para una enfermedad determinada y evalúan los efectos de las intervenciones. De este modo, el objetivo del análisis de datos longitudinales deberá incluir: a) el estudio directo de cambio intraindividual, b) la identificación directa de las diferencias interindividuales en el cambio intraindividual, c) el análisis de la relación entre los cambios intra e interindividuales y d) el estudio de las variables

que influyen en el cambio intra e intraindividual. Así, se trata en definitiva, de estudiar el cambio en función del tiempo, por cuya razón se obtienen datos longitudinales de una muestra dada de sujetos que es medida repetidas veces en la misma variable de respuesta.

Por lo tanto, los estudios longitudinales se encuentran fundamentados en hipótesis de diferencia de grupos, ya sea correlacional o causal, ya que se recolectan datos sobre diferentes aspectos en dos o más momentos para evaluar el cambio de estas.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los diseños longitudinales se dividen en tres tipos: los diseños de tendencia o también denominados trend, los diseños de análisis evolutivo de grupos o de cohorte y los diseños longitudinales de panel. Este último es el último que será empleado en esta investigación y se aplica, fundamentalmente, en el ámbito social para el estudio, por ejemplo, del cambio de intenciones políticas, preferencias, actitudes u opiniones. La situación más simple es registrar dos variables de una misma muestra de sujetos que es observada a lo largo de una serie de tandas o momentos históricos. El objetivo es establecer, mediante la técnica de correlación cruzada en panel, la posible relación causal entre las variables medidas y el sentido de la causalidad. Este diseño resulta similar a los dos diseños anteriores solo que la diferencia es que los mismos participantes son medidos u observados en todos los tiempos o momentos. En estos diseños existe la ventaja de que se conocen los cambios grupales y los individuales y además, se conoce que caso específico introducen el cambio, sin embargo, su desventaja radica en que en

ocasiones resulta muy difícil obtener los mismos participantes para una segunda medición u observación, según sea el caso.

IV. 2. 2. Población y muestra.

La población se conformó por 379 de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora que iniciaron sus estudios de superiores en el año 2009-2. La muestra fue de caso-tipo y se conformó de 182 individuos de los cuales 83.5% eran mujeres, 59.1% de ellas tenían 18 años de edad; 90.1% se encuentran entre la edad comprendida de 17 a 19 años. Muy pocos fueron casados o en unión libre, 3.3% y .5% respectivamente, los demás eran solteros. El 27.5% de la muestra son de origen foráneo. Un amplio porcentaje de 45.5% cursó su educación media superior en el Colegio de Bachilleres, 20.8% estaban en el Centro de bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios, 7.9% provenía de varias instituciones privadas y los restantes provenía de varias instituciones públicas. Al momento de realizar la evaluación inicial, 24.7% de ellos trabajaban. De la muestra, 61.5% ingresaron a la carrera de psicología de forma regular, el resto lo hizo mediante tronco común.

Criterios de inclusión:

1. Estudiantes de la licenciatura en Psicología cohorte 2009.
2. Que hayan participado en la pre y post evaluación.
3. Estudiantes que tenían completas sus calificaciones en todas las asignaturas.
4. Estudiantes que se encontraban presentes en sus aulas al momento de recabar información.

Criterios de exclusión:

1. Estudiantes de otra generación.
2. Estudiantes solo hayan participado en una sola evaluación ya sea por baja, deserción o ausencia el día que se recogió la información.

IV. 2. 3. Instrumentos y técnicas de recolección de información.

Se recogen los datos cuantitativos en la modalidad de pruebas significan una batería estándar de preguntas por escrito a un sujeto, ya sea por escrito o por medio de un sistema de cómputo. Las respuestas a los reactivos representan características de los sujetos, enfocándose ya sea en los logros, actitudes, preferencias o habilidades de las personas. Las pruebas de lápiz y papel se centran en medir comportamientos actuales.

Los cuestionarios son una de las técnicas más ampliamente empleadas pues son económicos, puede asegurar el anonimato e incluyen las mismas preguntas para todos los sujetos (McMillan y Schumacher, 2005). Los cuestionarios aplicados fueron:

El Cuestionario Diagnóstico de la Ejecución del Estudio (DEE), el cual fue diseñado por Castillo Arredondo (2004, citado en Castillo, y Polanco, 2007) el cual permite la auto evaluación, incluye seguimiento formativo donde puede aplicarse hasta en tres ocasiones en un curso, tiene la intención de implicar al alumno en su propio aprendizaje y puede graficarse el perfil del estudiante. La duración de la aplicación es en promedio de 30 minutos.

Se compone de 30 reactivos, los cuales se integran en 5 dimensiones relacionadas con el estudio. Cada dimensión se compone de 6 reactivos a los

cuales se responde con Si, No o No sé (Ver anexo 2). Las dimensiones que se evalúan son:

1. Lugar de estudio. Evalúa las condiciones y circunstancias que facilitan la concentración del estudio incluyendo aspectos ambientales y disponibilidad de lo que necesita.
2. Planificación de estudio. Considera la organización del tiempo y determinar el tiempo comprometido al estudio, orientándolo en qué, cuándo, cómo y cuánto hay que estudiar.
3. Método de estudio. Refiere al dominio de técnicas apropiadas para el desarrollo del estudio de una manera eficaz.
4. Apoyo al estudio. Recursos a los que el estudiante accede para afirmar o aclarar dudas o requerir orientación sobre contenidos de las asignaturas.
5. Preparación para la evaluación. Está orientada a identificar lo hace antes de acudir a examen así como el estudiante lleva sus materias en la preliminares.

La forma de calificación implica asignar un punto en cada ítem cuando el alumno posea dicha cualidad, por lo que al final al obtener la puntuación en cada una de las dimensiones evaluadas se puede ubicar en tres niveles:

Puntuación:	Nivel:
1-2	Bajo
3-4	Regular
5-6	Alto

Los rangos del nivel de confiabilidad para un instrumento son para Hernández, Fernández y Baptista (2010): no es confiable (-1 a 0), baja (0.01 a 0.49), moderada (0.5 a 0.75), fuerte (0.76 a 0.89) y alta (0.9 a 1). De ahí que la confiabilidad estimada para el DEE en pre y post evaluación fue de .690 y .701, lo cual ubica a ambas en un nivel moderado.

En relación a la validación de contenido fue realizado por tres profesoras con postgrado en educación con línea de investigación estrategias y hábitos de estudio, todas adscritas a la Licenciatura en Psicología. Analizaron el instrumento sugiriendo la contextualización de algunos conceptos para la muestra de estudio. En cuanto a la validez de criterio se empleó coeficientes de correlación para determinar la relación y el peso de cada ítem en cada una de las dimensiones. Lo anterior implicó la eliminación de 8 reactivos de diversas escalas; el resto obtuvo una relación con la dimensión que le correspondía en un índice mayor de .35.

Además, se aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), el cual fue diseñado por Gilbert Wrenn en la versión latinoamericana (Adaptado por Navarro, 2007, citado en Garate 2009). Consta de 28 reactivos tipo Liker, donde las opciones de respuesta son Rara Vez o nunca lo hago, a veces lo hago, casi siempre o siempre o hago (Ver anexo 2).

Los reactivos están integrados en tres áreas:

1. Leer y tomar notas. Identifica el conjunto de acciones tendientes a determinar cómo el estudiante utiliza las técnicas de lectura y toma de apuntes en su proceso educativo.
2. Concentración. Identifica el nivel de atención de los estudiantes al realizar tareas académicas.

3. Distribución de tiempo y relaciones sociales. Determina la forma en la que los alumnos organizan su tiempo y cómo interfieren sus actividades sociales con su proceso académico.

Los resultados se interpretan de la siguiente manera: Los reactivos del 1 al 17 son positivos a excepción del 3, es decir, los reactivos se califican de forma inversa de manera que, si el alumno respondió 1 se considera 3, si respondió 2, se queda igual y responde 3 se considera 1. La duración de la aplicación es en promedio de 20 minutos.

La adaptación hecha por Navarro (2007, citado en Garate 2009) indica que basado en el promedio menor se puede hacer la siguiente tabla de clasificación e interpretación de resultados:

Promedio:	Categoría:
1.00 – 1.49	Bajo
1.50 – 2.49	Regular
2.50 – 3.00	Alto

La confiabilidad del instrumento se identifica en un nivel fuerte, ya que en la pre y post evaluación se calculó en .746 y .820, respectivamente.

En relación a la validación de contenido fue realizado por tres profesoras con postgrado en educación con línea de investigación estrategias y hábitos de estudio, todas adscritas a la Licenciatura en Psicología. Analizaron el instrumento sin realizar ninguna sugerencia. En cuanto a la validez de criterio se empleó coeficientes de correlación para determinar la relación y el peso de cada ítem en

cada una de las dimensiones. Todos los ítems se relacionaron más .35 por lo que puede considerarse que la relación ítem dimensión es válida.

Los resultados de los cuestionarios previos tienen una interpretación basada en criterios, pues la comparación de la puntuación obtenida se realiza con patrones de conducta valorados profesionalmente, más que con la puntuación que obtienen los demás del grupo al que pertenecen (McMillan y Schumacher, 2005).

Se diseñó un Cuestionario general con la finalidad de conocer la percepción de qué, en qué, y cómo han cambiado sus estrategias de estudio en el primer y segundo semestre que cursaron en la licenciatura en psicología así como y de qué manera participa el profesor o su tutor en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Una vez definidos los objetivos se procedió a escribir los ítems del mismo.

Se compone de 15 preguntas de las cuales 6 son abiertas y 9 de ellas cerradas tipo dicotómicas (Ver anexo 3). La duración para contestar es de 20 minutos en promedio. La forma de calificar es completamente descriptiva, no se organizan categorías ni dimensiones para su análisis.

El índice de confiabilidad calculado fue de .855, la cual se considera fuerte. La validez de contenido se llevó a cabo por medio de la revisión previa a la aplicación del cuestionario por 15 estudiantes de psicología que cursaban sexto semestre para la inclusión, modificación o eliminación de los ítems diseñados.

2. 4. Procedimiento.

Los datos de la primera evaluación fueron recabados durante el proceso de selección de los aspirantes a la Licenciatura en Psicología al momento de

presentar y llevar a cabo la evaluación departamental en la facultad de Psicología y Ciencias de la Comunicación. La aplicación fue grupal y acompañada de otra batería de instrumentos que incluyó una entrevista, test de TERMAN, Cleaver, e Intereses vocacionales. Una vez publicada la lista de inscritos los aspirantes seleccionados, se procedió a hacer la captura de los datos de los inventarios.

La segunda evaluación se llevó a cabo en septiembre al iniciar el tercer semestre de la licenciatura en psicología en el ciclo 2010-2. Se solicitó apoyo a los profesores que imparten la asignatura de Práctica supervisada I para que lo aplicaran a los estudiantes de su grupo en el horario de clase de dicha asignatura, para lo cual se solicitó apoyo en una de las reuniones que se celebró por dichos profesores donde se dieron a conocer las finalidades, orden de aplicación, se entregaron los cuestionarios, etc. El orden de aplicación de los instrumentos fue el Cuestionario general, Cuestionario DEE y el IHE.

IV. 2. 5. Procesamiento y análisis de datos.

Para el análisis cuantitativo de los datos se empleó el Statistical Package for the Social Sciences (por sus siglas en inglés, SPSS) versión 17, el cual es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Para ello, se realizaron análisis estadísticos descriptivos de las variables que incluyeron las medidas de tendencia central y de variabilidad de las variables, así como de índices de correlación que incluyen el uso de coeficientes de r Pearson, Spearman y pruebas de T de Student para muestras independientes y relacionadas. Los análisis de confiabilidad de los

instrumentos se llevaron a cabo empleando el Alpha de Cronbach (Gardner, 2003).

IV. 3. Abordaje cualitativo de la investigación

IV. 3. 1. Población y muestra cualitativa.

En el caso de la evaluación cualitativa, la población se conformó de aproximadamente 175 estudiantes que cursaban cuarto semestre e ingresan en el año 2009-2. De ellos se eligió por medio de las listas de asistencia de cada asignatura excluyendo a los estudiantes que no fueran la generación 2009. La elección contemplaba tanto hombres como mujeres y en distinta situación institucional, es decir regulares como irregulares. A cada uno de ellos se acudió a su salón de clase para invitarlos a participar y confirmar su interés por asistir al grupo, los que no podían era sustituida su invitación por algún compañero de grupo.

Al final, se integraron cuatro grupos con un total de 38 participantes voluntarios de los cuales, 30 es decir el 78.9% eran mujeres y el resto hombres; 25 de ellos, es decir el 64.7% eran estudiantes regulares.

IV. 3. 2. Técnica de recolección de información.

Se empleó la técnica de Grupos focales o de enfoque para recoger los datos cualitativos. A diferencia de otras similares implica una ampliación de los datos o unidades a analizar que está orientada a captar las diferentes perspectivas

de los grupos para comprender las variables de estudio más que en la profundidad (Veneranda, 2004).

Se define al grupo focal, según (Krueger, 1998), desde una línea conductista cognitiva, como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés es captar la forma de pensar, sentir, vivir de los participantes del grupo. Tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos información cualitativa sobre el tema de investigación (pp. 131).

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos muy usada en la investigación de mercados. Esta técnica es sencilla y versátil y consiste en realizar una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación. En un control adecuado del ambiente y de las variables se obtiene información valiosa del contexto, de los actores involucrados y sus relaciones.

Los grupos focales también pueden utilizarse para evaluar programas de desarrollo económico, conocer las razones personales que dividen a la población en temas polémicos, diseñar campañas de prevención de riesgos, mejorar la calidad de la enseñanza, adelantar el efecto de un argumento legal en el ánimo del jurado de un juicio en proceso, etc. (Ramírez, s.f.).

El objetivo principal de esta técnica radica en lograr obtener información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serian posibles lograr obtener a suficiente profundidad mediante otras técnicas tradicionales tales como la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Estas actitudes sentimientos y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social, sin embargo es más fácil que sean reveladas por medio de una interacción colectiva que puede ser lograda a través de un grupo focal. Comparado con la entrevista personal, la cual tiene como objetivo obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos, un grupo focal le permite al investigador obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social³.

El procedimiento a seguir para crear un grupo focal es el siguiente: primeramente se deberán definir los objetivos que se pretenden lograr con el grupo, para posteriormente plantear un guión de desarrollo del grupo focal y una guía de temáticas.

Después, se deberán definir los participantes del grupo focal, para lo cual se sugiere que se desarrolle una lista de atributos en base a los objetivos planteados para seleccionar así a los participantes. Una vez realizado esto se procede a preparar las preguntas estímulo las cuales deberán no ser solo concretas sino también estimulantes y las cuales permitan llevar la discusión de lo general a lo específico. Una vez que se tienen definidas las preguntas a utilizar se deberá seleccionar al moderador del grupo focal, siendo esta una persona que

³ Consultado en red: www.dgplades.salud.gob.mx/descargas/dhg/GRUPO_FOCAL.pdf

no esté directamente involucrada con el tema de estudio y que cuente con las habilidades comunicacionales necesarias. Posteriormente, se deberá realizar la reunión para la que se recomiendan sitios o lugares neutrales y que no estén asociados con los sujetos del conflicto o la situación problema. Para finalizar, deberá realizarse la interpretación de la información obtenida, para lo que se deberá resumir inmediatamente después de concluir, la discusión y los acuerdos de la reunión⁴.

El desarrollo del grupo focal se inicia desde el momento mismo que se elabora un guión de temáticas-preguntas, o diferentes guías, según las condiciones y experiencias personales de los entrevistados; de esta manera se puede tener la posibilidad de efectuar una exploración sistemática aunque no cerrada. Las temáticas deben formularse en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden o énfasis en las mismas pueden alterarse según la personas, las circunstancias y el contexto cultural. Si bien la estructuración de una entrevista puede variar, el investigador debe tener una posición activa y debe estar alerta y perceptivo a la situación. Por otra parte, es conveniente explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión, e insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y lenguaje. Así mismo, se debe explicar el contenido y objetivos de cada una de las temáticas - preguntas. Se sugiere aclarar el sentido de tomar notas, grabar o filmar las intervenciones.

⁴ Consultado en red: http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Carticles-95981_recurso_1.pdf

Una buena sesión de trabajo debe generar una relación activa entre el equipo investigador representado por él que hace el papel de moderador y los participantes. Sabido es, que en el curso de la misma se pueden presentar diversos tipos de comportamientos, por ejemplo salir a luz actitudes y sentimientos (afectos, desafectos, prejuicios, hostilidad, simpatías, etc.) entre los interlocutores, fenómenos de transferencia o de contra - transferencia entre los mismos. Unos y otros pueden influir considerablemente en los acuerdos que se buscan. Esta situación es prácticamente inevitable, pero bien manejada puede contribuir a conformar un clima favorable para lograr una mayor profundidad en la información. El moderador debe confrontar uno o varios de los participantes sobre un asunto previamente conocido, para explorar sobre cierto tipo de información o discutir en el grupo las posiciones de personas ajenas pero que tienen cierta representatividad o cuyas opiniones son dignas de tomar en cuenta. Por lo regular, un moderador conduce la discusión, mientras que otro que generalmente hace el papel de “relator” toma nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes, formas de comunicación no verbal, etc.

La programación y desarrollo de un grupo focal no se debe improvisar. Se sugiere comenzar a planear con antelación (cuatro o seis semanas). Con toda probabilidad, tomará por lo menos ese tiempo para identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación; definir un marco de referencia teórico – metodológico; identificar, seleccionar y comprometer a los participantes y localizar un sitio adecuado. Igualmente, diseñar y conseguir los materiales de ayuda para las sesiones, etcétera (Aigner, s.f.). En el anexo 4 se muestra una tabla con las etapas de desarrollo de un grupo focal.

Los criterios de formación de grupos no son estadísticos ni azaroso, depende más bien de posibilidades de equipo de investigador, recursos y objetivos a cumplir, sin embargo se sugiere un mínimo de dos grupos, la amplitud depende de lo anteriormente descrito. Hay que procurar escuchar todos los discursos posibles relacionados con las variables de estudio. Se sugiere los grupos se conformen de entre 5 y 10 miembros, número que esta sugerido por el número de canales de comunicación que se establece entre los participantes. La selección de estos debe guardar equilibrio de heterogeneidad y homogeneidad que posibilite la discusión. La selección se depende de las características que demanda la investigación, se sugiere que no provengan del mismo ambiente ni se conozcan entre sí. Se les distribuye en grupos y se les invita a participar por canales previamente establecidos (Primero personal, teléfono yo carta).

Lo recomendable es que la sesión tenga una duración entre una y dos horas. Delimitando claramente los tiempos de inicio y final. El contacto debe ser realizado por otra persona que no será el moderador, contactándolos en los espacios que el investigador considere adecuados. Deben tener un mínimo de información a fin de que no prefabriquen opiniones o posturas que posteriormente introduzcan la investigación. Es necesario prever posibles inasistencias citando a un número mayor de participantes; en caso que todos acudan se ingresan a los esperados y a los demás se les despide agradeciendo y entregando un obsequio por la molestia causada.

La reunión y el funcionamiento del grupo de discusión poseen un inicio, una ubicación estratégica de los participantes, un desarrollo y un cierre (Veneranda, 2004).

La invitación debe ser personalizada para que cada participante sienta que se le necesita, además será preciso resolver dudas al entregar la invitación. El criterio más común es que la invitación debe entregarse con una semana de anticipación, así mismo hay que confirmar días antes en caso de imprevistos habrá participantes que no puedan acudir.

Se sugiere una cantidad de preguntas entre 5 y 10 planteado los siguientes criterios como ayuda para la elaboración de la guía:

1. Evitar preguntas cerradas
2. Evitar preguntas dicotómicas,
3. Eliminar los por que
4. Aprovechar preguntas no previstas o improvisadas
5. Evitar obsesión por formulación idéntica de las preguntas así como del orden presentado (Álvarez-Gayou, 2010).

La guía de tópicos o preguntas, puede ser estructurada, semi estructurada o abierta. En la primera, los tópicos son específicos y el margen para salirse de estos es mínimo; en el segundo se presenta tópicos a tratarse y se concede al moderador la libertad para incorporar nuevos que surjan en la sesión; en el último, las temáticas planteadas son generales para cubrirse con libertad en la sesión. Para Barbour, (2007, citado en Hernández y Sampiere, 2010). Las guías de tópicos con breves, con pocas preguntas o frases detonantes. Al ser diseñada el investigador debe anticiparse a las posibles respuestas y reacciones de los participantes para optimizar la sesión. Las preguntas deben fomentar la interacción y profundización en las respuestas.

En algunos grupos focales se puede utilizar material estimulador, como dibujos, fotografías, recortes, etc., para romper el hielo, introducir el tema, incentivar la discusión o proveer puntos de comparación y que los alumnos expongan su experiencia y perspectiva de forma de un tema, fenómeno o situación específica. Otra forma de variación para completar la discusión de grupo es el empleo de ejercicios escritos adicionales lo que ayuda al investigador a conocer la respuesta personal y a que los participantes reflexionen más detenidamente sus respuestas. Todo ello debe estar en función del objetivo de investigación y hacer prueba para verificar su pertinencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Las principales ventajas de la realización de un grupo focal radican en que la interacción permite a los participantes preguntarse uno a otros y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas, además de que nos permite obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social y la forma en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo. Otra ventaja es que gracias a ellos, se puede analizar y seleccionar la información de una manera tal que como investigadores nos permita encontrar cual es el asunto importante y cual no lo es. La participación en un grupo focal posee innumerables ventajas tanto desde el punto de vista cognitivo como desde lo psicológico, ya que la oportunidad de ser parte de un proceso participativo, decisorio y de ser considerados como conocedores de un tema y parte del trabajo investigativo puede ser un elemento que favorece la autoestima y el desarrollo tanto de forma individual como de grupo.

Si un grupo logra conformarse tanto en su parte funcional como social, podrá explorar interpretaciones y soluciones a problemas particulares que no podrían ser ni analizados ni solucionados de forma aislada, ya que de manera individual puede ser muy intimidante. En este sentido, estos grupos resultan muy útiles, cuando los participantes están comprometidos en algo que ellos creen importante pero que las condiciones no permiten, lo que facilita los procesos de conciliación, de intereses comunes y búsqueda de soluciones negociadas.

Además de todo lo anterior, el empleo de un grupo focal permite solucionar diferencias entre los miembros cuando estas son muy fuertes. La técnica de grupos focales, ha sido utilizada en estudios asociados con la medición de los niveles de satisfacción de usuarios, consumidores o clientes de servicios. En esta situación, los usuarios pueden convertirse en un medio institucionalizado para mejorar o cambiar los servicios. Por ejemplo, los pacientes de un servicio de salud.

Una de las desventajas que presenta el uso de esta técnica es que el investigador en su rol de moderador en el grupo de discusión, tiene menos control sobre la validez y confiabilidad de las conclusiones producidas que en otras técnicas de recolección de información. Es condición necesaria que el moderador deba crear un ambiente de comunicación entre los participantes que permita a los participantes hablar entre sí, hacer preguntas, expresar dudas y opiniones, el problema es cómo lograr, pese al limitado control sobre la interacción, mantener el hilo conductor sobre la temática y que la elaboración conceptual y operativa no sea desbordada por factores ideológicos, políticos o existenciales a los participantes interesados en la temática. Otra desventaja importante es que por su

propia naturaleza la técnica de los grupos focales es de difícil planificación en lo que respecta a: el manejo del tiempo en el desarrollo de los tópicos a tratar y el logro de acuerdos o conclusiones colectivas representativas. Una última desventaja notoria está asociada con la organización y manejo de los grupos focales, en donde el papel del coordinador o del moderador es esencial en esta técnica⁵.

El grupo focal se considera una buena estrategia cuando se desea generar una amplia gama de información dentro de un equipo de trabajo representativo que vive o enfrenta un mismo problema, o en donde los temas tratados no sean de carácter personal por lo que las personas participarán libremente y también cuando se requiere de obtener información rápidamente y no hay muchos recursos disponibles para hacerlo.

IV. 3. 3. Procedimiento.

La tercera recolección de datos se llevó a cabo por medio de grupos focales, en el ciclo 2011-1, a partir del mes de marzo, por lo que los estudiantes se encontraban a medio ciclo de su cuarto semestre. En el anexo 5, se podrá observar el calendario seguido para el desarrollo de los grupos. A los estudiantes se les invitó de manera personalizada en su salón para la asistencia al grupo por medio de una invitación escrita personalizada (Ver anexo 6); posteriormente el día del grupo focal se acudió a recordarles la invitación realizada.

⁵ Consultado en red: www.dgplades.salud.gob.mx/descargas/dhg/GRUPO_FOCAL.pdf

El procedimiento para la creación del grupo focal fue el siguiente: se definieron los objetivos que se pretenden lograr con el grupo, se planteó un guión de desarrollo del grupo focal y una guía de temas (ver anexo 7). Después, se definieron los participantes del grupo focal procurando invitar a 15 estudiantes a cada grupo con la finalidad de dejar margen para aquellos que no asistieran; se procuro elegir estudiantes del mismo semestre y cohorte 2009-2 que fueran un tanto heterogéneos en relación al sexo, grupo elegidos, estatus del estudiante, etc., los documentos de referencia para la elección fueron las listas de las asignaturas que cursaban.

Una vez realizado lo anterior se procedió a preparar las preguntas estímulo las cuales condujeron la discusión de lo general a lo específico presentándose en una proyección durante la realización del grupo focal. Una vez definidas las preguntas a utilizar se continuó con la elección de las personas que dirigirían el grupo, especialmente el moderador, siendo esta una persona que no estaba directamente involucrada con el tema de estudio y que contaba con las habilidades comunicacionales y la experiencia necesarias. Se integraron además dos observadores y un apuntador, previendo dificultades con el audio y de apoyo al resto de los integrantes del grupo.

Posteriormente, una vez definidos aspectos académicos, logísticos y de recursos se procedió a realizar una reunión con los moderadores y apuntadores para presentar objetivos de investigación, roles, mostrar y revisar la guía de preguntas, informar de logística, compañeros de grupo, estructura de sesión, etc. (ver en anexo 8 material entregado), así mismo se les mostro la presentación guía (ver anexo 9) para aclaración de dudas y retroalimentación.

La duración de cada grupo focal fue de 2 horas, llevándose a cabo en las instalaciones de la Jefatura de Psicología y Ciencias de la Comunicación, se condujeron dos grupos vespertinos en horario de 4 a 6 y dos matutinos de 10 a 12. Los primeros se celebraron el 3 de mayo y los segundos el 4. Previo a la hora de inicio se preparó el lugar con la presentación, materiales, instalación de equipo y refrigerios, así como la localización de invitados a los grupos respectivos. Posterior a cada grupo se conversó con los moderadores y se les solicitó que además de expresar sus comentarios y observaciones lo hicieran por escrito en un formato que se les entregó en ese momento. Las sesiones fueron video grabadas con la información y autorización de los participantes, por lo que posterior a cada grupo se procedió a la transcripción de la información de cada uno para proceder al análisis respectivo.

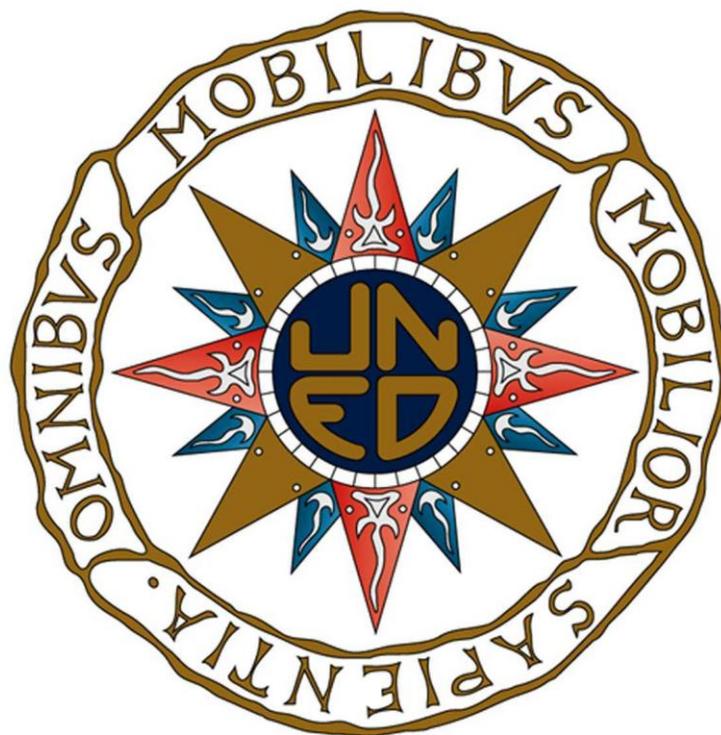
Al final de los grupos focales se le entregó a cada uno de los participantes un detalle como agradecimiento a su asistencia un par de revistas de psicología y un juego de plumas con chocolate.

IV. 3. 4. Procesamiento y análisis de datos.

En el análisis cualitativo de los datos se empleó el programa Atlas ti 6, siguiendo el procedimiento empleado por Krueger (1998, citado en Álvarez-Gayou 2010) donde se proponen 6 pasos para el análisis: Obtener la información, captura, organización y manejo de la información; codificación de la información; verificación participante y conveniencia de compartir información.

Los datos se presentan con análisis riguroso e interpretación hermenéutica de las preguntas contextualizadas, interpretación de conceptos y significados. La información transcrita se puede encontrar en el anexo 10.

Capítulo V. Análisis, interpretación y discusión de resultados



Capítulo V. Análisis interpretación y discusión de resultados

V. 1. Análisis de datos cuantitativos

V. 1. 1. Pre evaluación de estrategias de aprendizaje.

V. 1. 1. 1. Cuestionario Diagnóstico de la Ejecución del Estudio (DEE).

En la tabla 5 se muestran los datos descriptivos de las dimensiones del DEE, donde se observa que las medidas de tendencia central en todas las dimensiones tiende a tener una media con valor 4 a excepción de la dimensión de planeación que tiene un valor de 2 ubicándose en uno de los más bajos a obtener en la escala de medición. La distribución de los valores, en la mayoría de las variables tiende a ser negativa por lo que tiene un sesgo negativo por lo que los datos se cargan hacia la parte superior de la curva normal. Se observa que no existe demasiada dispersión de los datos manteniéndose de manera relativamente equitativa en todas las dimensiones. En relación al rango solo la dimensión de planeación se ubica en todos los valores posibles de la dimensión mientras que Lugar de estudio inicia con valores que implican que la muestra no se encuentra en los valores más bajos por obtener.

Tabla 5.

Estadística descriptiva de las dimensiones del Cuestionario de la Ejecución del Estudio en la pre evaluación.

	Lugar	Planeación	Método	Apoyo	Preparación	Total
Media	4.45	2.77	4.41	4.62	4.88	26.51
Error típ. de la media	.077	.092	.081	.081	.078	5.37
Mediana	4.00	3.00	4.00	5.00	5.00	21.00
Moda	4	3	5	5	5	21
Desv. típ.	1.030	1.240	1.087	1.090	1.047	72.55
Varianza	1.060	1.538	1.182	1.188	1.097	5264.84
Asimetría	-.228	.114	-.449	-.843	-.992	13.44
Error típ. de asimetría	.181	.180	.180	.180	.180	.180
Curtosis	-.448	-.136	.002	.680	1.139	181.233
Error típ. de curtosis	.359	.358	.358	.358	.358	.358
Rango	4	6	5	5	5	986
Mínimo	2	0	1	1	1	13
Máximo	6	6	6	6	6	30
Percentiles 25	4	2	4	4	4	19
50	4	3	4	5	5	21
75	5	4	5	5	6	24

Nota: Fuente elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Al categorizar los valores de las estrategias, como se muestra en la figura 4, se observa que Preparación para la evaluación y Apoyo al estudio son las estrategias que poseen un mayor porcentaje de estudiantes con puntuaciones altas, correspondiente al 69.80% y 61% respectivamente. Por el contrario, es sobresalientemente baja Planeación del Estudio con un 41.80% de alumnos clasificados esta puntuación y con menor puntuaciones altas (7.6%). En cuanto a la suma total del cuestionario, se procedió a establecer una categorización acorde a la lógica del instrumento para la asignación de rangos. Esto nos muestra que los estudiantes se encuentran en puntuaciones regulares (15 a 24 puntos) en un 81.8% y el 16% con una puntuación alta (de 25 a 30 puntos), lo cual indica que son pocos los estudiantes con áreas de oportunidad a su ingreso, sin embargo, es importante mencionar que cerca de la mitad de ellos en cada dimensión obtienen puntuaciones regulares, siendo lo ideal por el tipo de estrategias a evaluar y el nivel educativo de ingreso, tener a la mayoría de los estudiantes niveles altos.

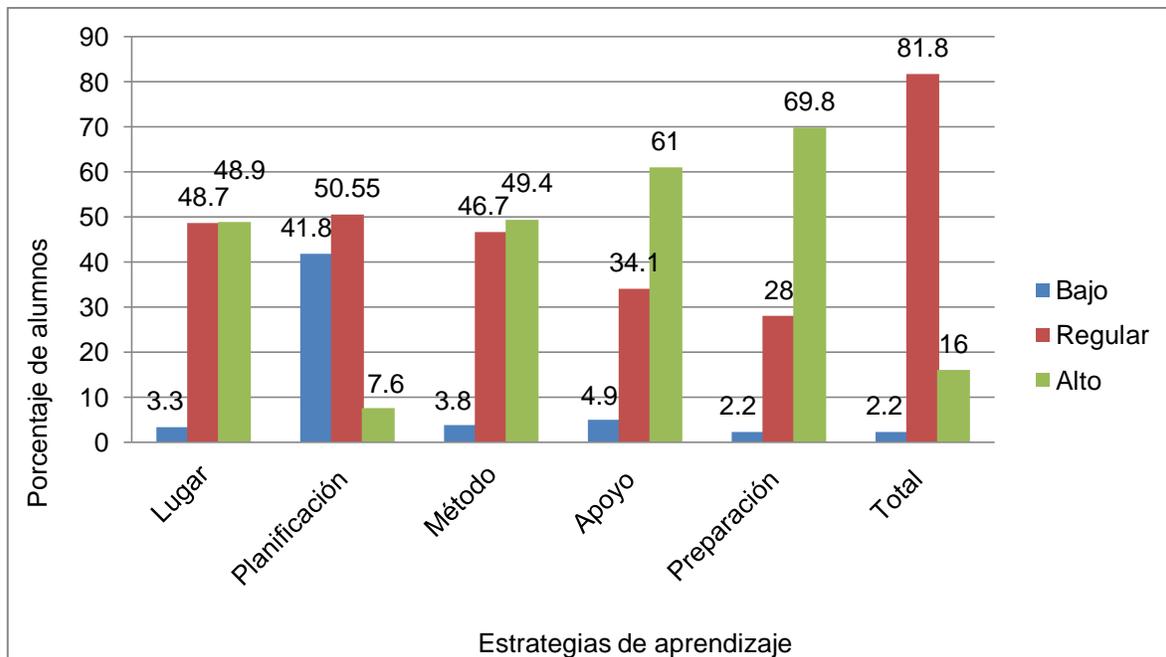


Figura 4. Resultados en categorías de las estrategias del Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la pre evaluación.

Al realizar un análisis minucioso por reactivos de cada área, se puede ver en la tabla 6 una tendencia acorde a la que muestra la media. De lo más destacado se desprende lo siguiente:

En el área de Lugar de estudio, destaca que 83.8% refieren tener a mano todo lo que van a necesitar, el 87.3% utilizan libros de consulta, biblioteca o internet para estudiar y 96.1% cuentan con suficiente iluminación. Sin embargo, una proporción entre el 42.9%, 40.3% y 35.7% no tienen un lugar fijo de estudio, no está ordenada su mesa de estudio y no estudian en una habitación alejada de distracciones, respectivamente.

En Planeación del estudio, el 84.7% señalan que su tiempo de estudio incluye descansos, sin embargo, también 75.3% muestra no tienen un horario establecido para estudio, tiempo libre, amistades, familia, etc., 73.1% no estudian

al menos cinco días a la semana y el 72% tampoco suelen programar el tiempo de estudio diario.

Continuando con el área de Método de estudio 82.4% leen previamente la lección antes de estudiarla detenidamente, 86.8% subrayan y 85.7% llevan las asignaturas y trabajos al día. Sin embargo, el 48.3% no emplea técnicas de organización de información como mapas, esquemas, de cada tema y el 37.6% no emplea el diccionario al no conocer el significado de las palabras.

En el área de Apoyo al estudio el 93.8% de los estudiantes acostumbran acudir al profesor cuando tienen dificultades con alguna materia, 97.9% solicita asesoría al profesor en la organización de sus estudios y aclarar dudas y 95.6% toman apuntes en clase y los utilizan para estudiar. La actividad más afectada es que solo el 79.7% amplían con libros o computadora los contenidos de la materia.

Finalmente, en Preparación para la evaluación 92.9% de los estudiantes creen que la evaluación se prepara mejor estudiando día a día que a última hora, 97.9% realizan los trabajos y actividades en el tiempo fijado, 83.5% se informan con tiempo de los criterios y orientaciones sobre la evaluación de la asignatura y 94.6% se informan con tiempo de las circunstancias y el desarrollo de los exámenes y controles. Se observa como actividad de menor frecuencia entre los estudiantes es responder preguntas hipotéticas para un examen con un 46.7%

Tabla 6.

Resultado por ítem del Cuestionario Diagnostico de Ejecución del Estudio en la pre evaluación.

Estrategia	Reactivo	Si	No
Lugar de Estudio	1. ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?	57.1	42.9
	2. ¿Estudias en una habitación alejada de ruidos, TV, radio, teléfono, etc.?	64.3	35.7
	3. ¿Está ordenada tu mesa de estudio sin objetos que puedan distraerte?	59.7	40.3
	4. ¿Tienes luz suficiente para estudiar sin forzar la vista?	96.1	3.9
	5. Cuando te pones a estudiar, ¿tienes a mano todo lo que vas a necesitar?	83.8	16.2
	6. Cuando puedes, ¿utilizas también otros libros de consulta, la biblioteca o internet para estudiar?	87.3	12.7
Planeación del Estudio	1. ¿Tienes un horario acordado para el descanso, el estudio, el tiempo libre, los amigos, la familia, etc.?	24.7	75.3
	2. ¿Has programado el tiempo que dedicas al estudio diariamente?	27	72
	3. ¿Organizas tu tiempo de estudio con todas las asignaturas que debes estudiar y los trabajos que debes realizar?	66.5	33.5
	4. ¿Estudias, como mínimo, cinco días a la semana?	26.9	73.1
	5. ¿En tu tiempo de estudio incluyes periodos de descanso?	84.7	15.3
	6. ¿Reservas algún período del tiempo dedicado al estudio para el repaso de temas ya estudiados?	48.4	51.6
Método de Estudio	1. ¿Lees previamente la lección antes de estudiarla detenidamente?	82.4	17.6
	2. ¿Subrayas las ideas y los datos importantes?	86.8	13.2
	3. ¿Utilizas el diccionario para conocer el significado o la ortografía de alguna palabra?	62.4	37.6
	4. ¿Estudias de forma activa, formulándote preguntas a las que intentas responder para comprobar que sabes expresar lo aprendido?	73.1	26.9
	5. ¿Llevas al día las asignaturas, los trabajos, etc.?	85.7	14.3
	6. ¿Realizas esquemas, resúmenes o mapas conceptuales de cada tema o lección?	51.7	48.3
Apoyo al Estudio	1. ¿Conoces las orientaciones que te proporciona la programación didáctica de cada una de las asignaturas?	42.3	57.7

	2. ¿Acudes a la tutoría siempre que lo necesitas, para mejorar tu ejecución del estudio?	64.3	35.7
	3. ¿Consultas con el profesor las dificultades que encuentras en la materia?	93.8	6.2
	4. ¿Solicitas la ayuda y el asesoramiento del profesor para la organización y el desarrollo de tus estudios, la realización de los trabajos, aclaración de dudas, etc.?	87.9	12.1
	5. ¿Amplias con otros libros, o con la computadora, los contenidos de la materia, que completen o aclaren los temas o las lecciones?	79.7	20.3
	6. ¿Tomas apuntes en clase de las explicaciones del profesor, y los utilizas para estudiar?	95.6	4.4
Preparación para la evaluación	1. ¿Crees que la evaluación se prepara mejor con el estudio de día a día que con los esfuerzos de última hora en vísperas de los exámenes?	92.9	7.1
	2. ¿Realizas los trabajos propuestos y otras actividades recomendadas en el tiempo fijado?	87.9	12.1
	3. ¿Utilizas los esquemas de cada tema o lección para realizar los repasos?	86.7	13.3
	4. ¿Te informas con tiempo de los criterios y las orientaciones sobre la evaluación de cada asignatura?	83.5	16.5
	5. ¿Te ejercitas en responder a hipotéticas preguntas de examen de diverso tipo: de prueba objetiva, de respuesta breve, de desarrollo de un tema, etc.?	53.3	46.7
	6. ¿Te informas, con tiempo, de las circunstancias y el desarrollo de los exámenes y controles?	84.6	15.4

Nota: Fuente elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY, 2012.

V. 1. 1. 2. *Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).*

En la tabla 7 se muestran los datos descriptivos de las dimensiones del IHE, se observa que en las medidas de tendencia central en todas las dimensiones tiende a tener una media con valor 2. La distribución de las variables no se considera normal tiende a ser negativa en la mayoría de ellas por lo que tiene un sesgo negativo y los datos se cargan hacia la parte superior de la curva normal. Se observa que no existe demasiada dispersión de los datos manteniéndose de

manera relativamente equitativa en todas las dimensiones. En relación al rango en cada dimensión existen datos en todos los valores posibles.

Tabla 7.

Estadística descriptiva de las dimensiones del Inventario de Hábitos de Estudio en la pre evaluación.

	CR	DTR	LTN	Total
Media	2.5137	2.3997	2.3220	7.2354
Error típ. de la media	.03169	.02418	.02428	.06241
Mediana	2.5000	2.5000	2.4000	7.4000
Moda	2.75	2.63	2.40	6.38 ^a
Desv. típ.	.42758	.32624	.32749	.84192
Varianza	.183	.106	.107	.709
Asimetría	-.870	-.592	-.392	-.626
Error típ. de asimetría	.180	.180	.180	.180
Curtosis	.319	.051	-.616	-.005
Error típ. de curtosis	.358	.358	.358	.358
Rango	2.00	1.63	1.20	4.25
Mínimo	1.00	1.38	1.60	4.43
Máximo	3.00	3.00	2.80	8.68

Percentiles 25	2.2500	2.1250	2.0000	6.6125
50	2.5000	2.5000	2.4000	7.4000
75	2.7500	2.6250	2.6000	7.8625

Nota: CR= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales; LTN= Leer y tomar notas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY, 2012.

En la figura 5, se muestran los análisis que se desprenden de las estrategias del IHE por categorías, donde son pocos los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas. La estrategia que destaca en forma positiva es Concentración ya que 67.60% de los estudiantes tienen puntuaciones altas. La estrategia de Leer y tomar notas, es la que tiene a estudiantes con un porcentaje de 68.1% en puntuaciones regulares y por consecuencia menor en puntuaciones altas. En relación a la suma del total del instrumento, se observa que la muestra se divide obteniendo puntuaciones regulares (de 4.50 a 7.49) con un 53.3% y altas en un 46.2% (de 7.50 a 9.00). El comportamiento en las dimensiones es similar al anterior donde por el tipo de estrategias y nivel educativo a ingresar se consideran áreas de oportunidad importantes para la formación profesional.

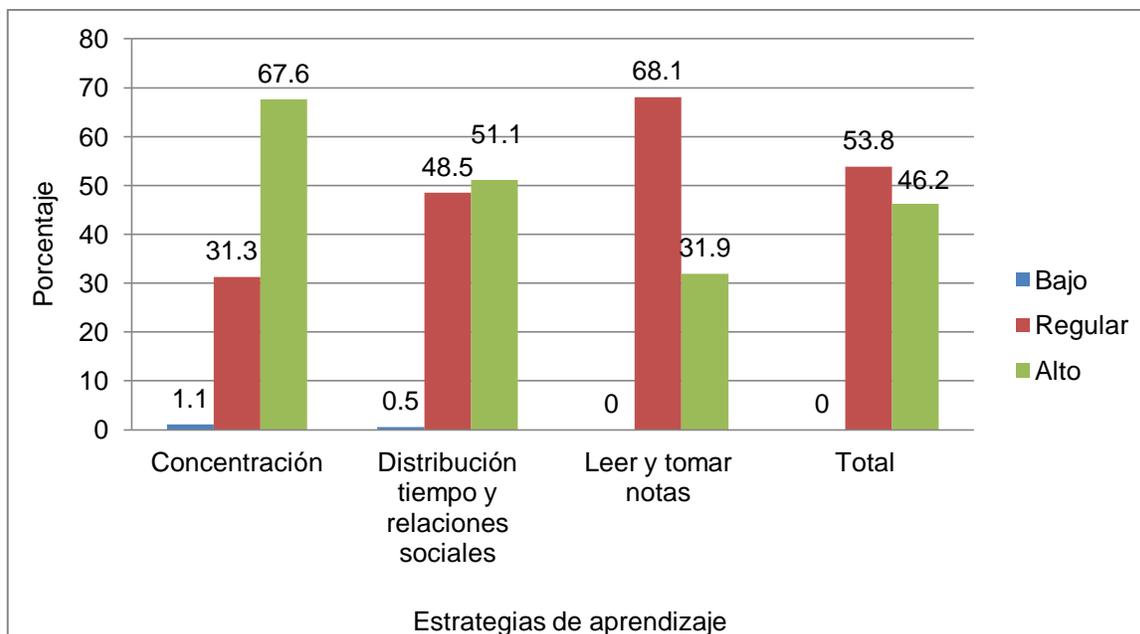


Figura 5. Resultados en categorías de las estrategias del Inventario de Hábitos y técnicas de estudio en la pre evaluación.

Los datos más relevantes en cuanto a los reactivos correspondientes a cada área pueden observarse en la tabla 8 detallándose a continuación:

Respecto al Leer y tomar notas, el 69.2% de la muestra refiere que rara vez o nunca les cuesta darse cuenta de los puntos principales de la lectura o que tiendan a resaltar puntos que son irrelevantes. El 70.9% considera que a veces tiene que releer los textos varias veces ya que las palabras carecen de sentido la primera vez que se leen y a menudo el 27.2% lee en voz alta al estudiar.

En Concentración, se puede apreciar que 62.6% considera que rara vez o nunca les es difícil concentrarse en lo que está estudiando, después de haber estudiado no saben lo que han leído, pese a ser un porcentaje alto es importante mencionar que los estudiantes restantes a veces o a menudo les es difícil

concentrarse y que el 40.9% a veces requieren de un estado especial para estudiar.

En relación a la Distribución del tiempo y relaciones sociales, 79% y 70.9% consideran que rara vez o nunca les es difícil terminar un trabajo en un tiempo determinado y considera que el exceso de vida social rara vez o nunca les impide tener éxito en sus estudios, respectivamente. La proporción de estudiantes en esta estrategia muestran dificultad a menudo porque su tiempo no está bien distribuido en un 19.9% y un 53.6% a veces, por otro lado, el porcentaje de estudiantes que a menudo sus horas de estudio se interrumpen por llamadas, vistas, ruidos, etc. asciende a 12.1% y los estudiantes que están en esta situación a veces es de 48.4%.

Tabla 8.

Resultados por ítem del Inventario de Habilidades de Estudio en la pre evaluación.

Estrategia	Reactivo	A menudo o siempre lo hago	A veces lo hago	Rara vez o nunca lo hago
Leer y tomar apuntes	1. Tengo que releer los textos varias veces ,las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo	12.6	70.9	16.5
	2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando; tiendo a sacar apuntes de cosas que después resulta que no tuvieron importancia	4.9	25.8	69.2
	3. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome	8.2	33	58.8

	en los puntos que encuentro dudosos			
	4. Leo en voz alta al estudiar	27.2	39.4	33.3
	5. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando	3.8	52.7	43.4
Concentración	6. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber estudiado no sé lo que he leído	4.4	33	62.6
	7. Tengo tendencia a “fantasear” cuando trato de estudiar	3.3	42	54.7
	8. Tardó mucho en acomodarme y estar listo para estudiar	6.7	34.4	58.9
	9. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tiendo a perder el tiempo	5	40.9	54.1
Tiempo y relaciones sociales	10. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentir ganas de estudiar	3.9	51.4	44.8
	11. Mi tiempo no está bien distribuido, dedico demasiado tiempo a unas cosas y muy poco a otras	19.9	53.6	26.5
	12. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas, ruidos, etc. que me distraen	12.1	48.4	39.6
	13. Me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso queda sin terminar o mal hecho o no está a tiempo	3.3	17.7	79
	14. Me gusta estudiar con otros y no solo	14.8	53.3	31.9
	15. El placer que siento en “haraganear” o divagar perturba mis estudios	2.7	37.9	59.3
	16. Ocupó mucho de mi tiempo	8.2	51.6	40.1

en leer novelas, en ir al cine, ver t. v., etc.			
17. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impiden tener éxito en mis estudios	2.2	26.9	70.9

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY, 2012.

Al establecer una correlación entre las estrategias de cada instrumento (ver tabla 9) se observa que Planeación del estudio se relaciona con baja y positivamente con el Método (.320), la Preparación para la evaluación (.264) y la Distribución de tiempo y relaciones sociales (.306) con un $p < .001$. Así mismo, el Lugar de estudio se relaciona con la mayoría de las dimensiones, sin embargo, las más elevadas están en relación con la Planeación (.285) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (3.42) con un $p > .001$ considerando a esta relación baja y positiva. Concentración se relaciona de manera moderada y positiva con la Lectura y toma de notas (.461) así como la Distribución de tiempo y relaciones sociales (.444) con un $p < .001$. Por último, Distribución de tiempo y relaciones sociales se relaciona de manera baja y positiva con la Lectura y toma de notas (.277) con $p < .001$.

Tabla 9.

Correlaciones entre estrategias en la pre evaluación empleando r de Pearson.

Estrategias	Planeación	Método	Apoyo	Preparación	Concentración	Tiempo y relaciones sociales	Leer y tomar apuntes
Lugar	.285^{***}	.214 ^{**}	.179 [*]	.180 [*]	.226 ^{**}	.342^{***}	.132
Planeación		.320^{***}	.073	.264^{***}	.165 [*]	.306^{***}	.034
Método			.161 [*]	.197 ^{**}	.080	.230 ^{**}	-.013
Apoyo				.140	-.027	.042	-.032
Preparación					.047	.164 [*]	.051
Concentración						.444^{***}	.461^{***}
Distribución de tiempo y relaciones sociales							.277^{***}

Nota: Las correlaciones entre variables mayor .25 están en negritas pues se considera una relación de baja a moderada. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY, 2012.

*p < .05. ** p < .01. ***p<.001.

V. 1. 1. 3. Diferencias de medias por Tipo de alumno, Sexo y

Condición laboral.

Al analizar las estrategias por categorías de acuerdo al tipo de alumno inscrito (ver tabla 10), se observa que los alumnos de tronco común obtuvieron una puntuación alta en Preparación para el evaluación con 71% y Concentración con 66.7%. Planeación del estudio sobresalió de forma negativa ya que 36.10% de ellos clasificaron como bajo y 55.10% como regular.

Por otro lado, más de la mitad de los alumnos que ingresaron de forma regular a la carrera de Psicología se ubican en puntuaciones altas en las diferentes estrategias, particularmente en Preparación para la evaluación, Concentración y Apoyo al estudio con 68.80%, 67.9% y 63.40% respectivamente. Planeación del estudio es la estrategia donde el que 44.70% se ubicaron como bajo y 48.20% como regular.

Al realizar comparaciones en proporción entre estos dos grupos se observa que la distribución de estudiantes de tronco común es menor en puntuaciones altas y mayor en las regulares y bajas.

Tabla 10.

Comparación del porcentaje de estrategias empleadas por estudiantes de tronco común y psicología en la pre evaluación.

Estrategias	Tronco Común			Psicología		
	Bajo	Regular	Alto	Bajo	Regular	Alto
Lugar	2.90	53.60	43.40	3.60	45	51.30
Planificación	36.10	55.10	8.60	44.70	48.20	7.20
Método	5.80	44.90	49.30	2.70	47.4	50
Apoyo	8.70	33.30	58	2.70	33.90	63.40
Preparación	1.40	27.50	71	2.70	28.50	68.80
CN	1.4	31.9	66.7	.9	31.3	67.9
DTR	1.4	58	40.6	0	42	58
LTN	0	69.6	30.4	0	67	33

Nota: CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales; LTN= Leer y tomar notas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY, 2012.

Al realizar el análisis estadístico para verificar que las diferencias anteriores son significativas, se empleó el estadístico *t* de Student para muestras independientes. Los resultados se muestran en la tabla 11 y evidencian que hay diferencias significativas bilaterales ($p < .05$) en Distribución de tiempo y relaciones sociales, siendo la media ($N=112$; $M=2.44$; $DT=.289$; $SEM=.027$) de las puntuaciones de psicología mayor que el grupo de tronco común ($N=69$; $M=2.32$; $DT=.365$; $SEM=.043$). Los datos arrojados por la prueba Levene indican que la diferencia de varianzas no es igual, por lo que se toma como referencia los datos se esta prueba. Se hace necesario, que proporcione soporte y apoyo en esta estrategia ya que la permanencia y continuidad de estos estudiantes está condicionada a un promedio y aprobación de sus asignaturas, siendo esta estrategia una de las que impacta el ajuste y éxito en la carrera representando una desventaja de ingreso respecto al resto de los estudiantes.

Tabla 11.

Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por tipo de alumno en la pre evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	p	T	Gl	PB	DM	E	95% IC
Lugar	.189	.664	^a -1.25	178	.211	-.198	.158	[-.510, .114]
			^b -1.26	147.88	.208	-.198	.157	[-.508, .112]
Planeación	.917	.340	-.216	179	.829	-.041	.190	[-.415, .333]
			-.217	145.54	.829	-.041	.189	[-.415, .333]
Método	1.456	.229	-.450	179	.653	-.075	.167	[-.405, .255]
			-.433	126.66	.666	-.075	.174	[-.419, .269]
Apoyo	4.069	.045	-1.22	179	.224	-.204	.167	[-.533, .126]
			-1.15	119.71	.250	-.204	.176	[-.553, .145]
Preparación	.008	.931	.583	179	.561	.094	.161	[-.224, .412]
			.579	141.16	.564	.094	.162	[-.227, .414]
Concentración	.498	.482	-.161	179	.872	-.010	.065	[-.140, .119]
			-.164	150.91	.870	-.010	.064	[-.138, .117]
Tiempo y relaciones sociales	3.960	.048	-2.40	179	.017	-.117	.049	[-.214, -.021]
Leer y tomar apuntes	.004	.949	-.476	179	.635	-.023	.050	[-.122, .074]
			-.480	148.29	.632	-.023	.049	[-.121, .074]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

Sin ser un objetivo de la presente investigación y sin la intención de este análisis presentarse como un estudio exhaustivo por género, se calcularon diferencias por Sexo puesto que en la literatura, hay evidencia que muestra clara diferencias en la forma y uso de estas. Los resultados de esta comparación se muestran en la tabla 12 y se identifica que hay diferencias significativas ($p < .01$) en Método de estudio, donde las mujeres ($N=152$; $M=4.50$; $DT=1.042$; $SEM=.085$) obtienen mayor valor de media que los hombres ($N=30$; $M=3.93$; $DT=1.202$; $SEM=.219$), resultado que coincide con lo encontrado en diversos estudios.

Tabla 12.

Estadísticos de diferencias de medias de las estrategias empleadas entre hombres y mujeres en la pre evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	p	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Lugar	.133	.715	-.467	179	.641	-.096	.206	[-.503, .311]
			-.463	41.06	.646	-.096	.208	[-.516, .323]
Planeación	2.563	.111	.656	180	.513	.163	.248	[-.327, .652]
			.577	37.21	.567	.163	.282	[-.409, .734]
Método	.010	.921	2.65	180	.009	.567	.214	[-.145, .988]
			2.41	38.09	.021	.567	.235	[.091, 1.04]
Apoyo	.042	.838	.084	180	.933	.018	.218	[-.412, .449]
			.084	41.02	.934	.018	.220	[-.425, .462]
Preparación	5.429	.021	.865	180	.388	.181	.209	[-.232, .594]
			.717	35.80	.478	.181	.253	[-.331, .693]

Concentración	.308	.579	.893	180	.373	.076	.085	[-.092, .244]
			.902	41.66	.372	.076	.084	[-.094, .247]
Tiempo y relaciones sociales	.314	.576	-.005	180	.996	-.000	.065	[-.129, .128]
			-.005	45.20	.996	-.000	.059	[-.120, .120]
Leer y tomar apuntes	1.634	.203	-1.93	180	.055	-.125	.064	[-.253, .002]
			-2.07	44.51	.043	-.125	.060	[-.246, -.003]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

Partiendo que los estudiantes que disponen de menor tiempo por su Condición laboral y que ello facilita el uso de diversas estrategias versus los que no, se decidió realizar análisis de diferencias de medias entre alumnos que a su ingreso trabajan. Los resultados se muestran en la tabla 13, e indica que existe una diferencia significativa entre los estudiantes que trabajan y no en el área de Planeación del estudio de ($p < .05$) siendo los que trabajan ($N=45$; $M=3.09$; $DT=1.125$; $SEM=.168$) los que tienen mejor puntuación que los que no ($N=137$; $M=2.66$; $DT=1.262$; $SEM=.108$). Lo anterior resulta indispensable para tener éxito cuando se realizan dos actividades tan importantes en la vida de los estudiantes.

Tabla 2.

Estadísticos de diferencias de medias en estrategias empleadas por estudiantes que trabajan o no en la pre evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	p	T	Gl	PB	DM	E	95% IC
Lugar	1.926	.167	.011	179	.991	.002	.179	[-.351, .355]
			.012	85.30	.990	.002	.164	[-.324, .328]
Planeación	3.748	.054	2.01	180	.046	.425	.211	[-.008, .842]
			2.13	83.31	.036	.425	.199	[.028, .821]
Método	.010	.920	-.047	180	.963	-.009	.187	[-.378, .361]
			-.049	80.00	.961	-.009	.181	[-.368, .351]
Apoyo	.723	.396	.836	180	.404	.157	.187	[-.213, .527]
			.856	78.13	.395	.157	.183	[-.208, .521]
Preparación	1.352	.246	.523	180	.602	.094	.180	[-.262, .450]
			.517	73.80	.606	.094	.182	[-.269, .457]
Concentración	.312	.577	.253	180	.800	.018	.073	[-.126, .163]
			.255	76.01	.799	.018	.073	[-.126, .164]
Tiempo y relaciones sociales	1.586	.210	.203	180	.839	.011	.056	[-.099, .122]
			.187	66.02	.852	.011	.061	[-.110, .133]
Leer y tomar apuntes	1.007	.317	-1.62	180	.105	-.091	.056	[-.201, .019]
			-1.54	68.87	.128	-.091	.059	[-.209, .026]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

V. 1. 2. Post evaluación de estrategias de aprendizaje.***V. 1. 2. 1. Cuestionario Diagnóstico de la Ejecución del Estudio (DEE).***

En la tabla 14, se muestran los datos descriptivos de las dimensiones del cuestionario, se observa que las medidas de tendencia central tiende a tener una media con valor 4 a excepción de Planeación y Apoyo al estudio que tienen un valor de 2 y 3 respectivamente ubicándolo en el nivel más bajo respecto a los demás. La distribución de las variables no se considera normal tiende a ser negativa en la mayoría de ellas por lo que tiene un sesgo negativo y los datos se cargan hacia la parte superior de la curva normal. Se observa que no existe demasiada dispersión de los datos manteniéndose de manera relativamente equitativa en todas las dimensiones. En relación al rango casi todas las dimensiones obtienen datos mínimos y máximos a excepción de Lugar de estudio.

Tabla 3.

Estadística descriptiva del Cuestionario Diagnóstico de la Ejecución del Estudio en la post evaluación.

		Lugar	Planifica	Método	Apoyo	Preparación	Total
Media		4.01	2.38	4.31	3.59	4.65	18.9080
Error típ. de la media		.084	.101	.095	.090	.092	.29460
Mediana		4.00	2.00	4.00	4.00	5.00	19.0000
Moda		5	2	4	4	5	20.00
Desv. típ.		1.132	1.359	1.275	1.206	1.213	3.88604
Varianza		1.282	1.847	1.626	1.455	1.471	15.101
Asimetría		-.253	.192	-.485	-.232	-.873	-.433
Error típ. de asimetría		.180	.181	.181	.181	.184	.184
Curtosis		-.399	-.781	-.153	-.594	.647	.394
Error típ. de curtosis		.358	.359	.359	.359	.365	.366
Rango		5	5	6	6	6	23.00
Mínimo		1	0	0	0	0	5.00
Máximo		6	5	6	6	6	28.00
Percentiles	25	3	1	3	3	4	16.75
	50	4	2	4	4	5	19.00
	75	5	3	5	5	6	22.00

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Al proceder a la descripción por categorías de los resultados del DEE (ver figura 6) se identifica que la estrategia que tiene mayor estudiantes con puntuaciones altas es Preparación para la evaluación con 60.60% seguida de método de estudio con 46.90%. Las estrategias donde se ubican más estudiantes

con puntuaciones bajas es Planeación del estudio donde el 54.70% cae en este rango, seguida de Apoyo al estudio con 22.1%. En general, la suma total del instrumento ubica a la mayoría de los estudiantes con puntuaciones regulares 80.5% y un 6.3% con un nivel alto.

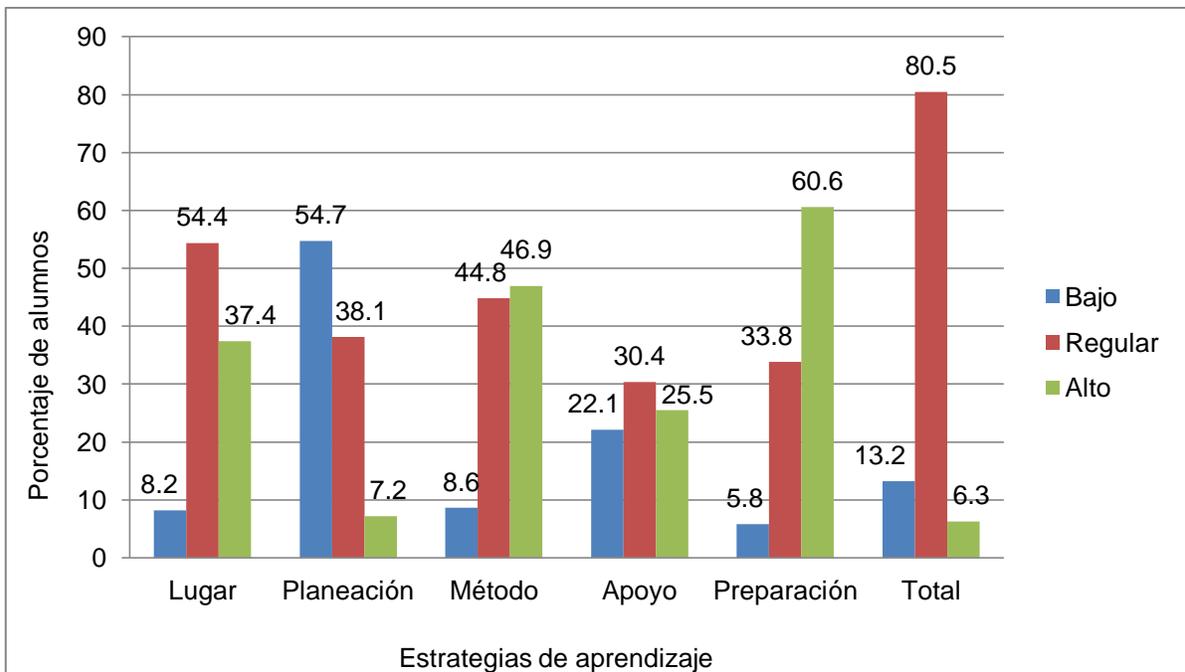


Figura 6. Resultado por categorías de las estrategias del Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la post evaluación.

Analizando por reactivo (ver tabla 15) podemos observar que la distribución en relación con la pre evaluación son las mismas, sin embargo, en caso de haber cambios se dirige a incrementar la proporción de estudiantes que las omite. En relación al Lugar de estudio, se observa que continúan sin tener un lugar fijo para estudiar y sin estar ordenada su mesa de estudio.

En cuanto a la Planeación, las actividades más afectadas es referente a si estudian, como mínimo cinco días de la semana, ya que 87.3% refirió que no lo hace, ni programan su tiempo de estudio 79% ni estudian 5 días a la semana con un 87.3%, así mismo no reservan tiempo para el repaso de temas ya estudiados en un 57.1%.

Continuando con la estrategia de Método, donde las actividades de mayor oportunidades que el 40% de los estudiantes no usa el diccionario para conocer el significado o la ortografía de una palabra, el 34.4% no se formula preguntas para comprobar lo aprendido y el 49.5% no realiza esquemas o mapas de cada tema o lección que tienen.

En Apoyo al estudio destaca que se incrementa el número de estudiantes que no conocen las orientaciones de su asignatura a un 62.3% y dejan de acudir a tutoría siempre que lo necesita para mejorar su estudio en un 84.5%.

Por último, en la Preparación para la evaluación el 52.3% no se ejercitan o preparan preguntas hipotéticas para sus exámenes.

Tabla 15.

Ítems de Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio en la post evaluación.

Estrategia	Reactivo	Si	No
Lugar de Estudio	1. ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?	39.6	60.4
	2. ¿Estudias en una habitación alejada de ruidos, TV, radio, teléfono, etc.?	48.4	51.6
	3. ¿Está ordenada tu mesa de estudio sin objetos que puedan distraerte?	47.8	52.2
	4. ¿Tienes luz suficiente para estudiar sin forzar la vista?	87.4	12.6
	5. Cuando te pones a estudiar, ¿tienes a mano todo lo que vas a necesitar?	89.5	10.5

	6. Cuando puedes, ¿utilizas también otros libros de consulta, la biblioteca o internet para estudiar?	89.5	10.5
Planeación del Estudio	1. ¿Tienes un horario acordado para el descanso, el estudio, el tiempo libre, los amigos, la familia, etc.?	29.8	70.2
	2. ¿Has programado el tiempo que dedicas al estudio diariamente?	20.4	79.6
	3. ¿Organizas tu tiempo de estudio con todas las asignaturas que debes estudiar y los trabajos que debes realizar?	56.6	43.4
	4. ¿Estudias, como mínimo, cinco días a la semana?	12.7	87.3
	5. ¿En tu tiempo de estudio incluyes periodos de descanso?	76.7	23.3
	6. ¿Reservas algún período del tiempo dedicado al estudio para el repaso de temas ya estudiados?	42.9	57.1
Método de Estudio	1. ¿Lees previamente la lección antes de estudiarla detenidamente?	76.8	23.2
	2. ¿Subrayas las ideas y los datos importantes?	95.6	4.4
	3. ¿Utilizas el diccionario para conocer el significado o la ortografía de alguna palabra?	60	40
	4. ¿Estudias de forma activa, formulándote preguntas a las que intentas responder para comprobar que sabes expresar lo aprendido?	65.6	34.4
	5. ¿Llevas al día las asignaturas, los trabajos, etc.?	85.1	14.9
	6. ¿Realizas esquemas, resúmenes o mapas conceptuales de cada tema o lección?	50.5	49.5
Apoyo al Estudio	1. ¿Conoces las orientaciones que te proporciona la programación didáctica de cada una de las asignaturas?	37.4	62.3
	2. ¿Acudes a la tutoría siempre que lo necesitas, para mejorar tu ejecución del estudio?	15.5	84.5
	3. ¿Consultas con el profesor las dificultades que encuentras en la materia?	75.8	24.2
	4. ¿Solicitas la ayuda y el asesoramiento del profesor para la organización y el desarrollo de tus estudios, la realización de los trabajos, aclaración de dudas, etc.?	69.6	30.4
	5. ¿Amplias con otros libros, o con la computadora, los contenidos de la materia, que completen o aclaren los temas o las lecciones?	68.5	31.5
	6. ¿Tomas apuntes en clase de las	95.1	4.9

	explicaciones del profesor, y los utilizas para estudiar?		
Preparación para el Estudio	1. ¿Crees que la evaluación se prepara mejor con el estudio de día a día que con los esfuerzos de última hora en vísperas de los exámenes?	93.7%	6.3%
	2. ¿Realizas los trabajos propuestos y otras actividades recomendadas en el tiempo fijado?	83.4%	16.6%
	3. ¿Utilizas los esquemas de cada tema o lección para realizar los repastos?	78.2%	21.8%
	4. ¿Te informas con tiempo de los criterios y las orientaciones sobre la evaluación de cada asignatura?	81.1%	18.9%
	5. ¿Te ejercitas en responder a hipotéticas preguntas de examen de diverso tipo: de prueba objetiva, de respuesta breve, de desarrollo de un tema, etc.?	47.7%	52.3%
	6. ¿Te informas, con tiempo, de las circunstancias y el desarrollo de los exámenes y controles?	81.1%	18.9%

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

V. 1. 2. 2. *Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).*

En la tabla 16 se muestran los datos descriptivos de las dimensiones, se observa que en las medidas de tendencia central en todas las dimensiones tiende a tener una media con valor 2. La distribución de las variables no se considera normal tiende a ser negativa en la mayoría de ellas por lo que tiene un sesgo negativo y los datos se cargan hacia la parte superior de la curva normal. Se observa que no existe demasiada dispersión de los datos manteniéndose de manera relativamente equitativa en todas las dimensiones. En relación al rango en todas las dimensiones se emplea todos los valores posibles por obtener.

Tabla 16.

Estadística descriptiva de Inventario de Hábitos de Estudio en la Post evaluación.

	LTN	CT	DTR	Total
Media	2.3211	2.3457	2.2965	6.9633
Error típ. de la media	.02474	.03662	.03065	.06766
Mediana	2.4000	2.5000	2.2500	7.1500
Moda	2.40	2.75	2.13 ^a	7.15 ^a
Desv. típ.	.32723	.48444	.40550	.89505
Varianza	.107	.235	.164	.801
Asimetría	-.318	-.635	-.371	-.471
Error típ. de asimetría	.184	.184	.184	.184
Curtosis	-.253	-.273	-.444	-.534
Error típ. de curtosis	.365	.365	.365	.365
Rango	1.60	2.00	1.88	3.90
Mínimo	1.40	1.00	1.13	4.65
Máximo	3.00	3.00	3.00	8.55
Percentiles 25	2.20	2.00	2.00	6.17
50	2.40	2.50	2.25	7.15
75	2.60	2.75	2.62	7.60

Nota: LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los resultados de la post evaluación del Inventario de Hábitos de Estudio, cuyos datos pueden verse en la figura 7, arroja que la estrategia en la que mejor se encuentran es en Distribución de tiempo y relaciones sociales ya que 54.90% se clasifican como alto, en contraste con el 30.30% del área de Concentración. No aparecen puntuaciones bajas, ya que el mayor porcentaje fue de sólo 2.90%, ubicándose la mayoría de los estudiantes en puntuaciones regulares en todas las estrategias. La distribución de los estudiantes en la suma total del inventario es en su mayoría regular en un 69.1% y alto en un 30.9%.

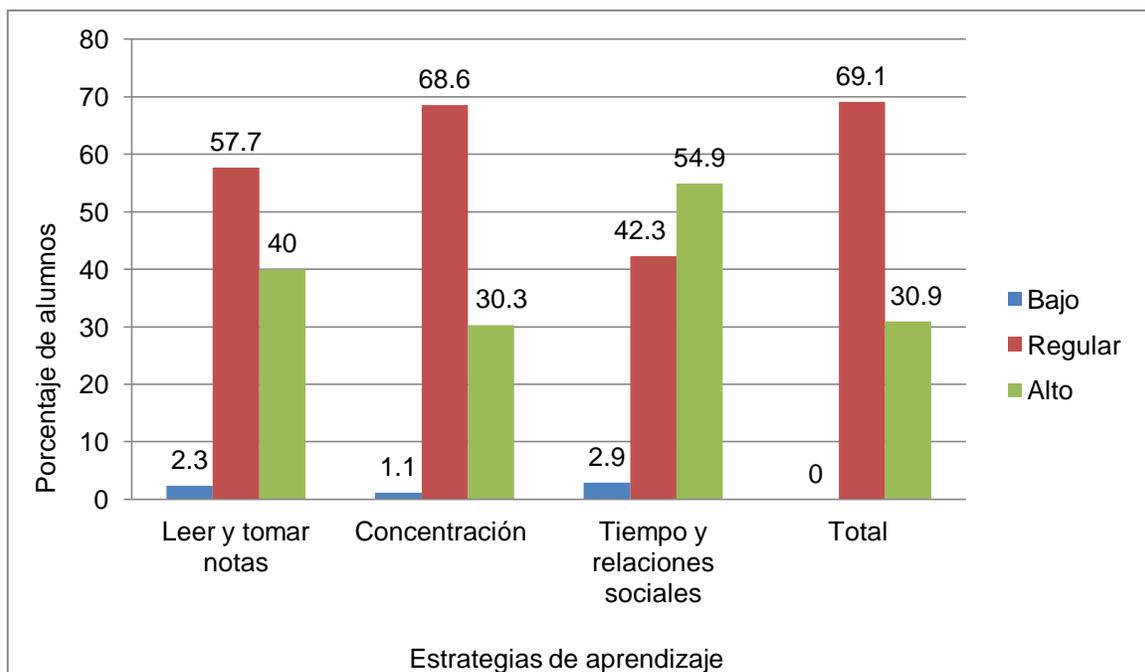


Figura 7. Resultados por categorías de las estrategias del Inventario de Hábitos de Estudio en la post evaluación.

Analizando los resultados por reactivo (ver tabla 17) se aprecian fuertes tendencias el valor central. En general, en relación a Leer y tomar notas, se observa que un 31.4% de los estudiantes a menudo leen en voz alta y un 25.7% releen los textos pues las palabras no tienen significados para ellos. En Concentración, el 14.4% requiere a menudo estar un estado emocional para empezar a trabajar y un 10.4% le es difícil concentrarse en lo que está estudiando. Por último, en Distribución de tiempo y relaciones sociales, el 33.9% no distribuye bien su tiempo, en el 22.9% de los estudiantes sus horas de estudio son interrumpidas por visitas, llamadas, etc. y al 17.3% les gusta estudiar con otros.

Tabla 17.

Ítems del Inventario de Hábitos de Estudio en la post evaluación.

Estrategia	Reactivo	A menudo o siempre lo hago	A veces lo hago	Rara vez o nunca lo hago
Leer y tomar apuntes	1. Tengo que releer los textos varias veces las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo	25.7	61.1	13.1
	2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando; tiendo a sacar apuntes de cosas que después resulta que no tuvieron importancia	8.6	37.4	54
	3. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos	10.3	33.1	56.6
	4. Leo en voz alta al estudiar	31.4	35.9	32.6

	5. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando	10.9	53.1	36
Concentración	6. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber estudiado no sé lo que he leído	10.4	38.7	50.9
	7. Tengo tendencia a “fantasear” cuando trato de estudiar	12	41.1	46.9
	8. Tardo mucho en acomodarme y estar listo para estudiar	8	43.1	48.9
	9. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tiendo a perder el tiempo	14.4	43.7	42
Tiempo y relaciones sociales	10. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentir ganas de estudiar	8.6	49.7	41.7
	11. Mi tiempo no está bien distribuido, dedico demasiado tiempo a unas cosas y muy poco a otras	33.9	41.4	24.7
	12. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas, ruidos, etc. que me distraen	22.9	45.1	32
	13. Me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso queda sin terminar o mal hecho o no está a tiempo	5.2	25.9	69
	14. Me gusta estudiar con otros y no solo	17.3	42.8	39.9
	15. El placer que siento en “haraganear” o divagar perturba mis estudios	12	34	53.7
	16. Ocupo mucho de mi tiempo en leer novelas, en ir al cine, ver t. v., etc.	17.1	41.1	41.7

17.	El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impiden tener éxito en mis estudios	9.1	25.4	65.7
-----	---	-----	------	------

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Al correlacionar las dimensiones (ver tabla 18) se observa que a diferencia de la primera evaluación existe una relación más fuerte entre ellas.

Lugar se relaciona con diversas estrategias, las más destacadas poseen una relación baja y positiva con Planificación (.267), Método (.259) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (.314) con una $p < .001$. Planificación se correlaciona de manera baja y positiva con Preparación de la evaluación (.316), Concentración (.301) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (.330) con una $p < .001$. Método de estudio se correlaciona de manera baja y positiva con Apoyo (.337), Preparación (.325), Concentración (.293) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (.283) con una $p < .001$.

Apoyo se correlaciona de manera baja y positiva con Preparación (.276), Concentración (.279) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (.271) con una $p < .001$. Por último, Concentración se relaciona de manera media y positiva con Distribución de tiempo y relaciones sociales (.632) con una $p < .001$. Se observa que en este caso la estrategia de leer y tomar notas no se relaciona con ninguna otra.

A diferencia de la primera evaluación se observa que en Método, Apoyo al estudio y Preparación para la evaluación no guardaban relaciones con otras dimensiones o no al nivel de .25 para valorarse como baja. Sin embargo, en la primera Leer y tomar notas si estaba relacionada con Concentración y Distribución

de tiempo y relaciones sociales. Las correlaciones que se establecen son mayores que en la pre evaluación, por lo que existe mayor relación entre las dimensiones conforme transcurre el tiempo de formación profesional.

Tabla 18.

Correlación entre estrategias en la post evaluación empleando r de Pearson.

	Planifica	Método	Apoyo	Preparación	LTN	CN	DTR
Lugar	.267^{***}	.259^{***}	.198 ^{**}	.177 [*]	-.030	.240 ^{**}	.314^{***}
Planifica		.151 [*]	.123	.316^{***}	-.041	.301^{***}	.330^{***}
Método			.337^{**}	.325^{***}	-.063	.293^{***}	.283^{***}
Apoyo				.276^{***}	.056	.279^{***}	.271^{***}
Preparación					-.071	.185 [*]	.203 ^{**}
LTN						.158 [*]	-.014
CN							.632^{***}

Nota: LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Las correlaciones entre variables mayor .25 están en negritas pues se considera una relación de baja a moderada. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

*p < .05. ** p < .01. ***p<.001.

V. 1. 2. 3. Cuestionario general.

Se aplicó un cuestionario general del cual se obtuvo información relevante que se muestra en la tabla 19, entre la cual destaca que 93.9% consideran necesario que los profesores apoyen a mejorar la forma de estudiar, especialmente en el primer año de estudios, 79.6% consideran que su nivel de estudio se relaciona con el nivel de rendimiento obtenido, 78% considera que la forma de estudiar ha mejorado durante el primero y segundo semestre comparado

con la preparatoria y 77.9% consideran que el tutor no les ayudó a conocer la forma en que estudias y cómo mejorar, así como 72.7% considera que el tutor no los orientó para la integración a la universidad y sus nuevos requerimientos.

Tabla 19.

Resultados por ítems del Cuestionario General.

Reactivo	Si	No
1. ¿Consideras que tu forma de estudiar ha mejorado durante el primer y segundo semestre de estudios comparado con la preparatoria?	78	22
2. La asignatura denominada “Talleres aprender a aprender” (o Habilidades de estudio) ¿te ayudo a mejorar tu forma de estudiar?	58.7	41.3
3. ¿Tu tutor te orientó para la integración a la universidad y los nuevos requerimientos de la misma?	27.3	72.7
4. ¿Tu tutor te ayudó a conocer la forma en la que estudias y como mejorarlo para incrementar tú desempeño?	22.1	77.9
5. Los profesores de tus asignaturas, ¿te ayudaron a mejorar tu forma de estudiar durante el curso?	75.4	24.6
6. ¿Consideras necesario que los profesores te apoyen a mejorar tú forma de estudiar, particularmente durante el primer año de estudios?	93.9	6.1
7. ¿Estás satisfecho con tu nivel de rendimiento actual?	51.1	48.9
8. ¿Consideras que tu nivel de estudio se relaciona con el nivel de rendimiento que has obtenido?	79.6	20.4

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Al cuestionárseles sobre en qué áreas han mejorado durante el primer y segundo semestre, comparándolo con la preparatoria, según muestra la tabla 20

revelaron que 83.8% mejoró en comprensión sobre lo que leen y 60.56% en prepararse para los exámenes; el resto considera alrededor de la mitad que no hay cambio, proporción que corresponde con la disminución o mantenimiento de las mismas.

Tabla 20.

Estrategias que valoran han mejorado durante el primer y segundo semestre de estudios comparado con la preparatoria.

Áreas	Si	No
1. Comprensión de lo que lees	83.8	16.19
2. Planeación de los estudios por materia	42.95	57.04
3. Cantidad de tiempo que dedicas a estudiar	42.95	57.04
4. Mejor organización del tiempo	47.18	52.81
5. Lugar donde estudias	21.83	78.16
6. Prepararse para los exámenes	60.56	39.43
7. Uso de técnicas de estudio como mapas, resúmenes, esquemas, etc.	52.81	47.18

Nota: Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

V. 1. 2. 4. Diferencias de medias por Tipo de alumno y Sexo.

En la tabla 21 se observa que los estudiantes de tronco común poseen una mayor distribución de estudiantes en puntuaciones regulares y bajas. El mayor porcentaje de estudiantes con puntuación alta se ubica en Concentración con un 57.60%; las puntuaciones más bajas las obtuvo Planificación y Apoyo al estudio con 53.6% y 20.30% respectivamente. Por otro lado, lo estudiantes de psicología, obtiene mayor proporción de estudiantes en Preparación para la evaluación con

66.7% y concentración 52.8%, por otro lado, el mayor número estudiantes con puntuaciones bajas son en Planificación del estudio con 55.9% y Apoyo con 23.4%. En ambos grupos son las dimensiones con mayor proporción de estudiantes a excepción de las estrategias seguidas en la Preparación de la evaluación donde hay un mayor de estudiantes de psicología con puntuaciones altas.

Tabla 21.

Comparación del porcentaje de estrategias empleadas por estudiantes de tronco común y psicología en la post evaluación.

Estrategias	Tronco Común			Psicología		
	Bajo	Regular	Alto	Bajo	Regular	Alto
Lugar	10.10	59.40	30.40	7.1	50.9	42.00
Planificación	53.60	39.10	7.20	55.9	36.9	7.2
Método	13.20	42.60	44.10	5.4	45.9	48.6
Apoyo	20.30	56.50	23.20	23.4	49.5	27
Preparación	9.10	40.90	50.00	3.7	29.6	66.7
CN	1.5	40.90	57.60	3.7	43.5	52.8
DTR	0	63.6	36.4	3.7	54.6	41.7
LTN	1.5	68.2	30.3	.9	68.5	30.6

Nota: CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales; LTN= Leer y tomar notas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Al tratar de establecer si estas diferencias eran lo suficientes para ser estadísticamente significativas se empleo t de Student para muestras independientes y analizar si la diferencia identificada al inicio de sus estudios se mantenía al final de su primer año de formación profesional. Como se observa en

la tabla 22, no hay diferencias significativas entre las estrategias empleadas por los estudiantes.

Tabla 22.

Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por tipo de alumno en la post evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	P	T	gl	PB	DM	E	95% IC
Lugar	.229	.632	-1.31	179	.189	-.229	.173	[-.571, .113]
			-1.32	147.65	.186	-.229	.172	[-.569, .111]
Planificación	.214	.644	-.598	178	.551	-.125	.208	[-.536, .287]
			-.590	138.43	.556	-.125	.211	[-.542, .293]
Método	.051	.821	-1.29	178	.198	-.251	.195	[-.636, .133]
			-1.25	129.72	.213	-.251	.201	[-.649, .146]
Apoyo	.776	.379	.348	178	.728	.065	.186	[-.302, .431]
			.353	151.28	.725	.065	.183	[-.297, .426]
Preparación	4.29	.040	-2.00	172	.046	-.378	.188	[-.750, -.006]
			-1.91	117.90	.058	-.378	.197	[-.769, .013]
LTN	.217	.642	-.667	172	.506	-.034	.050	[-.134, .066]
			-.662	133.84	.509	-.034	.051	[-.135, .067]
CN	.312	.577	.349	172	.727	.026	.075	[-.123, .176]
			.353	142.28	.725	.026	.075	[-.122, .175]
DTR	1.15	.285	-.169	172	.866	-.010	.063	[-.136, .114]
			-.174	150.13	.862	-.010	.061	[-.132, .111]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de

confianza. LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^b Datos cuando las varianzas no son iguales.

En cuanto al Sexo, en la tabla 23, se observa que solo hay diferencias significativas bilaterales ($p > .05$) en Distribución del tiempo y relaciones sociales, teniendo las mujeres ($N=146$; $M=2.328$; $DT=.385$; $SEM=.031$) una media mayor que los hombres ($N=29$; $M=2.133$; $DT=.468$; $SEM=.087$). Esta estrategia es diferente a la que al inicio muestran diferencias, es decir, de ser metódicas, pasan a diferenciarse más por una mejor organización.

Tabla 23.

Estadísticos de diferencias de medias en las estrategias empleadas por hombres y mujeres en la post evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	p	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Lugar	1.457	.229	-.823	180	.411	-.186	.226	[-.633, .260]
			-.768	38.86	.447	-.186	.243	[-.677, .305]
Planificación	1.173	.280	.186	179	.852	.051	.272	[-.487, .588]
			.201	44.59	.842	.051	.253	[-.459, .561]
Método	.141	.708	1.46	179	.146	.371	.254	[-.131, .872]
			1.37	39.30	.176	.371	.269	[-.173, .915]
Apoyo	.228	.633	1.93	179	.055	.462	.239	[-.010, .934]
			1.80	39.05	.078	.462	.255	[-.054, .979]
Preparación	2.194	.140	1.29	173	.196	.319	.246	[-.166, .805]

			1.48	46.44	.144	.319	.215	[-.113, .751]
LTN	.033	.856	-1.80	173	.073	-.119	.066	[-.249, .011]
			-1.83	40.63	.073	-.119	.064	[-.250, .011]
CN	.009	.924	.955	173	.341	.094	.098	[-.100, .288]
			.938	39.28	.354	.094	.100	[-.108, .296]
DTR	1.933	.166	2.40	173	.017	.195	.081	[-.034, .355]
			2.10	35.89	.042	.195	.092	[.007, .383]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

V. 1. 3. Comparación de medias pre y post evaluación de estrategias de aprendizaje.

En la tabla 24 se puede apreciar de manera más específica la comparación por dimensión entre pre y post evaluación. Se observa que en cada dimensión se incrementa el número de alumnos que se ubican en una categoría de bajo uso de estrategias. Igualmente incrementa el número de alumnos regular en Preparación y Lugar de estudio. Los porcentajes de alto disminuyen en todas las dimensiones especialmente en Apoyo al estudio de 61% a 25.5%. En caso del IHE, el porcentaje de estudiantes se incrementa en cada dimensión en la categoría de bajo y solo en Concentración incrementa el porcentaje en categoría regular. Los porcentajes de Administración de tiempo y Lectura incrementan en la categoría de alto.

Tabla 24.

Porcentajes de comparación en las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos en la pre y post evaluación.

Estrategias	Pre evaluación			Pos evaluación		
	Bajo	Regular	Alto	Bajo	Regular	Alto
Lugar	3.30	48.70	48.90	8.20	54.40	37.40
Planeación	41.80	50.55	7.60	54.70	38.10	7.20
Método	3.80	46.70	49.40	8.60	44.80	46.90
Apoyo	4.90	34.10	61	22.10	30.40	25.50
Preparación	2.20	28	69.80	5.80	33.80	60.60
CN	1.10	31.30	37.60	1.10	68.60	30.30
DTR	0.50	48.40	51.10	2.90	42.30	54.90
LTN	0	68.10	31.90	2.30	57.70	40

Nota: LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Se continuó con una comparación entre las estrategias en la pre y post evaluación, para ello se empleó el estadístico de comparación de medias *t* Student para muestras relacionadas. Los resultados se muestran en la tabla 25, y como se observa la mayoría de las dimensiones hay diferencias significativas bilaterales,

las diferencias con un nivel de significancia $p > .001$ son Lugar (N=181; M pre=4.45; M post=4.02), Planeación (N=181; M pre=2.76; M post=2.38), Apoyo (N=181; M pre=4; M post=), Concentración (N=175; M pre=2.52; M post=2.34) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (N=175; M pre=2.40; M post=2.29), así como en Preparación de la evaluación (N=181; M pre=4.86; M post=4.65) con $p > .05$. Se observa que las medias en cada dimensión en la segunda evaluación disminuyen.

Tabla 25.

Estadísticos de diferencias de medias entre las estrategias empleadas en la pre – post evaluación.

Estrategias	Diferencias relacionadas				T	GI	PB
	M	DT	E	95% IC			
Par 1 Lugar	.436	1.38	.103	[.233, .640]	4.23	180	.000
Par 2 Planeación	.381	1.58	.118	[.148, .614]	3.22	180	.001
Par 3 Método	.094	1.36	.101	[-.106, .294]	.926	180	.356
Par 4 Apoyo	1.03	1.38	.103	[.836, 1.24]	10.12	180	.000
Par 5 Preparación	.217	1.43	.109	[.003, .432]	1.99	174	.047
Par 6 LTN	.003	.173	.013	[-.022, .029]	.261	174	.794
Par 7 CN	.174	.493	.037	[.100, .247]	4.67	174	.000
Par 8 DTR	.104	.415	.031	[.043, .166]	3.34	174	.001

Nota: M= Media. DT = Desviación típica. E= Error típico de la media. IC= Intervalo de confianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Esta descripción confirma como se han redistribuido los estudiantes, incrementando más las categorías de uso bajo de estrategias y de regular que el alto. En síntesis se observa que en el DEE el 67.6% de los estudiantes disminuyen sus puntuaciones, el 27.2% los incrementan y el 5.2% lo mantienen. En el caso del IHE, el 58.3% disminuye, el 37.7% incrementa y el 4% se mantiene.

V. 1. 4. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

V. 1. 4. 1. Descripción de calificaciones.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos en las materias se encuentran en la tabla 26, destaca que las materias con media más alta son Representación cualitativa de datos con 84.31 y Estrategias de aprender a aprender o hábitos de estudio con 89.87. Introducción o fundamentos de psicología resultó ser la de media más baja con 73.66. Cabe señalar Representación cuantitativa de datos con media de 78.8 cuenta con una desviación estándar elevada de 20.24

Tabla 26.

Estadística Descriptiva de las Calificaciones.

	Primero				Segundo			
	PBI	ADC	IP	EAA	PBII	RCN	RCL	PM
Media	73.92	79.97	73.66	89.87	75.48	78.08	84.31	79.32
Mediana	70.00	80.00	72.00	92.00	75.00	84.00	86.00	79.50
Moda	60	80	70	100	60	100	100	77.86
Desv. típ.	11.86	11.30	12.06	10.90	15.67	20.24	12.97	8.19
Varianza	140.65	127.8	145.49	119.0	245.6	409.97	168.2	67.15
Asimetría	.433	.197	-.597	-1.97	-.678	-1.66	-1.87	-.180

Error típ. de asimetría	.180	.180	.180	.180	.180	.180	.180	.180	.180
Curtosis	-1.04	-.717	2.31	4.40	1.72	2.96	8.76	-.144	
Error típ. de curtosis	.358	.358	.358	.358	.358	.358	.358	.358	.358
Rango	40	40	81	50	100	100	100	42.29	
Mínimo	60	60	19	50	0	0	0	53.71	
Máximo	100	100	100	100	100	100	100	96.00	
Perce ntiles	25	63	70	65	86.75	65	70	78	73.53
	50	70	80	72	92	75	84	86	79.50
	75	85	87.25	81	97	90	93	93	85.28

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. Las correlaciones entre variables mayor .25 están en negritas pues se considera una relación de baja a moderada. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

El PEP04 plantea una conexión entre la práctica y los seminarios, de modo que estos últimos contribuyen con conocimientos conceptuales y metodológicos a la primera, de ahí que el análisis inicial entre las asignaturas se planteará por semestre donde en el primero se puede observar una correlación baja y positiva entre Práctica básica I y Estrategias de aprender a aprender (.300) con $p < .001$ así como la asignatura de Análisis descriptivo del comportamiento el cual es un seminario modalidad taller tiene correlación baja y positiva con Estrategias aprender a aprender y moderada positiva con Introducción a la Psicología (.411) con $p < .001$ para ambos casos. En este primer semestre no se observa un relación e impacto por parte de los seminarios con la práctica, más bien entre ello se complementan, quien guarda una relación muy baja es la asignatura de Análisis descriptivo del comportamiento. En relación de estas asignaturas con las del

siguiente semestre se observa que la asignatura que tiene una relación baja y positiva con los seminarios posteriores es Análisis descriptivo del comportamiento y el impacto que tiene Introducción a la Psicología es bajo y positivo con las asignatura que curricularmente le precede que es Representación cualitativa de datos. Así mismo, la asignatura de Estrategias aprender a aprender tiene una relación baja y positiva con los seminarios de segundo semestre en relación a la representación cualitativa de datos (.301) con $p < .001$ y una correlación moderada con Representación cuantitativa de datos (.406) con $p < .001$.

En el segundo semestre, existe correlación media y positiva entre Práctica básica II y Representación cualitativa de datos (.511) $p < .001$, lo cual es comprensible pues comparten contenido, la diferencia es en el uso que hacen del pues en seminario es declarativo y en práctica procedimental u aplicado a situaciones de la vida cotidiana. No se observa correlación entre Práctica básica II con Representación cualitativa no cuantitativa, lo cual puede ser explicado pues en este caso los contenidos son completamente diferentes (ver tabla 27). Una de las asignaturas de interés son Estrategias de aprender a aprender y se observa que esta guarda relación moderada con asignaturas de primero y segundo semestre, por lo que es posible lo aprendido ahí sea de utilidad para sus asignaturas, es posible que posteriormente se observe con materias de semestres avanzados si esta relación continua, destaca que la mayoría de estas son tipo seminario.

Tabla 27.

Correlaciones entre las asignaturas empleando r de Pearson.

	Primero			Segundo			
	ADC	IP	EAA	PBII	RCN	RCL	PM
PBI	.207**	.051	.300***	.092	.148*	.220**	.443***
ADC		.411***	.315***	.243**	.349***	.286***	.641***
IP			.193**	.210**	.231**	.311***	.548***
EAA				.170*	.406***	.301***	.613***
PBII					.194**	.511***	.601***
RCN						.190*	.674***
RCL							.657***

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. Las correlaciones entre variables mayor .25 están en negritas pues se considera una relación de baja a moderada. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

*p < .05. ** p < .01. ***p<.001.

V. 1. 4. 2. Diferencias de medias por Tipo de alumno y Sexo.

En la tabla 28, se comparan las calificaciones entre los alumnos de tronco común (N=69) y en psicología (N=112), observándose una significativa diferencia presente en casi todas las asignaturas. En las asignaturas relacionadas con primer semestre se observa una diferencia en Practica básica I a p<.05 siendo los de psicología los que obtienen mejor nota (M=75.44; DT=12.057; SEM=1.139) que los de tronco común (M=71.59; DT=11.254; SEM=1.355) así como en Estrategias aprender a aprender con un nivel de p<.001, obteniendo mayores calificaciones

los de psicología ($M=91.91$; $DT=11.325$; $SEM=1.070$), que los estudiantes de tronco común ($M=86.57$; $DT=9.458$; $SEM=1.139$).

En cuanto a las asignaturas de segundo semestre, en todas hay diferencias significativas $p<.001$ siendo en cada una de ellas los de psicología con mayor calificación, de manera más precisa Practica básica II (Psicología $M=80.43$; $DT=14.681$; $SEM=1.387$; tronco común $M=67.39$; $DT=13.963$; $SEM=1.681$), Representación cuantitativa de datos (Psicología $M=83.76$; $DT=14.940$; $SEM=1.412$; tronco común $M=69.13$; $DT=24.243$; $SEM=2.919$) y Representación cualitativa de datos (Psicología $M=86.92$; $DT=13.491$; $SEM=1.275$; tronco común $M=80.13$; $DT=11.024$; $SEM=1.327$).

Las asignaturas donde no hubo diferencias fue en Análisis descriptivo del comportamiento (Psicología $M=81.00$; $DT=12.057$; $SEM=1.139$; tronco común $M=71.59$; $DT=11.254$; $SEM=1.355$) e Introducción a la psicología (Psicología $M=73.29$; $DT=12.254$; $SEM=1.158$; tronco común $M=74.25$; $DT=11.898$; $SEM=1.432$).

Tabla 28.

Estadísticos de diferencias de medias entre las calificaciones por tipo de alumno.

Asignaturas	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	P	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Primero								
PBI	1.01	.315	^a -2.13	179	.034	-3.84	1.79	[-7.39, -.292]
			^b -2.17	151.69	.031	-3.84	1.77	[-7.34, -.346]
ADC	6.71	.010	-1.43	179	.152	-2.47	1.72	[-5.87, .919]

			-1.52	168.88	.129	-2.47	1.62	[-5.68, .731]
IP	.827	.364	.513	179	.609	.952	1.85	[-2.70, 4.61]
			.517	147.35	.606	.952	1.84	[-2.68, 4.59]
EAA	.149	.700	-3.27	179	.001	-5.34	1.63	[-8.56, -2.12]
			-3.42	163.18	.001	-5.34	1.56	[-8.43, -2.26]
Segundo								
PBII	.263	.609	-5.91	179	.000	-13.03	2.20	[-17.39, -8.68]
			-5.98	149.63	.000	-13.03	2.17	[-17.34, -8.73]
RCN	15.42	.000	-5.02	179	.000	-14.62	2.91	[-20.37, -8.88]
			-4.51	100.18	.000	-14.62	3.24	[-21.06, -8.19]
RCL	.204	.652	-3.51	179	.001	-6.78	1.93	[-10.59, -2.98]
			-3.68	165.21	.000	-6.78	1.84	[-10.42, -3.15]
PM	.450	.503	-5.54	179	.000	-6.45	1.16	[-8.74, -4.15]
			-5.66	153.99	.000	-6.45	1.13	[-8.70, -4.20]

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. : p=Significancia de la varianza. *t*= Valor de t Student. *gl*= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

En cuanto a las diferencias en las calificaciones por Sexo (ver tabla 29) se observa que solo hay diferencias significativas en Práctica básica I siendo las mujeres (N=152; M=74.82; DT=11.931; SEM=.968) las que obtienen mayor media que los hombres (N=30; M=69.37; DT=10.536; SEM=1.924).

Tabla 29.

Estadísticos de diferencias de medias entre las calificaciones de hombres y mujeres.

Asignatura	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	P	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Primero								
PBI	3.767	.054	^a 2.331	180	.021	5.45	2.34	[.837, 10.07]
			^b 2.534	44.98	.015	5.45	2.15	[1.11, 9.79]
ADC	2.265	.134	1.690	180	.093	3.79	2.24	[-.636, 8.23]
			1.512	37.65	.139	3.79	2.51	[-1.28, 8.88]
IP	.620	.432	.760	180	.448	1.83	2.41	[-2.92, 6.59]
			.845	46.20	.402	1.83	2.16	[-2.53, 6.19]
EAA	.634	.427	.662	180	.509	1.44	2.18	[-2.86, 5.75]
			.613	38.62	.544	1.44	2.35	[-3.32, 6.21]
Segundo								
PBII	.349	.555	.375	180	.708	1.17	3.13	[-5.01, 7.37]
			.370	40.72	.713	1.17	3.18	[-5.25, 7.60]
RCN	.186	.666	.724	180	.470	2.93	4.05	[-5.06, 10.92]
			.672	38.69	.506	2.93	4.36	[-5.90, 11.76]
RCL	.236	.628	1.393	180	.165	3.60	2.58	[-1.49, 8.70]
			1.596	47.93	.117	3.60	2.25	[-.935, 8.13]
PM	.619	.432	1.777	180	.077	2.89	1.62	[-.319, 6.10]
			1.883	43.73	.066	2.89	1.53	[-.203, 5.98]

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. p=Significancia

de la varianza. t = Valor de t Student. gl = Grados de libertad. PB = Significancia bilateral. DM = Diferencia de medias. E = Error de diferencia. IC = Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

V. 1. 4. 3. Correlaciones entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Al analizar las correlaciones con las puntuaciones obtenidas en la pre evaluación analizadas mediante el estadístico r de Pearson (ver tabla 30), se determinó que existe una relación directa y positiva entre las calificaciones y algunas estrategias en la pre evaluación. En las asignaturas de primer semestre, se observa correlación baja y positiva entre Concentración e Introducción a la Psicología (.221) con $p < .05$. Se observa una correlación muy baja y positiva entre Distribución de tiempo y relaciones sociales con Análisis descriptivo del comportamiento (.160) e Introducción a la psicología (.158) con $p < .05$. Leer y tomar notas se relaciona muy baja y positivamente con Análisis descriptivo del comportamiento (.149) con $p < .05$.

En las asignaturas de segundo semestre existe una correlación muy baja y positiva entre Concentración y Representación cualitativa de datos (.207) con $p < .05$ y entre Distribución de tiempo y relaciones sociales con Representación cuantitativa (.180) y cualitativa (.154) con $p < .05$.

En relación a las puntuaciones totales, al ser las estrategias de aprendizaje que corresponden al IHE es el que en sus puntuaciones finales se relaciona con los seminarios de primer y segundo semestre de una manera muy baja y positiva con $p < .01$.

Se observa como el impacto de las estrategias iniciales disminuye en su siguiente semestre y como la asignatura de estrategias aprender a aprender, no destaca ni correlaciona ni de forma muy baja con ninguna estrategia, así mismo la relación se establece con los seminarios y no con asignaturas practicas en ninguno de los dos semestres, es posible por el tipo de conocimiento que se enseña y la posibilidad de aplicación de estrategias cognitivas enseñadas como posibilidad de aplicarse en cada una de ellas.

Tabla 30.

Correlaciones entre las estrategias medidas en pre evaluación y las calificaciones obtenidas en el primer año de estudios.

Estrategia	Primero				Segundo			
	PBI	ADC	IP	EAA	PB II	RCN	RCL	PM
Lugar	.037	.060	.045	.012	.047	.105	.103	.105
Planeación	.060	.111	.050	.051	-.062	.047	.037	.063
Método	.066	.090	-.003	.088	.015	-.043	.050	.048
Apoyo	-.110	-.026	-.040	-.022	.107	-.024	-.028	-.026
Preparación	.027	.045	-.074	.014	-.088	.003	.048	-.011
Total DEE	-.023	.136	.039	.071	.045	.082	.093	.106
CN	.056	.141	.221**	-.008	.070	.035	.207**	.163*
DTR	.096	.160*	.158*	.095	.138	.180*	.154*	.239***
LTN	.072	.149*	.132	.116	.000	-.004	.085	.112
Total IHE	.094	.191**	.225**	.078	.089	.086	.198**	.219**

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. LTN= Lectura y

toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Las correlaciones entre variables entre .10 y .25 están en negritas pues se considera una relación de muy baja a baja. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

*p < .05. ** p < .01. ***p<.001.

Al analizar las correlaciones con las puntuaciones obtenidas en la post evaluación analizadas mediante el estadístico r de Pearson (ver tabla 31), se determinó que existe una relación directa y positiva entre las calificaciones y algunas estrategias en la post evaluación.

En el caso de las asignaturas de primer semestre, se observa que las correlaciones entre estrategias y asignaturas son muy bajas y positivas, donde Lugar se correlaciona con Introducción a la psicología (.160) con $p < .05$; Método de estudio con Estrategias de aprender a aprender (.169); Concentración con Introducción a la psicología con (.189) todas ellas con un nivel de $p < .05$; Distribución de tiempo y relaciones sociales con Análisis descriptivo del comportamiento (.171) e Introducción a la Psicología; por último, Leer y tomar notas con Análisis descriptivo del comportamiento (1.66).

En el segundo semestre, se observa que las correlaciones continúan siendo muy bajas y positivas con $p < .05$ entre Preparación para la evaluación con Representación cuantitativa al (.247); Distribución de tiempo y relaciones sociales con Práctica básica II (.232) y representación cualitativa (.155).

Se observa que aun hay un nivel de relación en asignaturas anteriores y que hay estrategias consistentes que mantienen un tipo de correlación con las calificaciones entre las que se localizan Distribución de tiempo y relaciones sociales, Concentración y Leer y tomar notas. Por corresponder estas al IHE, es

este en el que sus suma total se correlaciona de forma muy baja y positiva con Seminarios de primer semestre y asignatura de practica básica II y Representación cualitativa de datos.

Tabla 31.

Correlaciones entre las estrategias medidas en la post evaluación y las calificaciones obtenidas en el primer año de estudios.

Estrategia	Primero				Segundo			
	PBI	ADC	IP	EAA	PB II	RCN	RCL	PM
Lugar	.005	.018	.160*	.036	.066	.124	-.063	.093
Planificación	.125	.065	.033	.082	-.024	.016	-.052	.048
Método	.073	-.018	.026	.169*	.125	.000	.009	.085
Apoyo	-.007	-.068	.056	-.077	.015	-.039	-.071	-.043
Preparación	.095	.057	.061	.078	.078	.247***	.131	.192*
Total DEE	.104	.026	.100	.094	.081	.127	-.016	.127
CN	.077	.124	.189*	.078	.135	.094	.107	.188*
DTR	.116	.171*	.209**	.084	.232**	.073	.155*	.241***
LTN	.104	.166*	.089	.119	-.050	.047	.089	.119
Total IHE	.132	.205**	.230**	.123	.160*	.102	.161*	.255***

Nota: PBI= Práctica básica I; ADC= Análisis descriptivo del comportamiento; IP= Introducción a la psicología; EAA= Estrategias aprender a aprender; PBII= Práctica básica II; RCN= Representación cuantitativa de datos; RCL= Representación cualitativa de datos; PM= Promedio. LTN= Lectura y toma de notas; CN= Concentración; DTR= Distribución de tiempo y relaciones sociales. Las correlaciones entre variables entre .10 y .25 están en negritas pues se considera una relación de muy baja a baja. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

*p < .05. ** p < .01. ***p<.001.

Se categorizó el promedio en dos valores: Alto (80-100) y Bajo (0-79), para ello se tomó como referencia este punto de corte. La distribución en estos grupos corresponde a un 53.3% Bajo y 46.7% Alto. A partir de esta categorización, se decidió establecer una diferencia entre estos dos grupos en cuanto a las estrategias empleadas por los estudiantes en una u otra categoría, tratando de identificar si existe una diferencia importante entre estos grupos y las estrategias empleadas por unos u otros.

Los resultados se pueden ver en la tabla 32 y muestran diferencias significativas (ver tabla 32) $p < .01$ en las estrategias de Concentración (bajo: $N=97$; $M=2.409$; $DT=.459$; $SEM=.046$ y alto: $N=85$; $M=2.632$; $DT=.354$; $SEM=.038$), Distribución de tiempo y relaciones sociales (bajo: $N=97$; $M=2.308$; $DT=.350$; $SEM=.035$ y alto: $N=85$; $M=2.504$; $DT=.261$; $SEM=.028$) y Leer y tomar apuntes (bajo: $N=97$; $M=2.268$; $DT=.337$; $SEM=.034$ y alto: $N=85$; $M=2.383$; $DT=.305$; $SEM=.033$) entre los grupos de bajo y alto rendimiento, lo que indica una media mayor en los grupos con promedio alto.

Tabla 32.

Diferencias de medias en las estrategias empleadas por los altos y bajos promedio en la pre evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	P	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Lugar	.308	.579	^a -1.88	179	.061	-.288	.152	[-.588, .013]
			^b -1.89	177.44	.060	-.288	.152	[-.587, .012]

Planeación	.006	.938	-1.63	180	.103	-.301	.183	[-.662, .061]
			-1.63	174.72	.104	-.301	.184	[-.663, .062]
Método	.041	.839	-1.43	180	.154	-.230	.161	[-.548, .087]
			-1.43	178.85	.153	-.230	.160	[-.547, .086]
Apoyo	3.88	.050	.859	180	.391	.139	.162	[-.181, .459]
			.848	162.73	.398	.139	.164	[-.185, .463]
Preparación	.098	.755	.310	180	.757	.048	.156	[-.259, .356]
			.311	178.58	.756	.048	.156	[-.259, .355]
Concentración	10.22	.002	-3.61	180	.000	-.222	.061	[-.343, -.101]
			-3.68	177.27	.000	-.222	.060	[-.341, -.103]
Tiempo y relaciones sociales	7.54	.007	-4.23	180	.000	-.196	.046	[-.287, -.104]
			-4.31	175.65	.000	-.196	.045	[-.286, -.106]
Leer y tomar apuntes	4.02	.046	-2.40	180	.017	-.115	.048	[-.210, -.020]
			-2.42	179.79	.016	-.115	.047	[-.209, -.021]

Nota: p=Significancia de la varianza. t= Valor de t Student. gl= Grados de libertad. PB= Significancia bilateral. DM= Diferencia de medias. E= Error de diferencia. IC= Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^a Datos cuando las varianzas son iguales. ^b Datos cuando las varianzas no son iguales.

Sin embargo, como muestra en la tabla 33 al comparar las medias con la post evaluación se observa que hay diferencias significativas $p < .05$ en las estrategias de Concentración (bajo: $N=91$; $M=2.244$; $DT=.498$; $SEM=.052$ y alto: $N=84$; $M=2.455$; $DT=.446$; $SEM=.048$) y Distribución de tiempo y relaciones sociales (bajo: $N=91$; $M=2.208$; $DT=.425$; $SEM=.044$ y alto: $N=84$; $M=2.391$; $DT=.361$; $SEM=.039$) a excepción de Leer y tomar apuntes (bajo: $N=91$; $M=2.279$; $DT=.342$; $SEM=.035$ y alto: $N=84$; $M=2.366$; $DT=.305$; $SEM=.033$). Las estrategias

donde hubo diferencias importantes indica una media mayor en el grupo con promedio alto.

Tabla 33.

Diferencias de medias en las estrategias empleadas por los altos y bajos promedio en la post evaluación.

Estrategias	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	p	T	GI	PB	DM	E	95% IC
Lugar	.549	.459	^a -.927	180	.355	-.156	.168	[-.488, .176]
			^b -.930	178.96	.353	-.156	.168	[-.487, .175]
Planificación	.018	.893	-1.54	179	.124	-.312	.202	[-.710, .086]
			-1.55	178.17	.122	-.312	.201	[-.709, .085]
Método	.865	.354	-1.13	179	.258	-.215	.190	[-.590, .159]
			-1.14	178.84	.254	-.215	.188	[-.586, .156]
Apoyo	.075	.785	.342	179	.733	.062	.180	[-.294, .417]
			.343	177.46	.732	.062	.180	[-.293, .416]
Preparación	.000	.989	-1.85	173	.065	-.338	.182	[-.698, .022]
			-1.85	170.88	.066	-.338	.182	[-.698, .022]
Leer y tomar notas	1.922	.167	-1.77	173	.077	-.087	.049	[-.184, .009]
			-1.78	172.80	.076	-.087	.048	[-.184, .009]
Concentración	2.295	.132	-2.93	173	.004	-.210	.071	[-.352, -.069]
			-2.95	172.83	.004	-.210	.071	[-.351, -.069]
Tiempo y relaciones sociales	3.295	.071	-3.04	173	.003	-.182	.059	[-.300, -.064]
			-3.06	171.87	.003	-.182	.059	[-.300, -.064]

Nota: p =Significancia de la varianza. t = Valor de t Student. gl = Grados de libertad. PB = Significancia bilateral. DM = Diferencia de medias. E = Error de diferencia. IC = Intervalo de confianza. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

^aDatos cuando las varianzas son iguales. ^bDatos cuando las varianzas no son iguales.

En resumen, los estudiantes ingresan con un perfil de estrategias con niveles inferiores a los esperados para su nivel educativo actual. Las estrategias iniciales son diferenciales de acuerdo al tipo de alumno, si trabajan y sexo siendo la planeación de tiempo de estudio y la distribución de tiempo y relaciones sociales las dimensiones más diferenciales entre ellos; por otro lado, las mujeres al inicio son las que mejor emplean las estrategias de método de estudio. Posterior a un año de formación se observan cambios en la tendencia de las estrategias pero a diferencia de lo esperado estas tienden a disminuir resultado significativamente diferentes todas las estrategias a excepción de Método de estudio y Leer y tomar notas.

En general, para la post evaluación más de la mitad de los estudiantes disminuye las estrategias con las que ingresaron, alrededor de una cuarta parte las incrementan y una pequeña proporción se mantienen. Esto implica que aun en su tercer semestre los estudiantes no poseen las estrategias esperadas incluso disminuyen. Las diferencias entre tipo de alumno, si trabajan se mantienen pues las diferencias entre las estrategias de planeación y distribución de tiempo y relaciones sociales están presentes; por otro lado, las mujeres dejan de haber diferencia en su método para prepararse mejor en la evaluación que los hombres. En cuanto a la relación entre las estrategias y las calificaciones esta es muy baja, sin embargo, al dividir a la muestra en grupo de bajo y alto promedio, se

encuentran diferencias significativas entre estos grupos siendo los de mayor promedio de calificación los que emplean más estrategias de Concentración, Distribución de tiempo y relaciones sociales y Lectura y toma de notas, además, son los de psicología y los que no trabajan los que obtienen mejores notas con diferencias significativas.

En cuanto a la influencia de EAA en las asignaturas se observa que se relaciona de manera baja en la mayoría de ellas por lo que implica cierto tipo de relación entre ellas, aunque se esperaba que el impacto fuera mayor, es decir, se relaciona con las asignaturas más no establece diferencias o se relaciona con las estrategias evaluadas.

Las relaciones anteriores muestran la relevancia de la Planeación del estudio y cómo no tener esta afecta la forma de trabajo de los estudiantes, estar al día en sus asignaturas y prepararse con suficiente tiempo para sus evaluaciones. Además, el no tener lugar ni horario de estudio no promueve el desarrollo de este como hábito, por ello, es más probable que su concentración y el tiempo dedicado a sus estudios se vea afectado por sus estados emocionales y la influencia de sus compañeros o dedicarle más tiempo a actividades de orden social.

Vale la pena destacar como los estudiantes mencionan la relevancia de que el profesor les enseñe estrategias en los inicios de sus estudios universitarios y como no reciben apoyo del profesor tutor que les es asignado, aspecto que debe redefinir la universidad en el Programa Institucional de Tutorías que posee.

V. 2. Análisis cualitativo de datos

El análisis cualitativo se efectuó siguiendo la estructura proporcionada por lo temas retomados en el grupo: estrategias de aprendizaje, su metamorfosis, la relación con el rendimiento académico y el rol del profesor en la promoción de estas.

V. 2. 1. Conceptualización de estrategias de aprendizaje.

En el figura 8, se representa la *noción* que los estudiantes tienen de las estrategias de aprendizaje, pese a que en la dinámica del grupo focal se definió este constructo, ellos la complementaron asociándola principalmente con el aumento del rendimiento académico (6 ocasiones cada una), el resto de las nociones se relacionan como sinónimo de calificaciones y como ayuda para comprender información.

La conceptualización referida como lo mencionaron dos participantes: “si aplicas el uso de una estrategia, es porque quieres hacer algo bien y se ve reflejado en las calificaciones”, “aplicas las estrategias para poder estudiar y salir mejor, subir el rendimiento”; o “por ejemplo a mí, si leo un texto si entiendo, pero si hago un mapa conceptual y veo como está estructurado, por ejemplo, de esta palabra se deriva todo o tiene dos funciones, ya le entiendo mejor, veo como la estructura que tiene el texto”.

V. 2. 2. Estrategias de aprendizaje que emplean y factores asociados.

En relación al tipo de estrategias que emplean son principalmente las de gestión de recursos o apoyo (63 ocasiones) seguida de estrategias cognitivas (33 ocasiones) y con menor porcentaje refirieron estrategias metacognitivas (7 veces).

Los componentes señalados en cada una de ellas se profundizarán posteriormente.

Los factores que consideran están relacionados con el *uso de las estrategias de aprendizaje* se dividieron en dos aspectos. El primero es el *Personal*, donde el primordial son los Distractores físicos (8 veces), referidos por los estudiantes como: “en mi casa cuando me quiero poner a estudiar y hay mucho ruido y que estoy leyendo no me concentro” y “que estés con otra persona o que te estén hablando”; otro elemento destacable es la Falta de tiempo (5 ocasiones) referido como “por ahorita el tiempo es el que no me permite dar mi mayor esfuerzo en mis estudio”, en ocasiones asociado a trabajo o cambios importantes relacionados con ello. Además, la Disponibilidad para aprender también emerge (4 veces) como significativo: “si eres una persona que no te gusta la escuela o que vienes con flojera, o que tengas problemas por otro lado no favorecería” y “si a mí no me gusta la escuela lo que voy hacer primero es, no sé, jugar y al final si me queda tiempo hago un resumen pues”.

En el segundo aspecto se aludió a lo *Académico*, en este grupo de elementos destacan los Maestros (10 ocasiones) y la Incertidumbre con el manejo de la información (5 veces). Especialmente en relación con los Maestros, los estudiantes refieren como los docentes regulan el uso de sus estrategias por medio de:

Criterios o requerimientos que solicitan:

- “cómo un profesor trabaja de cierta forma porque él desde un principio me lo planteo así, hacemos exámenes, estudio con más frecuencia, entrego tareas, resúmenes; con otro profesor no, porque no se exigió, solo se estudia un

tiempo al final de semestre o algo así”

- “depende también de los requerimientos que tiene el maestro, porque hay mtros. que para el examen tu sabes que nada mas repasando lo vas a pasar, o mtros. que necesitas aprenderte o memorizarte la información porque quieren que las escribas tal cual. Es decir, depende de la forma en que haga o pida los exámenes”.
- “yo digo que los maestros son los que nos ayudan, nos favorecen o nos enseñan las estrategias, no te lo dicen todos los días, no, pero casi siempre cuando vas a tomar una nueva clase o semestre te dicen cómo va a estar todo, te dicen hagan esto, traigan esto y así”.

Por el nivel de exigencia o presión ejercido:

- “a mí me gusta estar apuntando porque apuntando me aprendo más las cosas que nada mas estar viendo ¿no? y hay veces que dicen "no apunten yo se los voy a pasar" el que te estén diciendo no estés apuntando eso a mí me dificulta porque así no se me queda grabado tanto como tomando nota”.
- “por la presión que ejercen los profesores sobre ti, de que has esto, entrégalo aquí, en este tiempo, algunos dicen si a todo si y ah bueno y otros que te exigen la calidad en el trabajo los puntos a desarrollar en él, si te exigen te pones más atento”.

En relación a la Incertidumbre y manejo de información le dan significado de la siguiente manera:

- “si los maestros se esforzaran en venir y tratar de decirnos a lo mejor con un lenguaje no tan cotidiano pero más comprensible o también puntualizar, va a

venir esto, lo van a comprender así o tendrán que aprenderse las definiciones, porque muchas veces como dice Alberto, nosotros tratamos de adecuarlas a nuestras percepciones, mas como se podría decir, pues que se capte mas en eso y nos vienen otras cosas que son realmente lo que venía en el compendio que sería nada mas leer, grabarlo y repetirlo”.

- “un compañero pidió una guía de estudio al maestro, le dijo: “profe nos puede dar una guía de estudio porque es mucha información”, y dijo: “no, pues ustedes léanle”, yo si tuve que hacer una guía porque era muchísima información, diapositivas llenas que no sabes ni de dónde empezar, y agarras lo que tú crees más importante, pero no sabes si en realidad es lo que el maestro considera más importante, entonces, si se me hace más difícil lo teórico porque no sabes ni de donde agarrarle”.
- “porque hay veces que te salen con unas preguntas, y dices, esa pregunta ¡que! que tu consideras que no va al caso, pero para tu maestro sí, pero para ti, ni por aquí te paso que fuera a venir en el examen, entonces, si te dan un puño de información, tú no sabes lo que en realidad ellos quieren que estudies”.

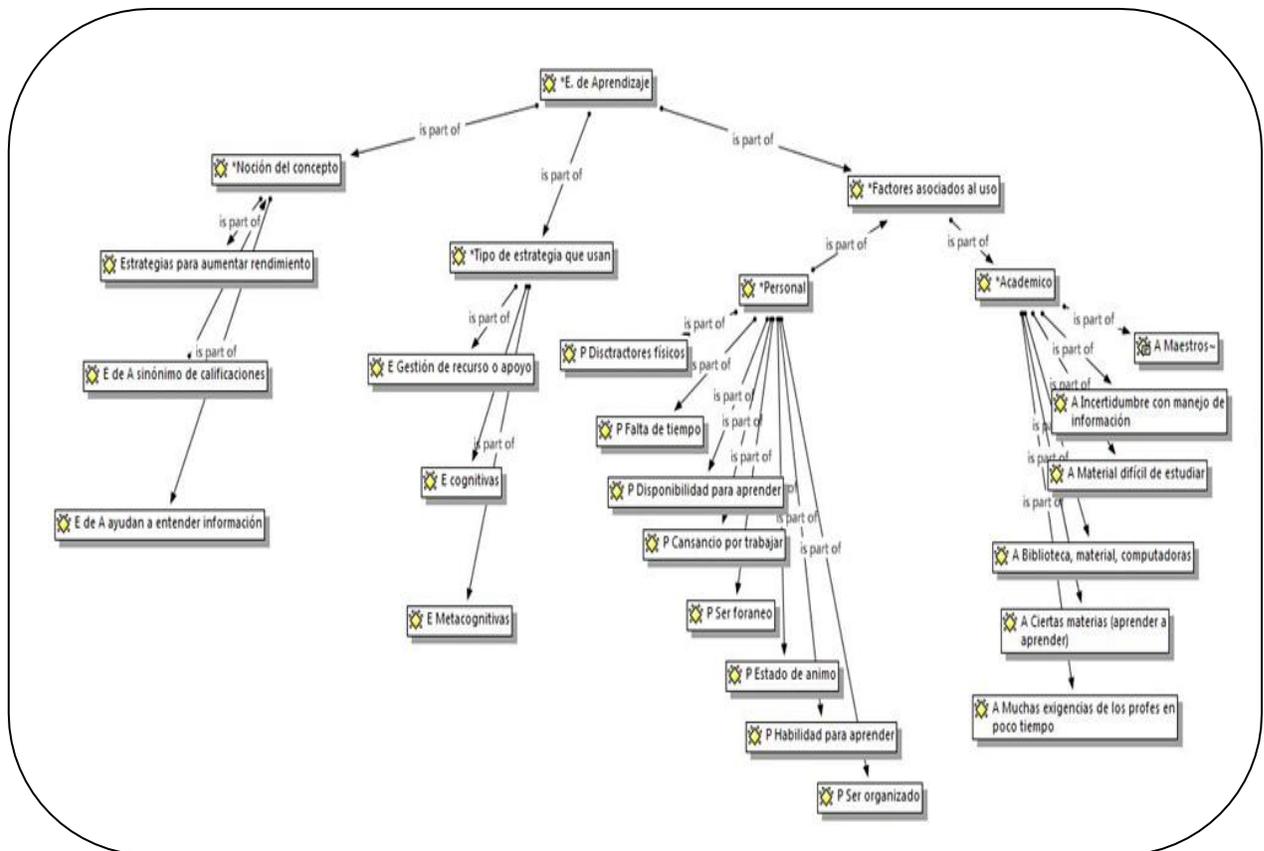


Figura 8. Diagrama sobre estrategias de aprendizaje. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

En la figura 9, se analiza la percepción que tienen respecto al *cambio de las estrategias de aprendizaje* empleadas en la preparatoria y en la universidad, donde cerca del 80 % de los participantes refieren, tal como se muestra en la figura 4, que si han cambiado, y este cambio está orientado al Incremento de las técnicas y estrategias de aprendizaje (9 veces):

- “mi estrategia era escuchar, leer y subrayar la noche anterior, entonces para esa materia los criterios de ese profesor eran totalmente diferentes, y tenía que hacer resúmenes o leer más y hacer cuadros sinópticos y todo

eso y entregarlo constantemente y dije ayy tendré que cambiar de estrategia para poder salir bien porque en la primera evaluación no salí bien”.

- “antes era leer, leer, leer, pero ahora me di cuenta que aprendo más haciendo cuestionarios, haciendo preguntas, como en la primaria, de esa forma y yo creo que lo mismo, en equipo y preguntamos y así”.
- Así mismo, reportan dedicar más tiempo ahora al estudio (8 veces):
- “ahora en la universidad si me doy el tiempo para estudiar pues le dedico más ahora que cuando estaba en la prepa un día leo todas las hojas y las subrayo, al siguiente día las vuelvo a leer y es cuando hago el resumen y ya es como me van quedando más claras las cosas, se van afinando las estrategias”.
- “en la prepa solo escuchaba al mtro., ponía atención en clase y ya, para los exámenes me acordaba de lo que decía el mtro., y ahorita desde que entre a la universidad como que el lenguaje de los mtros. es más elevado y es más complicado solo escuchar para un examen ya tengo que recurrir a investigar más sobre el tema”.
- “ahora ya en la universidad cuando vamos a tener exámenes hacemos grupos de estudio en ocasiones con mis amigos, nos juntamos y estudiamos, también en mi casa uso las diapositivas que los mismos maestros nos dan y mis apuntes, las diapositivas es lo que me ayuda mucho a mi junto con los ejemplos para estudiar. Y no sé, veo mucha la diferencia de antes a ahora de como estudio. También ponemos ejemplos

nosotros mismos nos damos ejemplos”.

Otra diferencia importante refiere al estudio con compañeros, mencionan que esta estrategia es algo que les es útil actualmente y que no llevaban a cabo previamente:

- “aquí es como que si estudio yo sola pero igual vengo y siempre lo quiero comentar con mis compañeros, para ver como ellos lo ven y eso me hace verlo de una forma más amplia y me hace entenderlo mejor y pues eso es algo diferente que empezó aquí en la universidad también”.
- “desde que entre a la universidad como que empezaste a tus amigos buscarlos antes de un examen. por ejemplo en primer semestre fue el primer examen con las primeras personas que ni siquiera eran tus amigos”.

Lo anterior se materializa al referir que las *estrategias que empleaban en la prepa* o al inicio de la licenciatura en su mayoría estudiaban solo por Repetición (4 veces), era suficiente con Escuchar en las clases, por No saber cómo estudiar y Estudiaba solo (todas en 2 ocasiones). Así mismo, refieren que los momentos de estudio eran Minutos antes del examen y Cada vez que tenían evaluación no como rutina de estudio, de ahí que coincidan comentarios refiriendo: “cuando estaba en la prepa tenía un examen estudiaba por encimita, como dice él, 5 ó 10 minutos antes del examen”.

Es importante considerar que cerca del 20% de los estudiantes consideran que sus estrategias de aprendizaje y estudio No han cambiado, sino mas bien la frecuencia o el momento de hacerlo.

- “en mi caso, no ha cambiado porque desde primer semestre he sido constante

me ha funcionado mi estrategia desde primero”.

- “yo he usado las mismas pero si salgo bajo le dedico más tiempo a estudiar”.
- “yo no las he cambiado mucho pues me funcionan y sino dedico más tiempo a estudiar”.
- “creo que para mí las estrategias son iguales porque nivel de exigencia se ha mantenido, eso sí, tengo acceso y leo más libros que tienen que ver más con la carrera”.

Los motivos o razones asociadas con los cambios en sus estrategias lo hacen porque consideran están estudiando lo que les gusta (10 veces), expresado de la siguiente manera:

- “cuando ya entras a la universidad tu escoges la carrera que quieres porque eso es lo que te gusta, en la prepa son las materias que te están enseñando y son las que tienes que llevar, en la universidad es lo que tú escogiste y es lo que te gusta y le pones más atención y más empeño”.
- “ahorita lo que si me interesa aprender y si me interesa salir bien aparte, y pues yo a mi manera personal yo he cambiado mis hábitos de estudios y el tiempo que le dedico al estudio por el interés que tengo hacia la carrera”.
- “yo coincido con ella, es como que en la prepa te están dando un chorro de materias diferentes que puedes ir a muchas áreas, a todas las áreas, y pues obviamente es muy probable que no a todos les guste todo, igual pues no te enfocas así a "quiero estudiar" y ahora pues ya es como que a eso te vas a dedicar y eso es lo que quieres y por eso estas aquí entonces por eso le dedicas más esfuerzo y más tiempo, creo que ese sería el cambio”.

A su vez mencionan la justificación relacionada con la importancia para su desempeño como profesionales denominando a esta categoría Depende su futuro (3 ocasiones), aludiendo a: “que estas en otro nivel y si quieres ser buen profesional tienes que aprender y todo, hacer los trabajos bien, no es como si estas en la prepa, es la universidad y si no le echas ganas pues no vas a ser nada en la vida”.

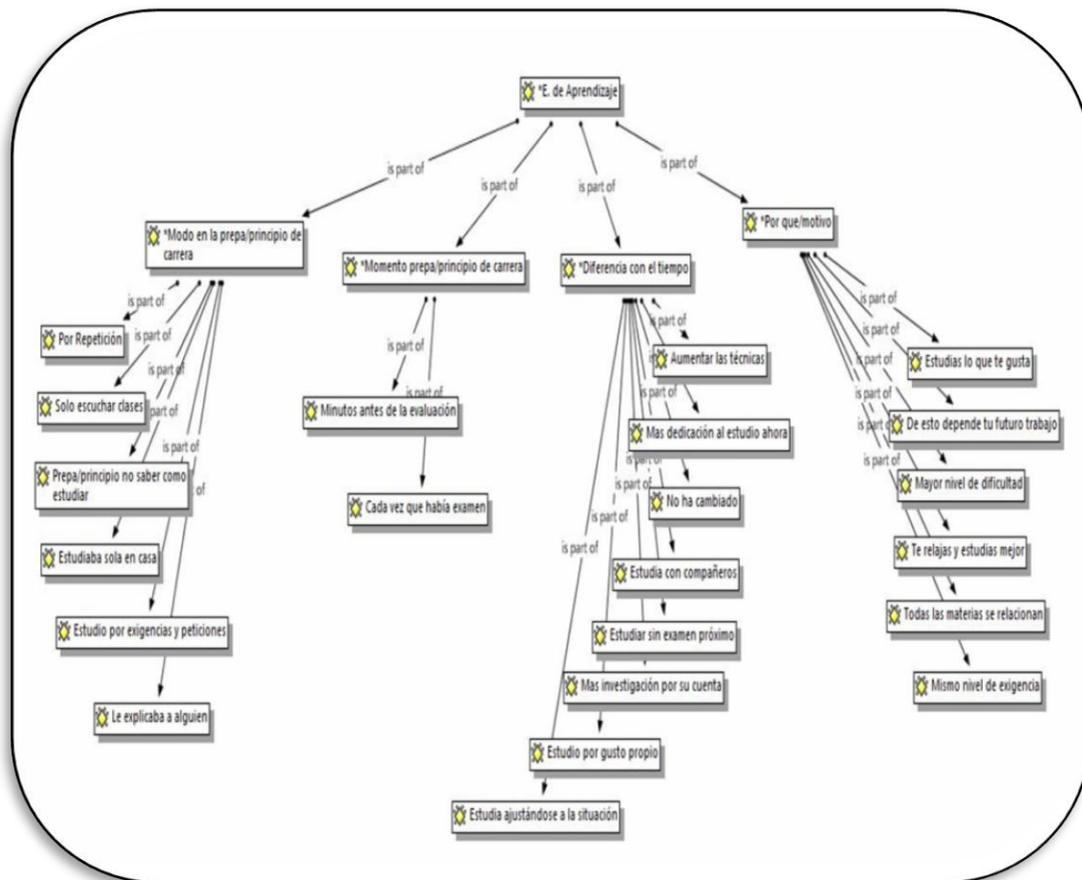


Figura 9. Percepción de cambio en las estrategias de aprendizaje empleadas.

Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

En cuanto al uso de *estrategias cognitivas* (ver figura 10), se observa que refieren usar de los tres tipos, sin embargo, las más empleadas son las de Repetición (26 ocasiones) donde hacen énfasis en la técnica de Lectura (22 veces), seguida del Subrayado (6 veces); en el caso de las estrategias de elaboración (16 ocasiones) son los Resúmenes los más realizados (7 veces) y la Identificación de las ideas principales (4 veces); por último, en estrategias de organización (7 veces) las técnicas más empleadas son los Mapas conceptuales (7 veces).

Los momentos en que usan estas estrategias son muy equitativas en frecuencia pero las de mayor frecuencia fueron emplearlas ya sea el Día de la evaluación o Días antes del examen (3 ocasiones en ambos). Se observa que hay una diferencia en cuanto al nivel educativo previo que solo lo hacían minutos antes y de solo utilizar estrategias de lectura ahora, emplean técnicas de mayor elaboración o la lectura adicional a solo escuchar en clase.

El uso de estas estrategias depende de la asignatura (8 veces) y se usa mucho la repetición pues consideran que en las Asignaturas prácticas no hay mucho que estudiar (13 veces), más bien realizan repasos de los ejercicios o casos que se llevan a cabo en clases. A este respecto comentan:

- “en metodología, leyendo y haciendo resúmenes; en epidemiología, escuchando, y, en teoría, leyendo las diapositivas, en cada materia tiene su característica y con eso te ajustas”.
- “depende también de la materia, si es algo que se me dificulta más, eso sí lo planeo con más tiempo antes, una semana o algo así”.

Así mismo, en relación a las estrategias usadas en las asignaturas prácticas valoran que:

- “pues para práctica por ejemplo, yo no estudio, yo con lo que vemos en clase con eso me guio y pues no me va tan mal”.
- “en práctica, hacer los ejercicios, que me dé el caso y hacer ejercicios y trabajar caso por caso, con ejemplos del maestro, porque si no tengo el ejemplo me pierdo, entonces ya con la practica haciendo ejercicios, ejercicios, ejercicios ya solita puedo hacerlo”.
- “solo hacer los ejercicios, es que en metodología y practica te enseñan lo que tienes que hacer o los conceptos y en práctica solo lo aterrizas en ejemplos, ejemplos, y te ponen un ejemplo y tu ya te das cuenta de cómo lo realizas acá, lo trasladas”.
- “las materias que son más practicas, para esas no estudio me funciona con lo que vi en clase, ya con las que son teóricas pues si les doy una repasada”.

Consideran además las Características del profesor y de la información (7 veces). En relación al profesor consideran que: “hay maestros que se basan del libro pero no te dan otra idea o más información para que le entiendas nada mas te lo dicen así pero no lo entiendes muy bien” y que “depende mucho del Mtro. Porque por ejemplo, en teoría a mí no me mandan diapositivas tengo que leer el compendio, hacer mapas, todo eso”.

Y Características de la información:

- “pues, eso lo elijo dependiendo de mis prioridades, si es mucha información o poca, si son más ejemplos, fechas”.

- “cuando es mucha información prefiero estudiar en grupo”.
- “en práctica, si tenemos que leer, pero hacemos muchos ejercicios y casi siempre nos juntamos porque si alguien no le entiende los demás lo explicamos y si yo no entiendo me explican; en metodología leyendo y haciendo resúmenes; en epidemiología solo escuchando la clase; en teoría del diagnóstico leyendo las diapositivas para el examen”.

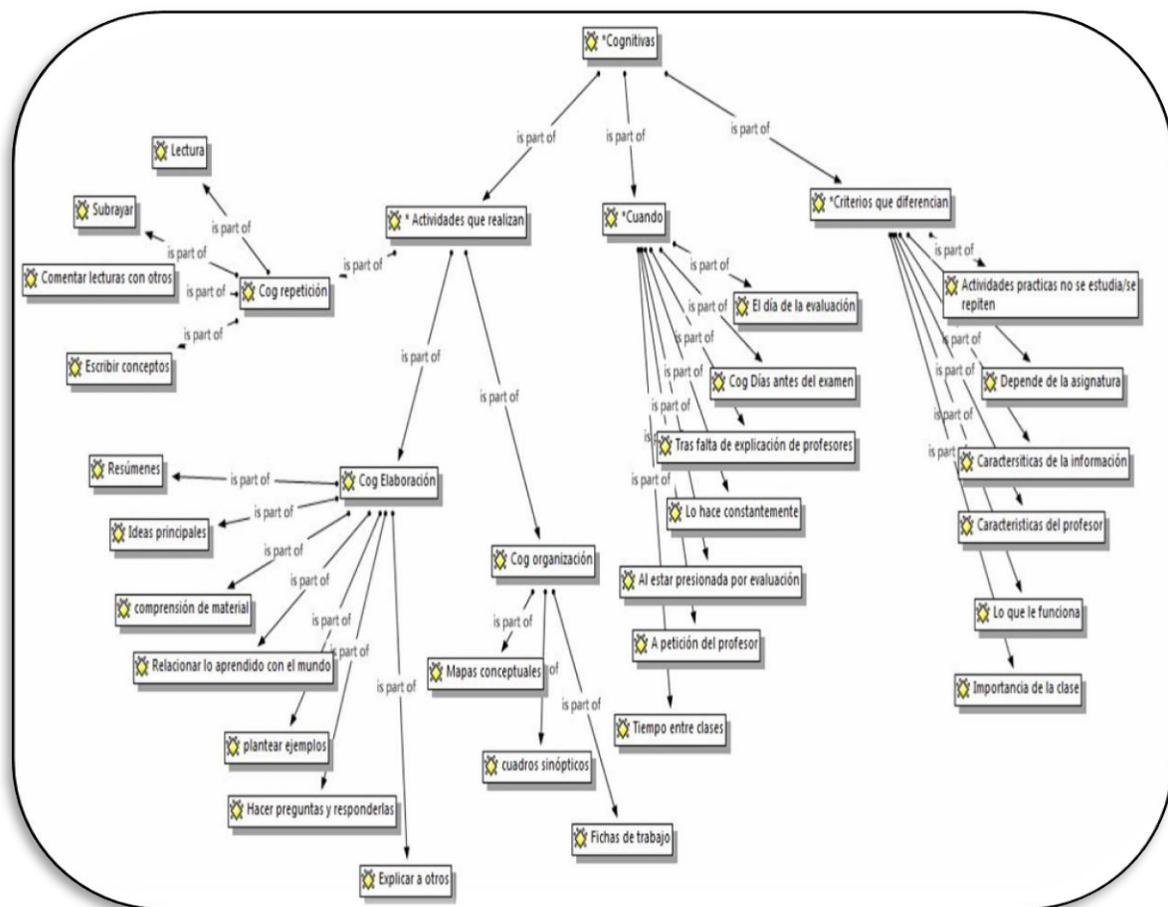


Figura 10. Estrategias cognitivas empleadas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

En relación a las *estrategias metacognitivas* que se muestran en la figura 11, se refieren solo los relacionados con la Regulación de los procesos cognitivos (6 veces) más que por el Conocimiento del conocimiento (1 vez) donde “tengo claro que lo que ya no entendiste a lo último ya no lo vas a entender, así que, nada mas comentado”.

En relación a la regulación esta la realizan en función de:

- “prefiero que lo que ya me quedó claro en clase darle una repasada y centrarme en lo que no entendí”.
- “a esa materia le tomare más tiempo para poderlo tomar con calma y con materias más livianas, le dejo menos tiempo porque son fáciles de aprender”.
- “yo también, muchas veces pasa que cuando tienes mucha tarea y no sabes que hacer, das prioridad a lo más importante”.

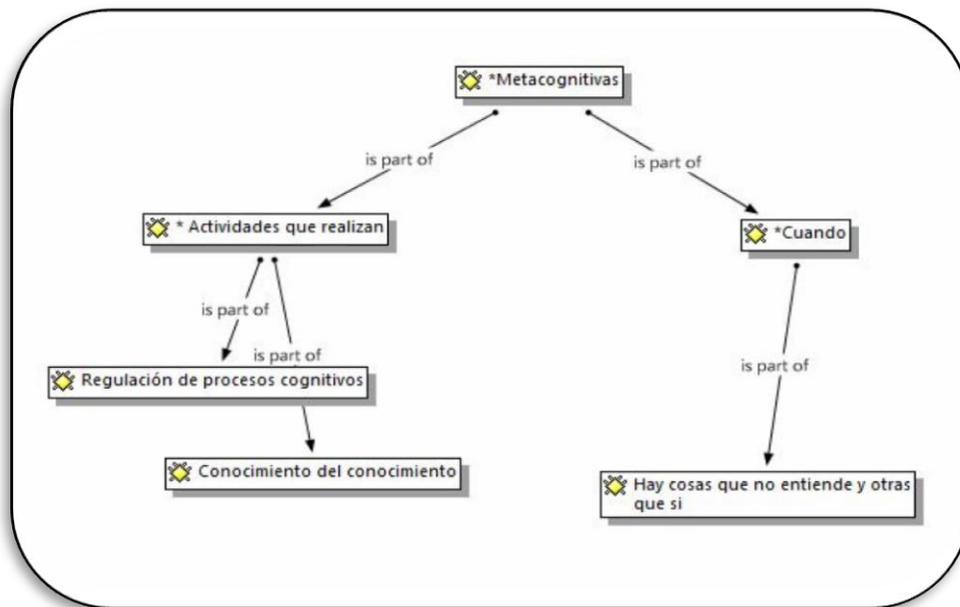


Figura 11. Estrategias metacognitivas empleadas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

En relación a las *estrategias de gestión de recursos o de apoyo* (ver figura 12), las actividades que realizan asociadas a estas son la recreación del ambiente propio al estudio (44 veces), para lo cual consideran requieren de tener:

- “el texto bien iluminado, tener con que subrayar, sin distractores como la televisión, sin otras personas que no tengan que ver, es decir, sin distractores y estar cómodo”.
- “la luz, tener algo con que subrayar, bien sentada y sola”.

Enseguida, otra forma de gestionar recursos es por medio de Solicitar ayuda académica (9 veces), la cual realizan solo con compañeros pues “si alguien no supo algo el otro te lo explica y así. A veces se aprende mas así, es buena estrategia porque si uno no sabe o comprende algo el otro lo explica o damos opiniones, así aprendemos más y así nos ha funcionado” y consideran que así “se aprende más con la opinión de los compañeros, somos unidos, todos comentamos del tema del examen, nos ha funcionado mucho, el explicarlo o comentarlo”.

Cuidan la forma en la que administran su tiempo (9 veces) “vas organizando el tiempo para cada tarea y la importancia de cada tarea”; “en pequeños horarios” y “por las noches y los fines de semana también no tratar de estudiar como en la prepa lo hacía en el último momento, darme mi tiempo”. Una compañera indica: “coincido con ella de que por las noches, ya sea por la rutina que yo tengo en el día porque trabajo por las mañanas, estudio por la tarde y más tarde hago deporte, entonces, llego bastantito tarde a mi casa”. Estas actividades las llevan a cabo días antes del examen (7 veces).

Al solicitarles identificar en una imagen lo inadecuado de lugar y forma de estudio, destacaron la Mala postura y orientación inadecuada al escritorio (10

veces) seguida de Falta de iluminación (9 ocasiones) y por último, Mucho desorden (7 veces) con lo cual se deduce que identifican de manera correcta las condiciones inadecuadas que se muestran en la imagen para el estudio, sin que esto signifique que sean las condiciones de estudio en las que ellos se desenvuelvan.

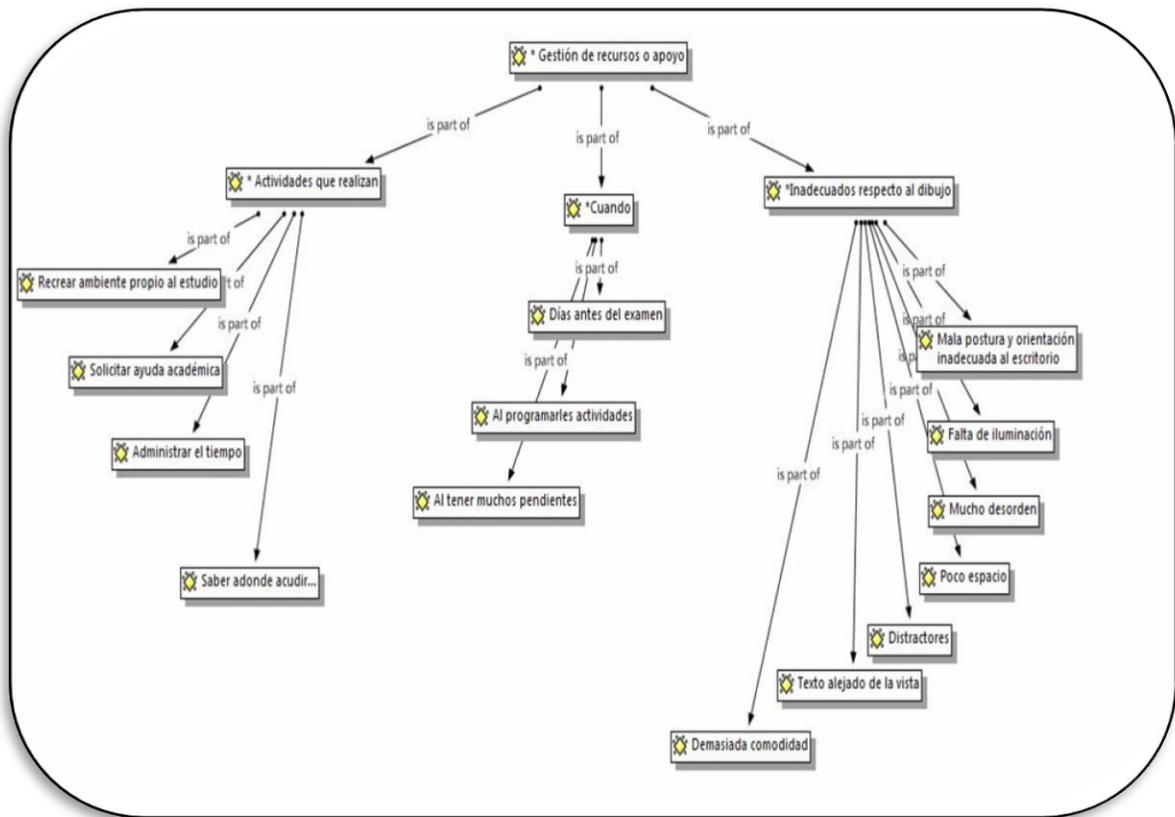


Figura 12. Estrategias de gestión de recursos y apoyo. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

V. 2. 3. Factores asociados al rendimiento académico y el rol del docente.

Nos interesaba saber si percibían a las *estrategias de aprendizaje*

relacionadas con el rendimiento por ello se les preguntó qué factores consideraban afectaban su rendimiento escolar y sus respuestas se categorizaron en dos aspectos (Ver figura 13). El primero, refiere a factores *Positivos* donde podemos incluir aspectos relacionados con sus habilidades y relaciones interpersonales como profesores, familia y amigos. Los de mayor incidencia están relacionados con el Uso de estrategias de aprendizaje (7 veces) y el Interés que puede tener por aprender (5 veces) “porque igual puedes tener todo el tiempo del mundo, pero si a ti no te interesa o no le das la importancia suficiente a lo que estás haciendo no lo vas hacer” y “también creo que es mas de una sola persona (depende de uno), porque si yo puedo aunque no tengo tiempo se hace, si en verdad quieres hacer algo por el estudio a pesar de que no tengas tiempo lo logras hacer en ese pedacito y lo haces grande, le sacas provecho”.

Como *Negativos* hay un listado de aspectos de baja frecuencia en su mayoría referidos a aspectos externos o situacionales; los de mayor presencia se relacionan con Trabajar e ir a la escuela (5 veces) y ser Foráneo, es decir, originario de otros municipios a la ciudad de Hermosillo (4 veces), posteriormente el Desinterés por malos profesores, Factores disposicionales y la Materia o nivel de dificultad de la misma (3 veces).

Respecto a Trabajar e ir a la escuela, consideran que los afecta pues:

- “si estás cansado también, los que trabajan temprano por ejemplo, salen a las 2 y las 2 es su primera clase y llegan a penas a clase y llegan cansados de levantarse a las 6, 7 de la mañana pues les da sueño en la clase”.
- “igual, en mi caso en el trabajo es: que flojera irme a la escuela o sea, estoy en el trabajo y digo ahorita tengo que irme y a penas llego a la escuela y en mi

casa llego hasta en la noche, o sea, bien rutinaria mi vida”.

— “acabo de empezar a trabajar y antes era de que siempre, primera en el salón y siempre enfrente y a lo mejor no soy matada pero si interesada en hacer todo, ahora llego siempre tarde a la primera, estoy súper cansada y viendo otras cosas entonces me estoy enfocando a también llevar muchas horas en el trabajo y eso hace que no tenga rendimiento escolar”.

— “este semestre lo empecé trabajando, los semestres pasados me había ido bien, este semestre lo empecé trabajando y fue así como que mmm casi no dormía o llegaba muy noche o en casa era de que "tenía que leer y ya no miro bien de tanto cansancio" ya lo único que quería era llegar a dormir, ya no tanto comer ni nada”.

En relación a ser Foráneo consideran que “dónde vives también es un factor que hace que bajes, por ejemplo, los que venimos de fuera como que cambio de ciudad, de vida, hace que bajes de calificaciones”. Además, “muchos foráneos, los que realmente tienen una situación económica limitada si están pensando en "mañana que voy a hacer" o "tengo que buscar trabajo" o “mantener la beca, o sabes que buscar trabajo porque mis papás no pueden o algo así, el pensar tantas cosas externas a la escuela también te baja las calificaciones y la atención”.

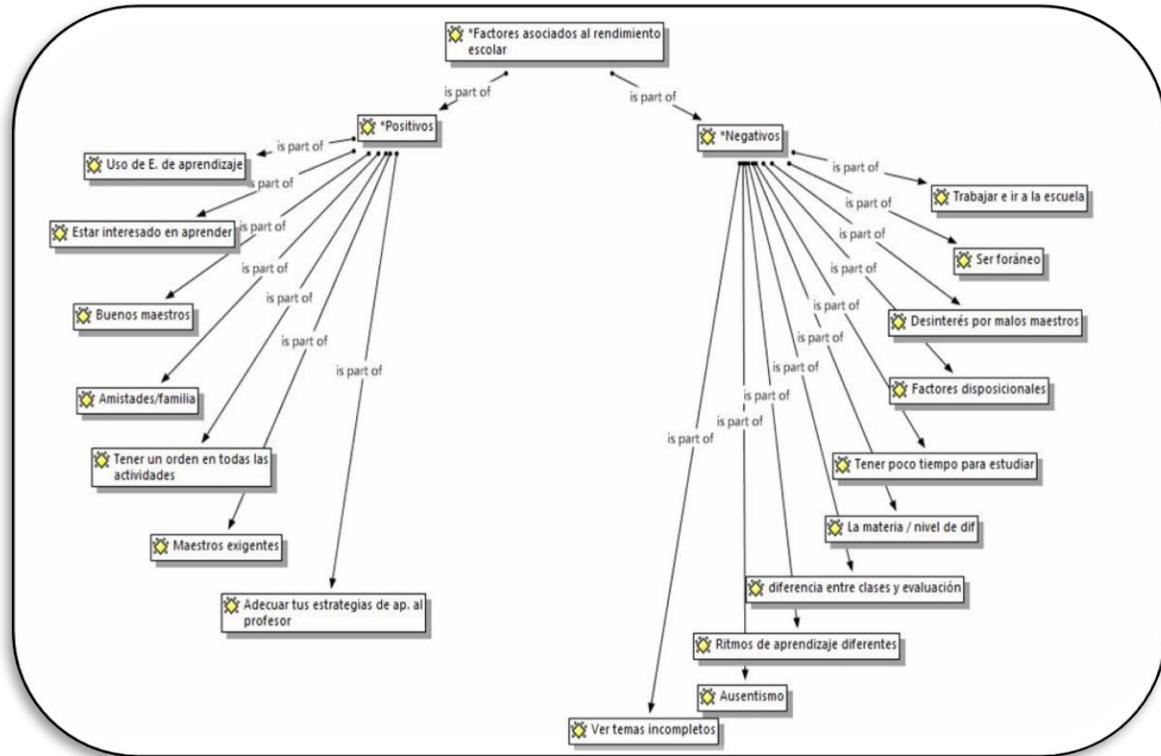


Figura 13. Factores asociados al rendimiento escolar. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Por último, interesaba conocer cómo *percibían al docente en relación al uso de las estrategias de aprendizaje*, la cual se muestra en la figura 14, donde la percepción es que es docente solicita a sus estudiantes en su mayoría el uso de estrategias de Repetición (8 veces) y que estas las solicita por Cada tema (1 vez). Esto lo manifiestan al referir que “nos dicen muchos mtros., lean, releen y tengan su diccionario a un lado”.

Consideran que la calidad de los docentes es Baja (3 ocasiones) más que Alta (1 vez). Esto es valorado así pues comentan que sus profesores “no saben responder una pregunta que un alumno hace respecto del compendio, es decir, preferimos quedarnos con el compendio”, “te mandan las diapositivas y te dicen

“estudia del compendio” y “van, presentan tema y si no le entendiste ni modo, léelo y haber como le haces”.

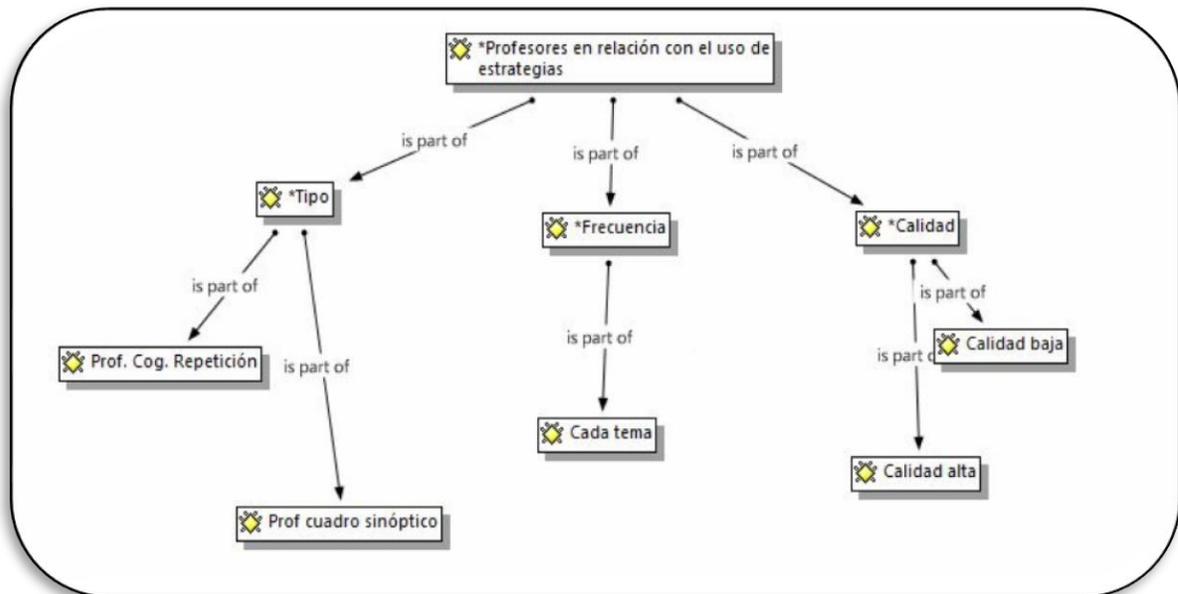


Figura 14. Relación entre estrategias de aprendizaje y profesores. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

En resumen, se observa que los estudiantes consideran a las estrategias de aprendizaje como un factor positivo que impacta en su rendimiento académico, lo cual es un factor importante para el presente estudio, ya que no solo la literatura indicará esta relación por hecho sino desde la concepción de los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje al inicio de sus estudio y empleados en su nivel académico anterior son deficientes de acuerdo a lo referido en la literatura, reportando avances en este rubro, por ejemplo, en relación las estrategias cognitivas emplean más estrategias de elaboración que antes, sin embargo,

continúan en muchos casos empleando estrategias de repetición como subrayado y repaso más que de elaboración y organización como formularse preguntas, elaborar síntesis, esquemas, fichas de trabajo, etc. lo cual trae por consecuencia un aprendizaje superficial. En relación a las estrategias metacognitivas, no es referido su empleo al máximo esplendor, pues de planear sus estudios minutos antes lo hacen antes evaluación y días antes, pese a esta mejora, no es lo recomendable en la literatura en relación a la planeación de su estudio lo cual de igual manera se evidencia al estar presionada por evaluación o petición de profesores, siendo pocos los estudiantes que lo hacen de manera constante; como criterios diferenciales de su estudio aspectos como tipo de asignatura (práctica, seminario o taller) y de información, características de profesor y la relevancia de la clase destacan como eje principal para diferenciar el uso de estrategias de aprendizaje. En cuanto al uso de estrategias de gestión de recursos se identifica conocimiento de ellas y las condiciones ideales para el estudio como un factor importante de recursos y apoyo son las estrategias colaborativas y como esta surge en el nivel universitario como una forma importante de aprendizaje. En este tipo de estrategias se incorpora el interés por la carrera elegida y la formación profesional como aspecto motivacional importante y en el contexto de aula, el clima generado y los criterios que solicite por el profesor.

Curiosamente hay estudiantes que consideran no hay cambio en las estrategias de aprendizaje que utilizan, sin embargo, si mencionan que dedican más tiempo al estudio, lo cual en si representa un cambio aunque no se percibido por ellos y conlleva a deducir la concepción que tiene de las estrategias, pues de este concepto que emerge se asocia principalmente a aumentar el rendimiento

como calificación y sinónimo de comprensión es decir, el uso de estrategias cognitivas.

Así mismo, expresan la relevancia del profesor y como se regula su comportamiento y uso de estrategias de aprendizaje a partir de criterios, planeación de exámenes y tareas, características, modelado de organización de la información, en el cual se identifica que cuando solicita lo hace de repetición. De acuerdo a lo que plantean los modelos basados en competencias y el nuevo rol del docente, lo descrito por los estudiantes conlleva a deducir que el rol que asume el profesor aun es tradicional y por ello es relevante concretar el rol del docente para que impacte en el desarrollo de las competencias de los estudiantes según los requerimientos actuales.

V. 3. Triangulación de la información

La triangulación de datos se lleva a cabo considerando tres fuentes de información: Cuestionario diagnóstico de ejecución del estudio (DEE), el Inventario de hábitos de estudio (IHE), Cuestionario General (CG); la información recabada por los grupos de enfoque (GE); y, la información que se ha encontrado en la literatura. La organización de la información será presentada a partir de las preguntas de investigación formuladas.

En relación al uso de estrategias que emplean se observa en la post evaluación, un uso diversificado de estrategias cognitivas respecto de las usadas previamente por lo que es importante incorporar de mayor elaboración, además, se observa que en las estrategias de gestión relacionadas con lugar de estudio y recrear las condiciones para este, es el adecuado, así como la búsqueda de

ayuda, la cual es más elevada que al inicio, sin embargo, continua teniendo un bajo porcentaje de estudiantes que recurren a ellas según los datos del DEE, esto sin considerar el porcentaje de estudiantes que no requieren apoyo de algún tipo, dato que se desconoce; el área de concentración no es favorable, mostrando un desempeño regular en esta dimensión sin embargo se muestra como tratan de controlar esta variable por medio de recrear un ambiente adecuado de estudio. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se observa una adecuada preparación al estudio, sin embargo, esta preparación es para actividades específicas y no como un plan de trabajo regular empleado para mejorar sus estudios. Además, se deja entrever que los estudiantes pueden identificar sus debilidades y decidir plan o apoyos requeridos para resolverlo, así mismo, identifican niveles de complejidad de tareas, asignaturas y del tipo de información que requieren dominar para el uso de estrategias cognitivas.

Uno de los elementos que surgen del análisis del grupo es el estudio en grupo o colaborativo, como una estrategia de estudio que los estudiantes emplean para aclarar, ampliar y cotejar información aprendida, esta estrategia los estudiantes lo aprovechan de una manera no estructurada por el profesor.

En cuanto al cambio en las estrategias empleadas en su primer año de formación, de acuerdo a los resultados cuantitativos se observa que hay diferencias después de un año de formación en el uso de las estrategias de aprendizaje que emplean, reportándose en el cuestionario general con un 78% y un porcentaje similar en los datos cualitativos. Sin embargo, el sentido del cambio no corresponde ya que en los GE el cambio es en su mayoría positivo identificando un mejor uso de estrategias cognitivas e incorporando técnicas no

solo de repetición sino de elaboración (en un 60.56%) impactando en el nivel de la comprensión de lectura (83.3%), así mismo mejoran las estrategias de gestión de recursos, es decir, mejoran en la preparación en los exámenes (60.56%), tanto por el tiempo dedicado al estudio como las administración que hacen de su tiempo y recursos (83.3%).

En contraste con esta información, se observa que los cuestionarios de DEE e IHE las medias y distribución de porcentajes disminuyen entre pre y post evaluación. Sin embargo, se observa coinciden en que las áreas afectadas o en donde el cambio es menor es en las estrategias metacognitivas, específicamente relacionada con la planeación. Al realizar un análisis por ítem se identifica que pese a no se diferencia estadísticamente significativa en la sumatoria de la escala, por reactivo se observan diferencias significativas entre pre y post que corresponden con datos GE, los relacionados con solicitud de ayuda y búsqueda y ampliación de información, así como en el uso de esquemas de tema o lección para repasar, el subrayar ideas y datos importantes.

Respecto a este cambio en el CG reportan que la asignatura de talleres aprender a aprender les fue de gran ayuda 58.7%, así como el 75% de sus profesores. En el caso del tutor solo un 22.1% ayudo en promover mejora de su desempeño.

Es importante mencionar que los estudiantes reportan en el CG en un 79.6% y en el GE a las estrategias de aprendizaje como el factor de mayor presencia asociado al rendimiento académico, encontrando en los análisis estadísticos correlaciones en las dimensiones de administración de tiempo y relaciones, concentración, leer y tomar notas.

Otros factores se revelaron como negativos para el rendimiento de los estudiantes es ser Foráneo y Trabajar. Al cotejar esta información con los datos cuantitativos se observa que hay diferencias significativas en la dimensión de planeación entre los estudiantes trabajan versus los que no, obteniendo los primeros una media mayor y significativa, lo cual se explica por el breve tiempo que disponen para las actividades de la escuela y deben organizarse con más tiempo. En el caso de los estudiantes foráneos no se observan diferencias en las calificaciones obtenidas pero si en las estrategias especialmente al ingreso en las áreas de concentración, leer y tomar notas.

Consideran que su nivel de estudios se relaciona con el rendimiento en un 79.6% y cerca de la mitad no es satisfecho con el rendimiento que poseían.

En cuanto al rol del docente la información recabada se obtuvo principalmente de grupos focales, donde el rol del docente asociado con la promoción de estrategias de aprendizaje y se concluye es importante conocer el tipo de estrategias que se promueven, que de acuerdo a los datos referidos por los estudiantes, especialmente en el primer año, es la lectura y apoyo en recursos que auspicien la comprensión como el uso de diccionario las actividades y estrategias más suscitadas. Así mismo, no solo se solicita al estudiante el uso de técnicas por repetición sino es la forma en que el docente organiza y muestra información ya que fue reportada que las estrategias como apoyo al discurso del docente es el uso presentaciones power point cargadas de información las cuales disponen para uso de estudiantes, sin embargo, reportan que en contenido es lo mismo que lo aparece en los materiales de clase, por lo que no les aporta información adicional, además, no muestran una clara organización al ser numerosa información. Es

decir, el docente no modela el uso adecuado de estrategias cognitivas como menciona Díaz y Hernández (2010) y Monereo (2006).

Vale la pena mencionar que en el CG consideran que es importante el docente los ayude en mejorar su forma de estudiar en el primer año de estudio y que consideran el 75.4% de sus profesores les ayudo a mejorar este aspecto.

En la figura 15, se muestra las relaciones entre las variables estudiadas, se considera que la relación entre las estrategias enseñanza - aprendizaje y rendimiento académico estas están mediadas por los objetivos del curso, el tipo de conocimiento a promover, así como el tipo de material empleado, el cual fue uno de los factores importantes a considerar en el uso de estrategias de aprendizaje.

Se enlistan lo que se consideran variables tanto propias del individuo así como externas que afectan el uso, frecuencia y criterios en las estrategias de aprendizaje e impactan por ende en el rendimiento académico. Podrá observarse una relación bilateral entre estrategias y rendimiento académico pues ante el resultado obtenido hacen ajustes en las mismas en caso de ser necesario. Sin embargo, se considera solo una relación unilateral entre estrategias de enseñanza y rendimiento, pues pese a que debería existir una relación que le permita al docente hacer un ajuste ante los resultados de sus estudiantes, procurando impactar en este, no se observa o fue referido dicho cambio, es decir, los estudiantes, no refirieron que sus profesores realicen ajustes en sus estrategias de enseñanza en función de las características que poseen, de la complejidad del material o a partir de los resultados de sus evaluaciones, sin embargo, es necesario indicar que este rubro no fue completamente explorado, dejando el privilegio de la duda.

En relación a toda la variedad de estrategias para la promoción de aprendizajes significativos que puede emplear el docente, se observa que solo solicita las de repaso, lo cual no corresponde con la literatura, es posible se deba en el primer año al tipo de materiales que se les proporciona a los estudiantes y el recién ajuste a la licenciatura. De manera directa, los estudiantes median o cambian de estrategias dependiendo de los requerimientos y estrategias tanto empleadas como solicitadas por el docente.

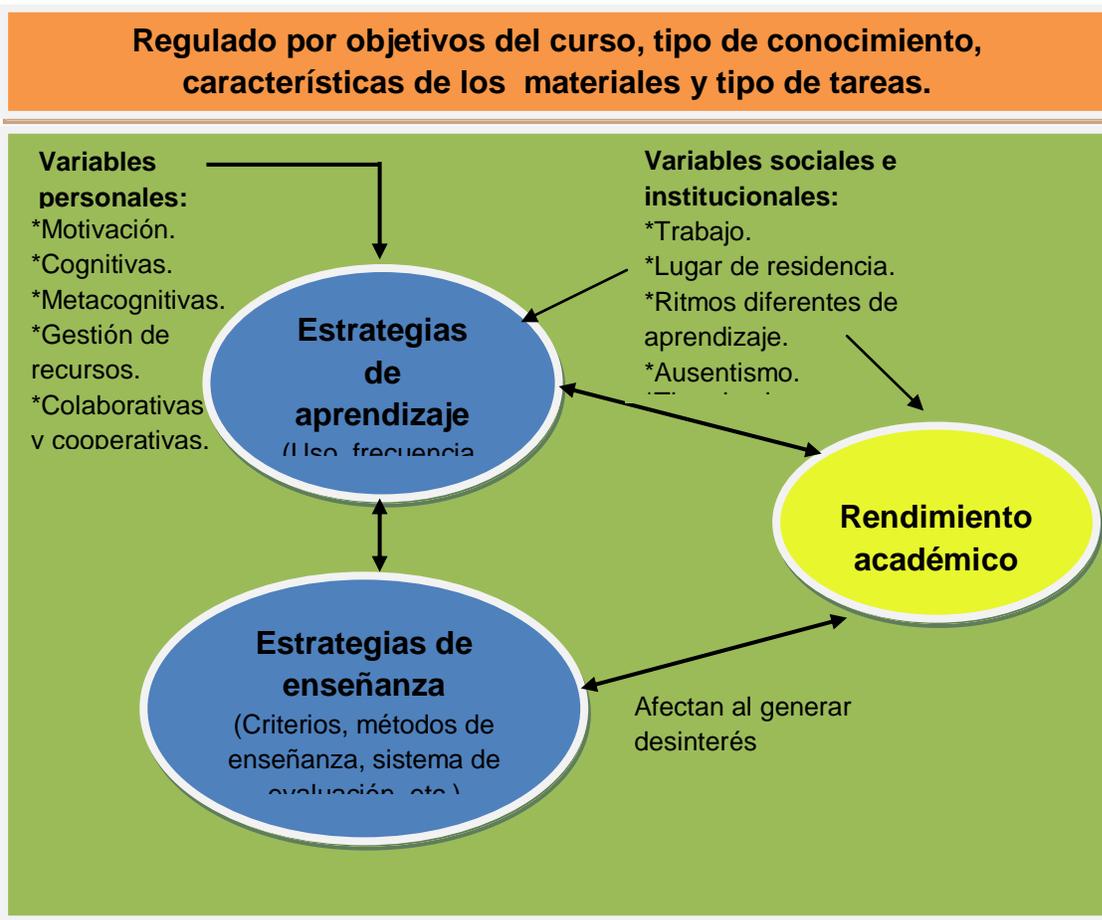
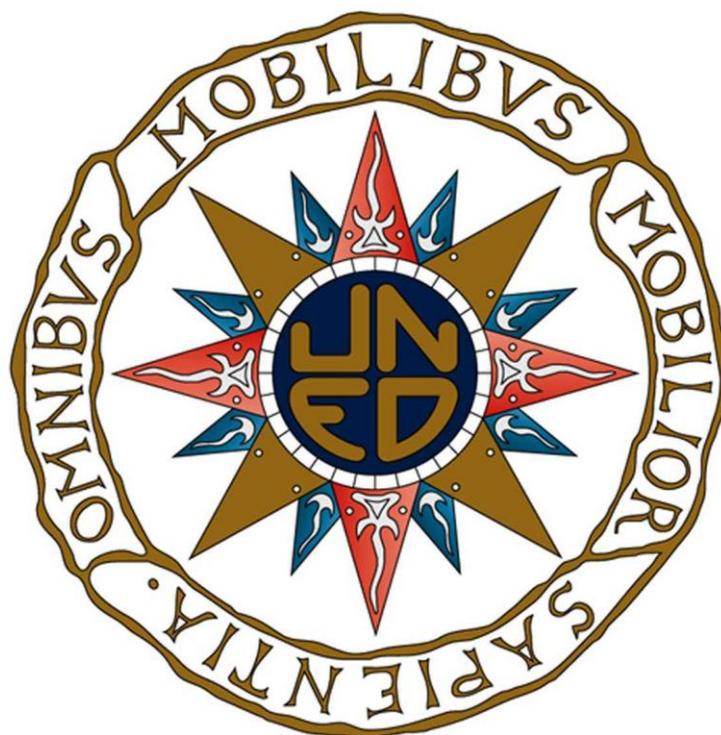


Figura 15. Relaciones entre variables estudiadas. Elaboración propia con datos de investigación NORZAGARAY 2012.

Capítulo VI. Conclusiones y propuesta de mejora



Capítulo VI. Conclusiones y propuesta de mejora.

La primera parte de este capítulo se organiza de acuerdo a lo bosquejado en el planteamiento del problema respecto a las preguntas e hipótesis de investigación establecidas.

Al cuestionar acerca de las estrategias empleadas por los estudiantes de recién ingreso a la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora (pre evaluación), se identifica que está fortalecido en las estrategias de Preparación para la evaluación, Apoyo al estudio y Concentración. Por el contrario, las dimensiones de Planeación y Leer y tomar notas, son las más afectadas con puntuaciones bajas; el resto de las estrategias las puntuaciones son regulares por lo que de acuerdo al nivel educativo actual esto es considerado insuficiente. Se concluye que no poseen el perfil para cumplir los requerimientos actuales de estudiantes para formarse en un modelo basado en competencias y para el nivel esperado de ingreso, donde las estrategias que emplean generan un aprendizaje superficial y el uso de estas son dependientes de una tarea académica y criterios de evaluación mas no de un uso continuo para el estudio con la finalidad de obtener una calificación aceptable.

Cuando se catalogan a los estudiantes de acuerdo a tipo de inscripción a la universidad, se observan diferencias en las estrategias empleadas, siendo los de tronco común los de menor puntuación, aceptando la hipótesis de diferencias de grupo en las áreas de Apoyo al estudio y Administración del tiempo y relaciones sociales, lo cual corrobora que son estudiantes que ingresan con una desventaja académica y la necesidad de diseñar estrategias de apoyo por parte de los

profesores y de la institución educativa que lo forma para la mejora de las mismas. Las diferencias entre los grupos continúan a un año de su formación profesional pero en su nivel de Preparación para la evaluación, siendo esta diferencia de nueva cuenta a favor de los estudiantes de Psicología. Así mismo, su perfil es desigual no solo en las estrategias sino en las calificaciones obtenidas, donde en casi todas las calificaciones existen diferencias considerables donde los grupos de psicología obtienen mejores notas pese a exponer a los estudiantes de tronco común a criterios de condicionamiento para su registro en el semestre continuo. Estas carencias en sus estrategias de aprendizaje en cuanto a cómo administrar su tiempo, recrear ambiente de aprendizaje propicio para el estudio, el conocer fuentes de ayuda y acudir a ellas, etc., son factores que contribuyen en detrimento de su rendimiento.

Continuando con la diferenciación de las estrategias a partir de distintas variables atributivas, se observa que las mujeres inician siendo más preparadas y metódicas en la organización de su estudio; posteriormente, la diferencia radica en las estrategias empleadas para la administración de tiempo siendo las mujeres mejores más organizadas. En el caso de los estudiantes que trabajan, también poseen estrategias diferenciales, siendo sus fortalezas al inicio de su formación la Planificación del estudio, aspecto que no se mantiene en su tercer año; sin embargo, se desconoce si el status laboral cambio para el siguiente ciclo.

Al analizar el perfil de los estudiantes cuando inician su tercer semestre (post evaluación), se observa que este perfil continúa siendo insuficiente para ser estudiantes completamente regulados y responsables de su propio aprendizaje, esto sucede en todas las dimensiones, la estrategia con mayor porcentaje de

estudiantes con puntuaciones altas es Preparación para la evaluación seguida de Método de estudio; sin embargo, la estrategias más afectadas continúan siendo la Planeación del estudio, ya que a un año de su formación continuamos observando estudiantes desorganizados, con pocas técnicas de comprensión, no preparación para sus evaluaciones, con malos hábitos en su lectura y que se distraen fácilmente. De manera cuantitativa se acepta la hipótesis de que existen diferencias a un año de formación profesional, pero de manera desfavorable lo cual no corresponde con los estudios encontrados en la literatura donde en la mayoría de los estudios los estudiantes avanzados son los más motivados intrínsecamente, con uso más variado y elaborado de estrategias cognitivas y metacognitivas, sin embargo, vale la pena mencionar que estos estudios son transaccionales y no longitudinales, toman una fotografía de los estudiantes de ciclos o semestres iniciales y avanzados pero no como seguimiento de un cohorte, lo cual puede afectar los resultados, de igual manera esta inconsistencia puede estar asociada al tipo de estrategias evaluadas. De este aspecto se deriva la hipótesis de que esta disminución está en función de que la formación profesional va orientando el perfil estratégico de los estudiantes hacia habilidades disciplinares y cómo los métodos de enseñanza empleados, promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje generales y en situación de estudio a partir de métodos concretos de enseñanza. Por ejemplo, en asignaturas prácticas por las características de su contenido y finalidades los estudiantes refieren un análisis muy repetitivo de lo desempeñado, por lo que los exámenes giran en su mayoría sobre problemas o casos a resolver afectando esto las estrategias evaluadas en el presente estudio como la preparación para evaluación, la

planeación de su estudio, etc. aunado a este factor, las asignaturas practicas tienen más valor en créditos y de reprobar alguna se requieren cursarla de nuevo retrasándose un año en sus estudios, aspecto que no sucede en seminarios. A su vez, otra variable que puede ser una limitación es que el instrumento no es sensible a cambios tan específicos como los que ellos sugerían en los grupos focales como el tiempo dedicado al estudio aunque sus tareas sean las mismas, al uso de estrategias un poco antes de la situación de examen, etc. Cualitativamente si consideran que hay mejoras respecto al tiempo dedicado al estudio, al uso de estrategias cognitivas y el apoyo en sus compañeros como una estrategia de aprendizaje. Este cambio se asocia a una re conceptualización de su rol como estudiante ya que el ingreso a este nivel educativo les demanda como próximos profesionales mayores responsabilidades, incrementan su nivel de interés y agrado por lo que hacen pues corresponde a una decisión respecto a lo que les gustaría dedicarse profesionalmente. Este es uno de los aspectos relevantes a profundizar y que emerge como una variable a considerar en este nivel educativo que es la identidad profesional, la motivación por la carrera elegida y la orientación a las metas de aprendizaje. La diferencia entre datos cuantitativos y cualitativos se asocia a que los instrumentos no tienen esas mismas categorías de comparación precisando con detalle el tiempo que dedican y que estrategias se empleaban anteriormente.

En cuanto a un posible factor que favorezca el uso variado y consiente de las estrategias de estudio y aprendizaje es el rol y tipo de estrategias promovidas por los profesores, quienes se concluye a partir de lo que los estudiantes refieren es que promueven estrategias no adecuadas para este nivel y pese a percibir que

recibieron apoyo para mejorar sus estrategias estas se remiten a solicitar criterios como resúmenes o mapas como controles de lectura. Vale la pena detenerse y analizar el uso que ha hecho el docente de estas técnicas, que más que una solicitud con finalidad de verificar que el estudiante analice y comprenda a profundidad los materiales, se demanda solo para que el estudiante asista a clase con un idea del contenido a revisar en clase, mas los docentes no hacen énfasis en el contenido de los mismos y mucho menos en la forma en que la técnica es aplicada e incluso desvinculado con los conocimientos que los estudiantes inician a adquirir en la asignatura de estrategias aprender a aprender, es decir, el alumno puede entregar síntesis en vez de resumen y no pasa nada, o un mapa, sin serlo. A su vez, mencionan que hay profesores que hacen uso de recursos tecnológicos, sin embargo, es demasiada información la que presentan y no está organizada, por lo que el docente tampoco se encuentra modelando estrategias de mayor elaboración. Lo anterior indica que la forma de evaluar de los docentes condiciona el uso de estrategias, se propone continuar con este análisis en esta población así como conocer el uso que los docentes hacemos de esto en aula. Vale la pena analizar no solo rendimiento y estrategias de aprendizaje sino el rol del docente en la formación de estas con sus criterios, tipos de tareas solicitadas, la correspondencias de estas con las competencias a desarrollar, tipo y cantidad de materiales empleados, sistema y criterios de evaluación, etc. hay que recordar que el exceso en el uso de información no es necesaria en modelos basados en competencias solo los que permiten movilizar los saberes, por lo que vale la pena revisar si el contenidos de asignaturas de estos semestres son adecuados, información que se obtiene por medio de lo cualitativo. En relación a los

materiales empleados en primer semestre, estos son demasiado técnicos para ser el primer contacto del estudiantes con categorías conceptuales, de ahí que el énfasis del docente en la repetición sin embargo, por las características del material y el poco conocimiento previo del estudiante respecto a la formación conceptual de la carrera afecta el desarrollo de estas estrategias combinado esto con las expectativas no cumplidas de lo que esperan de la carrera.

En cuanto a la correlación entre estrategias y rendimiento, se acepta parcialmente la hipótesis de que existe una relación caracterizándose por ser positiva y baja. El efecto de las estrategias es diferencial por asignaturas, sin embargo, las estrategias que correlacionan con mayor nivel e impactan es la Administración de tiempo y relaciones sociales, lo cual representa un resultado inconsistente con lo encontrado en la literatura donde la mayoría de las relaciones entre estrategias y rendimiento se genera a partir de estrategias metacognitivas. La diferencia puede estar en el tipo de medición y forma de análisis de datos de las calificaciones así mismo en la variedad de criterios y ponderaciones asignadas por lo profesores, lo cual sesga la calificación final, es decir, un 60 con el profesor Juan puede ser un 80 para Julia aun aplicando los mismos criterios pero diversas ponderaciones. Para evitar este sesgo, se sugiere operacionalizar el rendimiento a partir de la ejecución en tareas específicas y de ser posibles evaluaciones colegiadas asumidas por los profesores que unifique dichos criterios.

De lo anterior se desprenden algunas propuestas de líneas de investigación:

1. Continuar con la evaluación de dicha generación en dos momentos más y finalizar con grupos de enfoques en la consecución de los mismos

objetivos, esto permitirá profundizar en el rol docente y variables asociadas a rendimiento y estrategias como motivación y metas y las variables intervinientes conforme avanza en otros semestre su formación profesional.

2. Explorar la relación del modelo emergido y analizar si existen cambios en las estrategias de aprendizaje en general, así como las incorporadas e involucradas en los dos métodos más empleados en las asignaturas prácticas, que es el método de caso y de proyecto. Al respecto se incorpora una propuesta de inclusión de estrategias.
3. Analizar los perfiles estratégicos de los estudiantes que desertan y si existe una relación con estrategias, o si son variables motivacionales, económicas, ajuste social e institucional, etc.
4. Explorar más el rol del docente para identificar en que se conserva un rol tradicional y otro basado en los nuevos modelos por competencias.
5. Intervención intracurricular de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje con programas de diseño cuasi experimental.
6. El uso de diversas formas de evaluación y estructuración y monitoreo del desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo como un estrategia de aprendizaje y habilidad profesional en el campo laboral.

Son pocos los estudios encontrados con una metodología mixta o cualitativa que nos acerque al fenómeno y conocerlo y abordarlo tal como los estudiantes lo viven y perciben, considero esto puede dar más luz de hacia dónde dirigirse y retomar medidas más precisas de rendimiento e incluso derivar un modelo que relacione de manera más concentra como se relacionan estas

dimensiones con el rendimiento y otros factores intervinientes enfatizando el rol docente.

La asignatura de aprender a aprender en primer semestre tiene un impacto importante en el promedio por lo que es importante planear que el docente le de continuidad en el aula para incrementar la efectividad del mismo y los estudiantes vean la utilidad de lo aprendido ahí incorporándolo en su formación profesional. Aunado y haciendo la consideración no solo a diferenciación tipo de inscripción de alumno sino las estrategias más significativas e los resultados y la incorporación de estas a currículo, se presenta la siguiente propuesta para desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Para finalizar, algunas condiciones que dificultaron el desarrollo de la presente investigación fueron la localización de estudiantes en la post evaluación ya que solo se analiza a los estudiantes que respondieron ambas evaluaciones, así mismo en la localización de los estudiantes para la invitación a grupos focales ya que se tomo como referencia las asignaturas prácticas y es posible hubieran estudiantes que cursaban asignaturas de esa generación sin cursar esa lo cual los excluye que la posibilidad de ser invitados y es importante conocer su punto de vista. La disponibilidad de las calificaciones las cuales por ser información confidencial con lleva un proceso lento su obtención.

Se considera que la generalidad de los datos no es amplia por el número de casos analizados, esto es por el énfasis en conocer de forma integral las estrategias y las relaciones con otras variables, por lo posteriormente es posible llevar a cabo con otras muestras de la Universidad de Sonora y otras instituciones superiores del estado. Los resultados pueden verse limitados al tener como

criterios de inclusión solo a los estudiantes participantes en las mediciones y omitir la pérdida por los estudiantes que desertaron o no se localizaron. En relación a la sección instrumental pese a tener buenos niveles de confiabilidad, las estrategias relacionadas con las calificaciones corresponden más con el IHE el cual previamente estaba estandarizado en jóvenes latinoamericanos por ello se considera puede presentar una mayor predicción que el DEE.

VI. 1. Propuesta de inclusión curricular

La propuesta que se presenta se fundamenta en la enseñanza de las estrategias de manera intracurricular desarrollada por Monereo (1990) y Tovar-Gálvez (2008). Se presentan líneas generales para promoverlas desde las asignaturas Prácticas, donde su objetivo primordial es la aplicación del conocimiento adquirido en la solución de problemas profesionales y son la integración de los seminarios que la acompañan de manera horizontal en la currículum. La propuesta parte de involucrar al docente en esta enseñanza por medio de cuestionamientos hacia el estudiante en relación de las competencias a desarrollar en las asignaturas prácticas de acuerdo al eje vertical del plan de estudios.

En el anexo 11 se muestra el planteamiento que el docente debe realizar a los estudiantes antes, durante y después de cada tarea. La finalidad es la incorporación de aspectos de estrategias generales enfatizando la planeación y el trabajo cooperativo, así como diversas formas de evaluación auto y coevaluación. En correspondencia con ello se propone evidencias de desempeño de la competencia que debe mostrarse.

Los cuestionamientos para el desarrollo de estrategias vinculadas a desarrollo profesional se encuentran en el anexo 12, en el cual se describe en la primera columna las competencias profesionales a desarrollar en los estudiantes de psicología, en la siguiente columna el o los semestres en los que corresponden el desarrollo de dicha competencia. A continuación se incorporan las preguntas que el docente debe plantear a los estudiantes en relación con la tarea la cual es propia a la formación profesional del psicólogo tomando como referencia el desarrollo de proyectos formativos o método de caso. Las reflexiones planteadas competen a desplegar conocimientos relacionados con la formación profesional incluyendo la movilización de las estrategias de aprendizaje requeridas para el desarrollo de la tarea. La distribución es integral e incluyente en términos de las competencias a desarrollar en semestres avanzados, por lo que conforme avance el estudiante mostrará dominio de lo que debe plantearse y la incorporación de los conocimientos profesionales en dicho semestre, esto implica que en los últimos semestres los estudiantes hayan automatizado tareas relacionadas con semestre anteriores, permitiendo así, dedicar más tiempo y consciencia al aprendizaje de lo nuevo, a excepción de casos no previstos a partir de la experiencia profesional previa.

Es relevante incorporar métodos, instrumentos y criterios de evaluación, donde se deben incorporar aspectos disciplinares y estratégicos, así los tres tipos de conocimientos, pues recordemos que esta asignatura es integradora, de ahí que debe considerarse aspectos del saber, saber hacer, saber ser. En este sentido, se considera indispensable la consideración de incluir aspectos de formación ética, los cuales se considera se han minimizado y no se han dejado

explicitas en muchos casos en el quehacer profesional, como ejemplo de ello la asignatura de ética profesional se cursa en el segundo y octavo semestre, en el transcurso o transversalmente no hay criterios explícitos de ética que debe conducir el quehacer profesional del estudiante. Cada estudiante es orientado por su profesor respecto del plan de trabajo y el lugar de inserción profesional donde realizarán sus prácticas en donde se obvian aspectos por considerarlos ya dominados y no se les cuestiona sobre ello a reservas de casos especiales.

Algo muy similar sucede con la asignatura estrategias de aprender a aprender, de ahí la propuesta de la incorporación de dichos aspectos, sin embargo, es relevante que en este aspecto se consideren estos elementos incluso durante la planeación de los proyectos, de manera que el estudiante pueda visualizarlas. Se sugiere retomar las estrategias que promueven conocimientos valores y ética para incorporarlo en los mismos, este permite una verdadera formación por competencias donde de manera explícita se considera la formación del estudiante en ser, saber hacer, saber convivir, así como incorporar formación de estas asignaturas transversalmente, la evaluación en sus tres modalidades por tipo y agente evaluador.

El profesor debe involucrarse en el desarrollo de cada proyecto de estudiante, preguntando, qué va a hacer, por qué, cuándo, cómo y dónde en lo general y profesional. Se considera indispensable la integración de un comité que genere un reglamento ético y que se encargue de revisar que los proyectos en los que los estudiantes se involucren para el desarrollo de sus prácticas cumplan con tales lineamientos.

En correspondencia con los tipos de estrategias que el estudiante debe poner en marcha para un aprendizaje estratégico y las estrategias específicas que resultaron destacables en la investigación se incorporan y resulta importante enfatizar la planificación y distribución de tiempo de los estudiantes para el desarrollo de la tarea, su técnica y organización de la información, la cual es imprescindible para la búsqueda, análisis, síntesis y organización de la información, el trabajo colaborativo y cooperativo.

Esto se evidencia en las estrategias metacognitivas en la planificación, supervisión y corrección de las estrategias para el desarrollo de la tarea, las técnicas para la organización de la información y especialmente el trabajo colaborativo como una estrategia de apoyo las cuales fueron destacables y de relevancia con el desempeño en la presente investigación.

Se sugiere que acompañada con este proceso se lleve la misma dinámica con el resto de las asignaturas, donde se considera más viable el desarrollo de estrategias cognitivas en la organización de la información al enseñar conocimiento de tipo declarativo y procedimental, así como estrategias para toma de notas, prepararse para exámenes; en el caso de las practicas se promueven otro tipo de estrategias relacionadas con la búsqueda, organización e integración de la información, así como habilidades de escritura y redacción.

Aunado a lo anterior, la evaluación de rendimiento está incorporada de una manera más estandarizada estipulando al menos los elementos mínimos de las tareas logrando disminuir la afectación en la medición operativa de rendimiento de acuerdo a la calificación, ya que se disminuye el error en la medida por criterios ajenos al desempeño del estudiante.

Por último, en el anexo 13 se muestra un esbozo de instrumentos de evaluación de estrategias de aprendizaje apegado al método de caso el cual se emplea primordialmente para el desarrollo de la competencia de diagnóstico psicológico, incorporando aspectos que permiten evaluar, no solo las habilidades y estrategias que se promueven con ello, sino el desempeño del profesor y las características del caso presentado representando este la tarea a resolver.

Capítulo VII. Referencias



Capítulo VII. Referencias

- Aignerren, M. (s.f.). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión.* Recuperado de <http://ceo.udea.edu.co>
- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.
- Aquilino, J., De Andrés, J., Nieto, C., Suárez, M., Pérez, J., Cernuda, A., Luengo, C., Martínez, B., Riesco, M., Lanvín, D., Labra, J., Fondón, M., y Redondo, J. (s.f.). *Definición de competencias específicas y genéricas del Ingeniero en Informática.* Recuperado de <http://www.di.uniovi.es/~albizu/articulos/ice06b.pdf>
- Aragón, T., Díaz, M., González, G., y Zavala, L. (s.f.). *Relación entre el género, el bajo rendimiento académico y la depresión en estudiantes de secundaria.* Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan. Recuperado de http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Relaci%C3%B3n%20Rendimiento%20Acad%C3%A9mico%20Depresi%C3%B3n_04_CS0_PSIC_PICSJ_E.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior.* (2da). Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=tcGkrFq7kyUC&pg=PA33&dq=compe>

[tencias+profesionales+integrales#v=onepage&q=competencias%20profesionales%20integrales&f=false](#)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s. f.): (ANUIES) Recuperado de

http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/afiliadas/208.html

Bajo, M., Maldonado, A, Moreno, S., Moya, M. y Tudela, P. (s.f.). *Las competencias en el nuevo paradigma europeo. Universidad de Granada.*

Recuperado de

http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf

Bedolla, C. (s. f.). *Las competencias genéricas en la educación superior.*

Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas.shtml>

Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, España.* Recuperado de

http://74.125.155.132/scholar?q=cache:UlhbniJToFMJ:scholar.google.com/+modelo+de+Weinstein,+aprendizaje+estrategico&hl=es&as_sdt=2000

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, núm. 323., Pp. 55-73.

Benito, A., Portela, A. y Rodríguez R. (s. f.). Análisis de la enseñanza de la física en Europa: el fomento de competencias generales en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*. doi: ISSN: 1681-5653.

Borja, J., Díaz, L., Obregón, F., Valenzuela, B., Fimbres, P., Carpio, C. e Ibáñez, C (2004): *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004 (PEP 2004):*

Propuesta para la reestructuración del plan de estudios vigente.

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. División de Ciencias Sociales. Recuperado de www.uson.mx

Bund, A. (2008). Cómo hombres y mujeres aprenden movimientos de manera auto dirigida: diferencias de género en la utilización de las estrategias de aprendizaje. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 17. Núm. 1. Pp. 71-88.

Recuperado de

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=235119246003>

Cabrera, C., Romano, C. y Valenzuela, G (s.f.): Causas que provocan la reprobación de los estudiantes de la licenciatura en Lingüística y Literatura de la BUAP. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. pp. 143- 148.

Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/143.pdf>

Cabrera, K. y González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Recuperado de

<http://books.google.com.mx/books?id=ICNCJubGLmsC&pg=PA23&dq=formacion+universitaria+basada+en+competencias#v=onepage&q=&f=false>

Caira, N. y Lescher, I. (2010). Impacto de la Reforma del Plan Curricular en el Rendimiento Académico. Caso: Escuela de Sociología. *Revista de Ciencias Sociales*. (Vol. XVI), pp. 280-291. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28016298009>

Camarena, R., Chávez, A., Gómez, J. (s.f.). Reflexiones en torno al Rendimiento Escolar y la Eficiencia Terminal. Recuperado de

<http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm>

- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000): Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitario. *Revista electrónica Psicothema*. Núm. 4 (Vol.12), pp. 615-622. Recuperado de <http://www.psychothema.com/pdf/380.pdf>
- Cano, J. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*. Vol. 12. Núm. 3. Pp. 360-367. Recuperado en <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=343>
- Cano, F. y Justicia, F (1993): Factores Académicos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Núm. 46 (Vol. 1). pp. 89-99. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383414>
- Carrillo, K. (2003). *Aprendizaje estratégico y aprovechamiento escolar en universitarios. (Tesis Licenciatura en Psicología)*. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Castillo, S. y Polanco, L. (2007). *Enseñar a estudiar... aprende a aprender*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Coronado, G. (2005). *Impacto del entrenamiento en estrategias de aprendizaje organizacionales sobre la ejecución de una tarea académica*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.
- Chávez, E. y Pereyra, E. (2008). Estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de biología de la Universidad Ventral de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, Vol. 29. Núm. 84. Pp. 15-60. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908402.pdf>

- Chinn, S (1989): Longitudinal studies: objectives and ethical considerations. Rev. Epidem Santé Publ; 37: 417-29, citado en Delgado, M, y Llorca, J (2004): Estudios Longitudinales: Concepto y Particularidades. *Revista Española de Salud Publica*. Núm. 002 (Vol. 78), pp. 141-148. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17078202>
- Consortio de Universidades Mexicanas (CUMEX). Recuperado de <http://www.cumex.org.mx/>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, Núm. 41
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad. *Revista Bío Bío*. (Vol. 3) Pp. 03-10.
- Cortez, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico superior de Cananea*. (Tesis de licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- De León, A. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje de Educación a Distancia*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. División de Educación de Adultos. Programa de Educación a Distancia.
- Delgado, M. y Llorca, J. (2004): Estudios Longitudinales: Concepto y Particularidades. *Revista Española de Salud Publica*, Núm. 002 (Vol. 78)

España pp. 141-148. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17078202>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, núm. 111 (Vol. XXVIII), pp. 7-36 Recuperado de

http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006_enfoque_de_competencias.pdf

Díaz, B. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ra. Edición). México: McGraw Hill.

Díaz, J. (2005). *Aprende a estudiar con éxito*. México: Trillas.

Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G (2002):

Evaluación del rendimiento académico en la enseñanza superior.

Comparación de resultados entre alumnos procedentes de LOGSE y del

COU, citado en Garbanzo, G. (2007): Factores asociados al rendimiento

académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de

la educación pública. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>

Durán, L. (s. f.): *Perfil de ingreso y seguimiento de los alumnos de medicina de la Universidad de Sonora, ciclo 2000-2*. Recuperado de

<http://donsaul.8k.com/mercedes/mercedes.html>

Estévez, (1999). *Enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas. Modelo innovador para el diseño de cursos*. Hermosillo Sonora: UNISON.

Fresán, M (2000): *Programas de Tutorías*. ANUIES, citado en Durán, L (s. f.):

Perfil de ingreso y seguimiento de los alumnos de medicina de la Universidad de Sonora, ciclo 2000-2. Departamento de Psicología.

Universidad de Sonora. Recuperado de

<http://donsaul.8k.com/mercedes/mercedes.html>

Furlan, L.; Sánchez, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

Pensamiento Psicológico. Vol. 5. Núm. 12. Pp. 117-124. Recuperado de

http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS12-8.pdf

Garate, J. (2009). *Relación de habilidades de estudio y el rendimiento académico*

en alumnos del CECYTES. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo)

Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.

Garbanzo, G (2007): *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública*.

Educación, numero 001 (vol. 31 Pp. 43-63. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>

García, C; Gutiérrez, M. & Condemarín, E. (2000). *A estudiar se aprende*.

Metodología de estudio sesión por sesión. México: ALFAOMEGA.

Gardner, R. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS para Windows*.

México: Pearson.

Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables

relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y*

aplicada. Núm. 1-2 (Vol.59), pp.109-130.

<http://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf>

Gargallo, B.; Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*. Vol. 25. Núm. 2. Pp. 421-441. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=283321923010>

González, D. (1992): *Propuesta para el desarrollo del curriculum en Psicología*. México. UNISON.

González, D. (2002): *Desempeño académico universitario: variables psicológicas*. Hermosillo, Sonora: UNISON.

González, D. y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf>

González, D., Maytorena, M., Verdugo, M (2001). Perfil Académico de los estudiantes de psicología de una universidad pública. *Revista Sonorense de Psicología*, 15, 57- 68.

González, D., Sotomayor, M., Carrillo, K., Maytorena, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: auto reporte vs. Ejecución. *Revista Sonorense de Psicología*, 16, 45- 53.

González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.

González, G. y López, R (2004): *Perfil de Ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora, ciclo 2003-2*, citado en Irigoyen, J., Acuña, K., Jiménez, M (2006): Análisis de los Criterios de tarea en el Aprendizaje de la

Ciencias Psicológica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Núm. 2, (Vol. 11), pp.- 209-226.

González, G., Urquidi, L. y López, R (2005): Perfil de ingreso y seguimiento de matrícula en la Universidad de Sonora. *Anuario de Investigaciones Educativas*. (Vol. 7).

González, G. (2007). Hábitos y actitudes hacia el estudio en universitarios de ingeniería con bajo rendimiento académico [Resumen]. *Revista mexicana de psicología*, número especial, 191. Memoria del XV Congreso Mexicano de Psicología.

González, R., Valle, A., Suárez, J. y Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre netas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*. Núm. 1 (Vol. 17), pp. 47-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122271>

Grupo focal. (s.f.) Recuperado en

www.dgplades.salud.gob.mx/descargas/dhg/GRUPO_FOCAL.pdf

Guevara, G (1995). *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económico, citado en Durán, L (s. f.): *Perfil de ingreso y seguimiento de los alumnos de medicina de la Universidad de Sonora, ciclo 2000-2*. Departamento de Psicología. Universidad de Sonora. Recuperado de <http://donsaul.8k.com/mercedes/mercedes.html>

- Guitert, M., Romeo, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Núm. 1 (Vol. 4), doi: ISSN 1698-580x. En red: rusc.uoc.edu
- Gutiérrez, J. (2006). *Aprendiendo a enseñando y enseñando a aprender*. México: Trillas.
- Hernández, F. (2000). *Metodología del estudio. Cómo estudiar con rapidez y eficacia*. Colombia: McGrawHill.
- Hernández, F.; García, M.; Martínez, P.; Hervás, R. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20. Núm. 2. Pp. 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Hernández, M. y Proaño, T. (2007). *Perfil de estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes de secundaria*. (Tesis de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. Edición) México: Mc Graw Hill.
- Herramienta: “Guía para grupos focales” (s.f.). Recuperado de http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Carticles-95981_recurso_1.pdf
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de Educación Superior. *Pedagogía universitaria*. Núm. 3 (Vol. 12), Pp. 75-98. Recuperado de

http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/rubrique.php3?id_rubrique=9

http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_1/escritospsicologia_v2_1_3e_studios.pdf

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de educación/Nueva época*.

Núm. 13 Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3681

Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la psicología interconductual*. México: UniSon

Ibarra, J (2000): *Informe anual 1999- 2000*. Universidad de Sonora, citado en

Durán, L (s. f.): *Perfil de ingreso y seguimiento de los alumnos de medicina de la Universidad de Sonora, ciclo 2000-2*. Departamento de Psicología.

Universidad de Sonora. Recuperado de

<http://donsaul.8k.com/mercedes/mercedes.html>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). Estadísticas de Educación: Educación Básica, Media Superior y Superior. *Serie Boletín de estadísticas continuas*. Recuperado de:

http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2005/Boletin_Final_Archivo1.pdf

Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M (2006): Análisis de los Criterios de tarea en el Aprendizaje de la Ciencias Psicológica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Núm. 2 (Vol. 11) pp.- 209-226.

- Jiménez, M (2000): *Competencia Social: Intervención preventiva en la escuela*, citado en Navarro, E. (s. f.): *Factores asociados al rendimiento escolar*. *Revista iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Larraín, A. y González, L. (s.f.) Formación universitaria por competencias. En red: Lasterra, J. (1998). *Estrategias para aprender*. México: Addison Wesley Longman.
- Lastra, M.; García, O., Pastelín, R., González, O (1993): *Variaciones estadísticas en el rendimiento escolar de la carrera de QFB*, citado en Cabrera, C., Romano, C., Valenzuela, G. (s. f.): Causas que provocan la reprobación de los estudiantes de la licenciatura en Lingüística y Literatura de la BUAP. *Reportes de Investigación. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. pp. 143- 148. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/143.pdf>
- Lavaro, P. y Gallegos, J (2005): *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*, citado en Martínez, J., Fernández, A., Hernández, J., Hernández, J., Destinobles, A. y Serrano, F (2009): Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de la deserción escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Núm. 8 (Vol. 1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/08/mdaaac.htm>
- López Lugo, E., Villatoro, J., Medina E., y Juárez, F (1996): Auto percepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*. Núm. 1 (Vol. 13), Pp. 37-47. Recuperado de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/Articulos%20Jorge/1996/1996_autopepcion_rendimieinto_academico.pdf

- Lozano, L., González, J., Núñez, J., Lozano, L. y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*. Núm. 5 (Vol. 7), P. p 203-216. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6733/1/RGP_5.17.pdf
- Martin, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T (2008): Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journey of Psychology and Psychological Therapy*, Núm. 3 (Vol. 8), pp 401-412. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56080312>
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Núm. 19 (Vol. 11), Pp. 35-50. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo%20Martinez.PDF>
- Martínez, J., Fernández, A., Hernández, J., Hernández, J., Destinobles, A., Serrano, F (2009): Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de la deserción escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Núm. 8 (Vol. 1), recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/08/mdaaac.htm>
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de aprendizaje y Autorregulación en estudiantes universitarios, novatos y avanzados*. (Tesis de Licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Martínez, M., Vivaldo, J., Navarro, M., González de la Fuente, M. y Montes, J. (1998): *Análisis multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos*. *Psicol Esc Educ*. Recuperado de

http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385571998000200010&lng=en&nrm=iso .

- Maytorena, Ma. A (1999): *Certeza Vocacional y esfuerzo académico en estudiantes de licenciatura*. (Tesis de Licenciatura UNISON). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ta. Ed.) Madrid: Pearson.
- Medina, A.; Domínguez, M. y Medina, M. (2011). Condicionantes culturales-institucionales de exclusión social: procesos de aplicación. En: Valenzuela, B.; Medina, A. y Guillén, M. (Coord.) (2011). *Indicadores de exclusión social en la educación: acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. México: UNISON.
- Mézquita, Y.; De Lille, M.; Oses, R.; y Aguayo, J. (2007). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico [Resumen]. *Revista mexicana de psicología*, número especial, 69. Memoria del XV Congreso Mexicano de Psicología.
- Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. *Infancia y aprendizaje*. Recuperado en <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/02/ense%C3%B1ar-a-pensar.pdf> Pp. 3-25
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, L. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.

- Morfin, A. *La nueva modalidad educativa: educación basada e normas de competencia*. En: Argüelles, A. compilador (2005). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: LIMUSA
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*. Núm. 2 (Vol. 23), Pp 417-432 Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00720093000572.pdf>
- Muñoz, M (2005): *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Departamento de Psicología. Universidad Católica de Maule. Chile. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-1-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html>
- Muñoz, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista PsicologíaCientífica.com*, núm. 7(Vol. 21). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-1-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html>
- Navaridaz, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el aprendizaje estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*. Núm. 5, pp. 141-156.
- Navarro, E. (s. f.): Factores asociados al rendimiento escolar. *Revista iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Ojeda, A. (s. f.). *La educación basada en competencias*. Recuperado de
- Palacios, J. y Andrade, P (2007): Desempeño Académico y Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*. Octubre-

Diciembre. Recuperado de

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf

Pizarro, R. (1985): *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. (Tesis de maestría).

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Rajadell, N. (2008). Estrategias para el desarrollo de procedimientos. En S. De la

Torre (Dir.). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. (pp. 131-145). Madrid, España: UNED

Ramírez, L. y Medina, G. (2007). *Educación basada en competencias y el*

proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Recuperado de

www.observatorio.org/.../TuningEuropayAL-iberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf

Ramírez, M. (s. f.). *Grupos Focales*. Escuela de Negocios, CESUN Universidad.

Recuperado de

www.cesununiversidad.aplicacionesweb.us/.../Grupos%20focales-Miguel%20A%20Ramirez.pdf

Ramos, F., Estrada, F., Piña, F. (2010): *Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y*

morosidad académica asociadas al desempeño académico en

universitarios. Memoria Académica. Primer Congreso Latinoamericano de

Ciencias de la Educación. Recuperado de

<http://fch.mxl.uabc.mx/lateduca/050.pdf>

Raudenbush, S.W. (2001). Comparing personal trajectories and drawing causal

inferences from longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 52, 501-

525, citado en Arnau, J; Bono, R. (2008): *Estudios Longitudinales. Modelos*

de Diseño y Análisis. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Recuperado de [Redalyc.Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis](#)

Reyes, M (s. f.): Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. *Revista Iberoamericana de Educación.*

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1510Reyes-Maq.pdf>

Reyes, O.; Cerón, F. y Bermudez, M. (2007). Competencias de estudio en licenciatura [Resumen]. *Revista mexicana de psicología*, número especial, 189. Memoria del XV Congreso Mexicano de Psicología.

Ribes, E. y López, F. (1985) *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas

Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios, Su evaluación a partir de Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, (Vol. 9) Pp. 107-119.

Rodríguez, J. y Hernández, J (2008). La Deserción Escolar Universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Enero/abril. Vol. 8, Núm. 001. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44780116.pdf>

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004): *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*, citado en Garbanzo, G (2007): *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>

- Romero, Martínez, Ortega y García (2010): Evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con riesgo de baja académica. *Revista científica electrónica de psicología* Núm. 9, pp.- 8-21. Recuperado de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/rubrique.php3?id_rubrique=9
- Rondón. C (1991): *Internalidad y hábitos de estudio*, citado en Villegas, C., Muñoz, F., Villegas, R (2009): Hábitos de estudio en alumnos en el área de Química Organiza y su impacto en el rendimiento académico. *Revista Biotecnia*, Núm. 3 (Vol. XI) Recuperad de <http://www.biotecnia.uson.mx/revistas/articulos/5-Art22.pdf>
- Sallard, Y. (2009). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar en alumnos de bachillerato de nuevo ingreso*. (Tesis para Maestría en Desarrollo Educativo). Hermosillo, Sonora.
- Sanabria, H (2002): Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades de Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*. Núm. 4 (Vol. 63), Pp. 301- 311. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Sánchez-Serrano, J (2001): El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*. Núm. 1 (Vol. 12), Pp. 15-80. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120015A.PDF>
- Seabi, J. (2011). Relating learning strategies, self-esteem, intelectual functioning whit academic achievement among first-year engineering students. *South an African Journal Psychology*. Núm. 2 (Vol. 41) Pp 339 – 249. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/61443851/relating-learning-strategies-self-esteem-intellectual-functioning-academic-achievement-among-first-year-engineering-students>

- Serafíni, M., (1991): *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Paidós.
- Serafíni, M. (2004). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. México: Paidós. Trad. Susana Spiegler y Edit Binagui.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sevillano, M. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*. Núm. 2 (Vol. 25) Pp. 421-441. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96941>
- Suárez, J.; Anaya, D. y Gómez I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 22. Núm. 1. Pp. 245-258. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98871>
- Tapia, M., Tamez, A. y Tovar, A (1994): Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Thornberry, N., & Gaby. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Red de Revistas Científicas De América Latina, el*

Caribe, España y Portugal. pp. 177-193. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117608010>

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa, editorial magisterio. Recuperado de

<http://books.google.com.mx/books?id=jW7G7qRhry4C&pg=PA110&dq=formacion+universitaria+basada+en+competencias#v=onepage&q=&f=false>

Torres, L., Rodríguez, N (2006): Rendimiento Académico y Contexto Familiar en Estudiantes Universitarios. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Núm. 2 (Vol. 11), 209-226. Julio Diciembre. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Tovar-Gálvez, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 46/7.

UNESCO (1995): *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Citado en Borja y cols. (2004): *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004 (PEP 2004): Propuesta para la reestructuración del plan de estudios vigente*. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora. Recuperado de www.usonn.mx

UNESCO (1998): Conferencia mundial sobre la educación superior. Citado en Borja y cols. (2004): *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004 (PEP 2004): Propuesta para la reestructuración del plan de estudios*

vigente. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.

División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.

Universidad de Sonora (s.f.) *Marco Normativo. Lineamientos Generales para un*

Modelo Curricular. Recuperado de

http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion/lineamientos_modelo_curricular.html

Universidad de Sonora (s.f.): *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009.*

Recuperado de http://www.uson.mx/la_unison/pdi2005/capitulo3.htm

Váldez, G. (2007). *Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en*

estudiantes de bachillerato tecnológico. (Tesis de licenciatura en

Psicología). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.

Valdez, G. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en bachillerato

tecnológico [Resumen]. *Revista mexicana de psicología*, número especial,

113. Memoria del XV Congreso Mexicano de Psicología.

Valenzuela, B; Huerta, T. y Llanes, P. (2010). Tratamiento educativo de la

diversidad en entornos inclusivos: con miras a la calidad. En: Guillén, M.;

Valenzuela, B. y Gutiérrez, D. (Coord.) (2011). *Procesos de exclusión e*

inclusión social. Indicadores, conceptos, contextos y significados. México:

UNISON.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pineda, J. y Rosario,

P (2009): Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las

estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA*

Psicológica UST. Núm. 2 (Vol. 6) pp.- 31-42. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113437>

- Valle, A.; González, R. y Núñez, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*. Núm. 2 (Vol. 10) pp. 393-412. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/173.pdf>
- Valle, C., González, D., Frías, M (s. f.): Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de Investigaciones Educativas*. (Vol. 7) pp. 237-249.
- Valle, A.; González, R.; Núñez, J.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19. Núm. 1. Pp. 105-126. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230126.pdf>
- Valle, A.; González, R.; Rodríguez, S.; Núñez, J.; González, J.; Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral da Associacao Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. II. Núm. I. pp. 31-40. Recuperado de http://www.guia-psiedu.com/publicacoes/documentos/2007_metas_academicas_estrategias_aprendizaje_universitarios_abrapee.pdf
- Vázquez, S. (2009): Rendimiento Académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ing. Univ. Bogotá, Colombia*. Núm. 1 (Vol. 13) pp. 105-136. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096648>

- Veneranda, L. (2004). *Grupos de discusión. En Manual teórico – práctico de investigación social. Apuntes preliminares. Gloria Edel Mendioca (compiladora)*. Buenos aires, Espacio Editorial.
- Vidal, R., y Díaz, M (2004): *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*, citado en Irigoyen, J., Acuña, K., Jiménez, M (2006): Análisis de los Criterios de tarea en el Aprendizaje de la Ciencias Psicológica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Núm. 2 (Vol. 11) pp. 209-226. Julio Diciembre.
- Villa, M. (2005). *Autorregulación, estrategias de aprendizaje y planeación del desempeño en estudiantes de una universidad pública*. (Tesis de Licenciatura. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Villegas, C., Muñoz, F., Villegas, R (2009): Hábitos de estudio en alumnos en el área de Química Orgánica y su impacto en el rendimiento académico. *Revista Biotecnia*. Núm.3 (Vol. XI), Recuperado de <http://www.biotecnia.uson.mx/revistas/articulos/5-Art22.pdf>
- Villegas, P y Flores, L. (2007). Evaluación comparativa de las estrategias de aprendizaje en universitarios [Resumen]. *Revista mexicana de psicología*, número especial, 299. Memoria del XV Congreso Mexicano de Psicología.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa* (6ta. Edición), México: Prentice Hall.
- Yanac, E. (s. f.). *Estrategias de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/06LibroEAPYanac.pdf>.

Zabalza, M. (2009) *Competencias personales y profesionales en el practicum*.

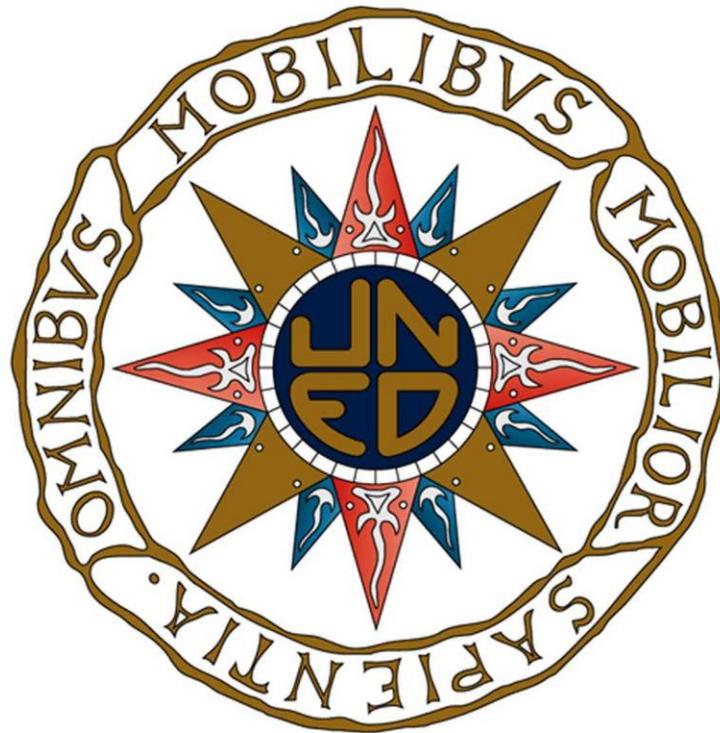
Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de

http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf

Zenhas, A. (2002). Enseñar a estudiar, aprender a estudiar. Tr. Pablo Manzano.

Madrid: Narcea.

Capítulo VIII. Anexos



Anexo 2. Cuestionario Diagnóstico de Ejecución del Estudio.



EL SABER DE MIS HIJOS
HARÁ MI GRANDEZA

UNIVERSIDAD DE SONORA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

LABORATORIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE LA EJECUCIÓN DEL ESTUDIO (DEE)

Nombre: _____ Fecha: _____

El presente cuestionario nos ayuda a conocer las actividades que realizas en relación al estudio y la lectura. La información que nos proporcionas es muy valiosa y de gran ayuda. Es muy importante reflexiones sobre cada uno de los enunciados que se presentan y contestes lo que realmente haces y no lo quisieras hacer o crees esperamos respondas.

Instrucciones: Coloca una X en la columna que de respuesta al cuestionamiento planteado, según corresponda

Pregunta	MES		
	SI	NO	?
1. LUGAR DE ESTUDIO			
1. ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?			
2. ¿Estudias en una habitación alejada de ruidos, TV, radio, teléfono, etc. =			
3. ¿Está ordenada tu mesa de estudio sin objetos que puedan distraerte?			
4. ¿Tienes luz suficiente para estudiar sin forzar la vista?			
5. Cuando te pones a estudiar, ¿tienes a mano todo lo que vas a necesitar?			
6. Cuando puedes, ¿utilizas también otros libros de consulta, la biblioteca o internet para estudiar?			
2. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO			
1. ¿Tienes un horario acordado para el descanso, el estudio, el tiempo libre, los amigos, la familia, etc.?			
2. ¿Has programado el tiempo que dedicas al estudio diariamente?			
3. ¿Organizas tu tiempo de estudio con todas las asignaturas que debes estudiar y los trabajos que debes realizar?			
4. ¿Estudias, como mínimo, cinco días a la semana?			
5. ¿En tu tiempo de estudio incluyes periodos de descanso?			
6. ¿Reservas algún período del tiempo dedicado al estudio para el repaso de temas ya estudiados?			
3. MÉTODO DE ESTUDIO			
1. ¿Lees previamente la lección antes de estudiarla detenidamente?			
2. ¿Subrayas las ideas y los datos importantes?			
3. ¿Utilizas el diccionario para conocer el significado o la ortografía de alguna palabra?			
4. ¿Estudias de forma activa, formulándote preguntas a las que intentas responder para comprobar que sabes expresar lo aprendido?			
5. ¿Llevas al día las asignaturas, los trabajos, etc.?			

6. ¿Realizas esquemas, resúmenes o mapas conceptuales de cada tema o lección?			
4. APOYO AL ESTUDIO			
1. ¿Conoces las orientaciones que te proporciona la programación didáctica de cada una de las asignaturas?			
2. ¿Acudes a la tutoría siempre que lo necesitas, para mejorar tu ejecución del estudio?			
3. ¿Consultas con el profesor las dificultades que encuentras en la materia?			
4. ¿Solicitas la ayuda y el asesoramiento del profesor para la organización y el desarrollo de tus estudios, la realización de los trabajos, aclaración de dudas, etc.?			
5. ¿Amplias con otros libros, o con la computadora, los contenidos de la materia, que completen o aclaren los temas o las lecciones?			
6. ¿Tomas apuntes en clase de las explicaciones del profesor, y los utilizas para estudiar?			
5. PREPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
1. ¿Crees que la evaluación se prepara mejor con el estudio de día a día que con los esfuerzos de última hora en vísperas de los exámenes?			
2. ¿Realizas los trabajos propuestos y otras actividades recomendadas en el tiempo fijado?			
3. ¿Utilizas los esquemas de cada tema o lección para realizar los repasos?			
4. ¿Te informas con tiempo de los criterios y las orientaciones sobre la evaluación de cada asignatura?			
5. ¿Te ejercitas en responder a hipotéticas preguntas de examen de diverso tipo: de prueba objetiva, de respuesta breve, de desarrollo de un tema, etc.?			
6. ¿Te informas, con tiempo, de las circunstancias y el desarrollo de los exámenes y controles?			

INVENTARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO (IHE)

Instrucciones generales: Debes contestar de acuerdo a lo que acostumbras hacer y no lo que piensas que se debe hacer o de la forma como debe ser. Responde marcando una X en la columna correspondiente. Solo selecciona una opción por cada pregunta.

En cada frase encontraras tres columnas: 1, 2 y 3. Marca de acuerdo a la siguiente clave:

Columna 1. "Rara vez o nunca lo hago"

Columna 2. "A veces lo hago"

Columna 3. "A menudo o siempre lo hago"

<i>Pregunta</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Tengo que releer los textos varias veces las palabras no tienen mucho significado para mi la primera vez que las leo			
2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando; tiendo a sacar apuntes de cosas que después resulta que no tuvieron importancia			
3. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos			
4. Leo en voz alta al estudiar			

5. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes, se me escapan datos importantes de la clase que esta dictando			
6. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber estudiado no sé lo que he leído			
7. Tengo tendencia a “fantasear” cuando trato de estudiar			
8. Tardo mucho en acomodarme y estar listo para estudiar			
9. Tengo que estar en un estado de animo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tiendo a perder el tiempo			
10. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentir ganas de estudiar			
11. Mi tiempo no esta buen distribuido, dedico demasiado tiempo a unas cosas y muy poco a otras			
12. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas, ruidos, etc. que me distraen			
13. Me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso queda sin terminar o mal hecho o no esta a tiempo			
14. Me gusta estudiar con otros y no solo			
15. El placer que siento en “haraganear” o divagar perturba mis estudios			
16. Ocupo mucho de mi tiempo en leer novelas, en ir al cine, ver t. v., etc.			
17. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impiden tener éxito en mis estudios			

AUTOR. CASTILLO ARREDONDO (1982, 2004), GILBERT WRENN (NAVARRO, 2007)

Anexo 3. Cuestionario general

Cuestionario General

Nombre: _____ **Grupo:** _____

Las preguntas que se presentan a continuación se relacionan con la forma en la que durante el primer y segundo semestre de estudios universitarios ha cambiado cómo estudias. La finalidad del presente es detectar y conocer si los profesores emplean estrategias didácticas diversas que impacten en tu formación profesional. La información recabada es confidencial, empleada con fines académicos y de investigación. Por favor, contesta cada uno de los cuestionarios honestamente. De antemano **AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN.**

INSTRUCCIONES: Marca con una X o contesta las preguntas de manera clara y completa de acuerdo a los planteamientos realizados.

1. ¿Consideras que tu forma de estudiar ha mejorado durante el primer y segundo semestre de estudios comparado con la preparatoria?
 - a) SI
 - b) NO, si la respuesta es esta pasa a la pregunta 5

2. Marca con una X en cuál de las siguientes áreas crees que muestras mejorías (puedes marcar más de una):

<input type="checkbox"/> Comprensión de lo que lees	<input type="checkbox"/> El lugar donde estudias
<input type="checkbox"/> La planeación de tus estudios por materia	<input type="checkbox"/> Prepararte para los exámenes
<input type="checkbox"/> La cantidad de tiempo que dedicas a estudiar	<input type="checkbox"/> En el uso de técnicas como mapas, resúmenes, esquemas,
<input type="checkbox"/> Una mejor organización de tiempo	

3. La asignatura denominada “Talleres aprender a aprender” (o Habilidades de estudio) ¿te ayudo a mejorar tu forma de estudiar?
 - a) SI
 - b) NO, si la respuesta es esta pasa a la pregunta 6.

4. ¿Tu tutor te orientó para la integración a la universidad y los nuevos requerimientos de la misma?
 - a) SI
 - b) NO

5. ¿Tu tutor te ayudó a conocer la forma en la que estudias y como mejorarlo para incrementar tú desempeño?
 - a) SI
 - b) NO

Anexo 4. Etapas de desarrollo de un grupo focal

ACTIVIDAD	DURACION PROPUESTA
1. Planteamiento del objeto y objetivos del estudio.	4 - 6 semanas antes de la fecha de la sesión de taller.
2. Identificación y selección de los participantes	4 - 6 semanas
3. Análisis de la información sobre los participantes	4 - 6 semanas
4. Seleccionar un o moderador(es)	4 - 5 semanas
5. Diseño de la Guía de Discusión temáticas - preguntas	4 - 5 semanas
7. Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal.	4 semanas
8. Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres	4 semanas.
9. Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas o verbales	3 - 4 semanas
10. Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas (Terceros)	2 Semanas
3 Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.)	1 semana
4 Ultima invitación a los participantes	2 días
5 Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el Taller	2 días
6 Desarrollo del Taller: Inducción, conducción, y discusión grupal.	
7 Clausura del Taller: Presentación de las conclusiones y acuerdos; entrega de un certificado.	
8 Proceso de validación de las relatorías, acuerdos y resultados por parte del equipo investigador	
9 Informe final.	

Anexo 5. Calendario de las actividades realizadas en la organización de grupos focales

ACTIVIDAD	DURACION PROPUESTA	FECHA
1. Planteamiento del objeto y objetivos del estudio.	4 - 6 semanas antes de la fecha de la sesión de taller.	Enero 2011
2. Identificación y selección de los participantes	4 - 6 semanas	Última semana de marzo
3. Análisis de la información sobre los participantes	4 - 6 semanas	
4. Seleccionar un o moderador(es)	4 - 5 semanas	Primera semana de abril
5. Diseño de la Guía de Discusión temáticas - preguntas	4 - 5 semanas	
6. Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal.	4 semanas	
7. Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres	4 semanas.	Segunda semana de abril
8. Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas o verbales	3 - 4 semanas	
9. Verificar la asistencia y compromiso por medios de correo electrónico.	1 Semana	Tercera semana de abril
10 Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.)	1 semana	
11 Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el Taller	2 días	Última semana de abril

Última invitación a los participantes y Desarrollo del Taller: Inducción, conducción y discusión grupal.		3 y 4 de mayo
---	--	----------------------

Anexo 6. Invitación por escrito al grupo focal.

Hermosillo, Sonora. Abril del 2011

Asunto: Atenta invitación

Estimado (a) _____:

Se solicita tu valiosa colaboración y participación en un grupo focal y/o de discusión, sobre el tema “Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología”. Este se llevará a cabo el día _____ en la sala interactiva _____ ubicada en el edificio 9 E. Iniciará a las _____ y concluirá a las _____.

Lo anterior es parte de una investigación cualitativa y la información será recabada de manera confidencial y únicamente para consecución de fines académicos. Cabe destacar que la sinceridad y objetividad de tus comentarios serán de suma importancia para alcanzar el objetivo trazado. No es necesario que lleves ningún material.

Esperando contar con tu puntual asistencia, te agradezco de antemano la atención a la presente.

M.C. Cecilia Norzagaray Benitez.

¡Gracias de antemano por tú apoyo!.

Anexo 7. Guía de temas y preguntas en función de los objetivos.

Guía de preguntas

Objetivo	Categorías	Preguntas
Explorar las variables asociadas al uso y cambios en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Lic. En psicología desde su ingreso.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar si los cambios son percibidos como mejoras o no en dos momentos, de la prepa a la universidad y a lo largo de formación profesional. • Posibles variables asociadas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación (interna-externa) 2. Percepción de un mismo 3. Metas 4. Docentes 5. Personales 6. Laborales 7. Requerimientos académicos y profesionales 	<p>¿Cómo consideras han cambiado tus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha? ¿A qué atribuyes ese cambio?</p> <p>¿Qué situaciones académicas y personales, favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje?</p> <p>Específica: ¿Consideras que los profesores influyen en el tipo, frecuencia, calidad de las estrategias de estudio empleadas? Comenta.</p>
Conocer si los estudiantes de la Lic. En psicología perciben una relación entre el uso de las estrategias empleadas con el rendimiento o calificaciones que obtienen.	<ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo • Tiempo dedicado • Habilidades cognitivas empleadas 	<p>¿Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?</p> <p>Especifica: ¿Consideras que existe una relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y las calificaciones obtenidas? Comenta.</p>
Explorar el uso que hacen de las diferentes tipos de	Identificar el que cuando, como para que emplean	Generalmente ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y

<p>estrategias: cognitivas, metacognitivas, autorregulatorias, administración de recursos, así como su variación ante diferentes situaciones</p>	<p>determinadas estrategias en función del contexto académico, tipo de tarea, etc. niveles de complejidad de asignaturas, semestres, requerimientos de los trabajos, sabe por que cuáles, su uso adecuado, etc.</p>	<p>con base a qué criterios?</p> <p>¿Cuándo, cómo y cuáles técnicas de estudio empleas de acuerdo a las asignaturas cursadas?</p> <p>De acuerdo al rendimiento académico que obtienes ¿Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudios?</p> <p>Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta:</p> <p>¿Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias?</p> <p>¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio?</p> <p>¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio?</p>
--	---	--

Nota: Preguntas que incluyan la descripción de emociones, actitudes y creencias.

Anexo 8. Material para presentación de aspectos logísticos de grupo focales.

Funciones de los integrantes del grupo focal

Cada grupo focal estarán presentes 3 personas: moderador, apuntador y observador. Las tareas de cada uno son:

1. Moderador es coordinar la dinámica del grupo, realizar las preguntas, ceder palabras, motivar a la participación, la entrevista es semiestructurada por lo que es posible realicen preguntas adicionales para precisar o relevantes para el tema. Moderadores recuerden que no dejan de ser profesores y ellos alumnos, les encargo mucho solo mediar y obtener información, eviten críticas, comentarios, respuestas sesgadas, etc. Al lanzar la pregunta dejar de 30 a 45 segundos un espacio para que los participantes piensen la respuesta y solicitar participación, si nadie se anima pueden realizarlo por señalización. Recuerden regular su tiempo y acordar con observador alguna señal en caso de estarse extendiendo demasiado tiempo en un tema. Es importante que todos participen pero si hay monopolizadores hay que pedirles sean concretos en sus comentarios para que los demás puedan participar.

Al moderador se le entrega guía de preguntas donde hay dos específicas que se deben plantear al grupo en caso de que no aparezcan como respuestas en la detonadora anterior, no las incluí en la presentación para no hacer hipervínculos y demás con la posibilidad de entorpecer la movilidad. Ustedes se encargarán del uso y manejo de la presentación frente a grupo.

Les encargo por favor que conformen lleguen los participantes les pidan que hagan su personalizador para al iniciar la sesión ya estén listos.

2. Apuntador, es aquel que registra las verbalizaciones de cada participante describir bien todo lo que cada uno dice, identificándolo por un número de acuerdo a como se ubican. Así mismo, identifica los datos generales del grupo como cuántos son, hora de inicio y final, etc. (Falta el formato). El apuntador puede hacer notas en la computadora o a mano, procuren tener claves para palabras repetitivas a agilizar el registro. Informarme para dejar preparado el equipo.
3. Observador es registrar los acuerdos y desacuerdos del grupo respecto a cada tema, identificar a los participantes más interesados, si es que hay un sujeto que casi no ha comentado y el moderador no lo ha instigado a participar. Ayuda el moderador para que en receso pueda profundizar en tema si es posible. Analizará si las respuestas del grupo ya están saturadas o puede haber mayor variabilidad. Al final podrá acercarse a algún participante para saber si tiene disposición de participar en otra sesión o una entrevista a mayor profundidad (solo para formalizar pues ya se les dará un formato al final). Se le solicita que se organice con el moderador para que le ayuden a regular el tiempo.

Asignación de roles para cada grupo

El grupo focal en la mañana se llevara a cabo de 10 a 12 y en la tarde de 4 a 6, en las salas interactivas del edificio 9 E. Se pide estar unos 15 o 20 minutos antes de iniciar la sesión.

Estructura de la sesión Grupo focal

Actividad:	Tiempo requerido:
Inicio	10:05
1. Bienvenida. (Bienvenida breve de buenos días, gracias por asistir a la invitación a este grupo focal sobre estrategias de aprendizaje en estudiante de psicología)	10: 15
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación personal y del equipo de trabajo (nombre y rol en el grupo focal) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de espacio (ubicación de área de comida y baños) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los asistentes (dinámica de nombre y un hobby) 	10:30
2. Encuadre técnico	
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la reunión (objetivos en concreto) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Duración de la sesión (2 horas) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Normas de conducción (como será la dinámica, que habrá una pregunta, se les dará tiempo para responder con comentarios de acuerdo a lo piensen, sientan o crean, levantarán la mano los que deseen participar y el moderador asignara turno en función de dicho orden, sugerir un ambiente de respeto a las ideas de cada uno) 	10:55
<ul style="list-style-type: none"> • Grabación y filmación de la sesión y normas de confidencialidad (la información es confidencial y empleada con fines académicos, la información que más interesa es la del grupo y no la cada sujeto en sí misma, la grabación como todos los materiales serán entregados a la mtra. responsable del proyecto, en este caso servidora, quien resguardará y analizará la información) 	
3. Conducción del grupo focal.	10:55
Definición breve de estrategias de aprendizaje para entenderlo como lo mismo.	
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 1 ¿Qué situaciones académicas y personales, favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje? Nota: en caso de no aparecer el profesor preguntar: ¿Consideras que los profesores influyen en el tipo, frecuencia, calidad de las estrategias de estudio empleadas? Comenta. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 2 ¿Cómo consideras han cambiado tus 	

<p>estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha? ¿A qué atribuyes ese cambio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 3 ¿Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar? <p>Nota: En caso de no aparecer las estrategias de aprendizaje preguntar: ¿Consideras que existe una relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y las calificaciones obtenidas? Comenta.</p>	
Receso	10:55 a 11:05
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 4 Generalmente ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y con base a qué criterios? • Pregunta 5 ¿Cuándo, cómo y cuáles técnicas de estudio empleas de acuerdo a las asignaturas cursadas? • Pregunta 6 De acuerdo al rendimiento académico que obtienes: ¿Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudio? • Pregunta 7 Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta: ¿Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias? ¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio? ¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio? 	11:50
4. Despedida.	12:00
<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimiento por su participación • Evaluación de la dinámica del grupo, que les pareció, si les gusto, etc. • Indicarán que se les hará entrega de detalles. • Cierre del grupo y entrega de formato de registro de participantes para que lo entreguen a moderador conforme finalizan. 	

Basado en Álvarez Gayou, 2010.

Anexo 9. Presentación diseñada con la guía de preguntas

Estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología



Grupo de discusión.
28 de marzo del 2011.



Presentación ante y del grupo



Información sobre el grupo focal:

¿Para qué?

- Explorar el uso y cambios de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología de la generación 2009.
- Conocer los factores relacionados con el uso de las estrategias y el rendimiento escolar de los estudiantes.

¿Cómo se lleva a cabo?

- Por medio de los comentarios y discusión generada por los integrantes del grupo en relación a una pregunta planteada por el moderador. Se cederá la participación al levantar la mano.
- Cada integrante realizará sus aportaciones de acuerdo a lo que piensa, cree o siente de acuerdo a la situación planteada, por lo que se requiere respeto a cada uno de ellos.
- La duración máxima del grupo es de 2 horas.

¿Qué se hará con la información recabada?

- La sesión será videograbada para registrar con toda fidelidad los comentarios realizados por los participantes y no distorsionarlos.
- El uso de la información es para fines académicos y de investigación.
- El resguardo de la videograbación y la información generada estará a cargo de la mtra. Cecilia Norzagaray Benitez, responsable de dicho proyecto.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

- ☞ Es la toma de decisiones que realizan los estudiantes de manera consciente e intencional para cumplir objetivos educativos y académicos.
- ☞ Incluye el uso de técnicas, métodos, la organización en el estudio, etc.

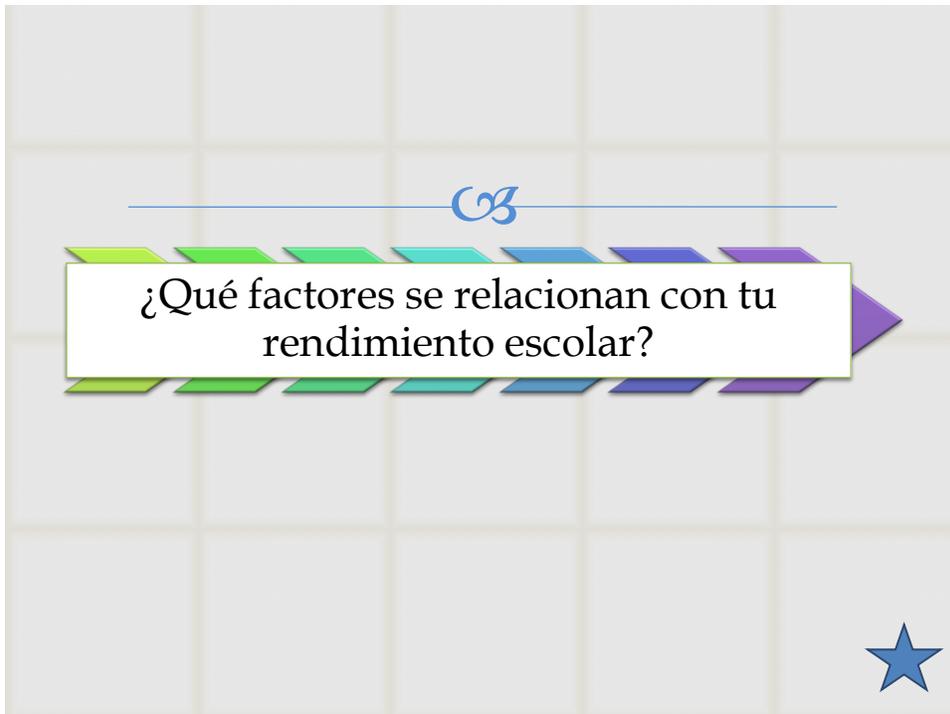


¿Qué situaciones académicas y personales, favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje?

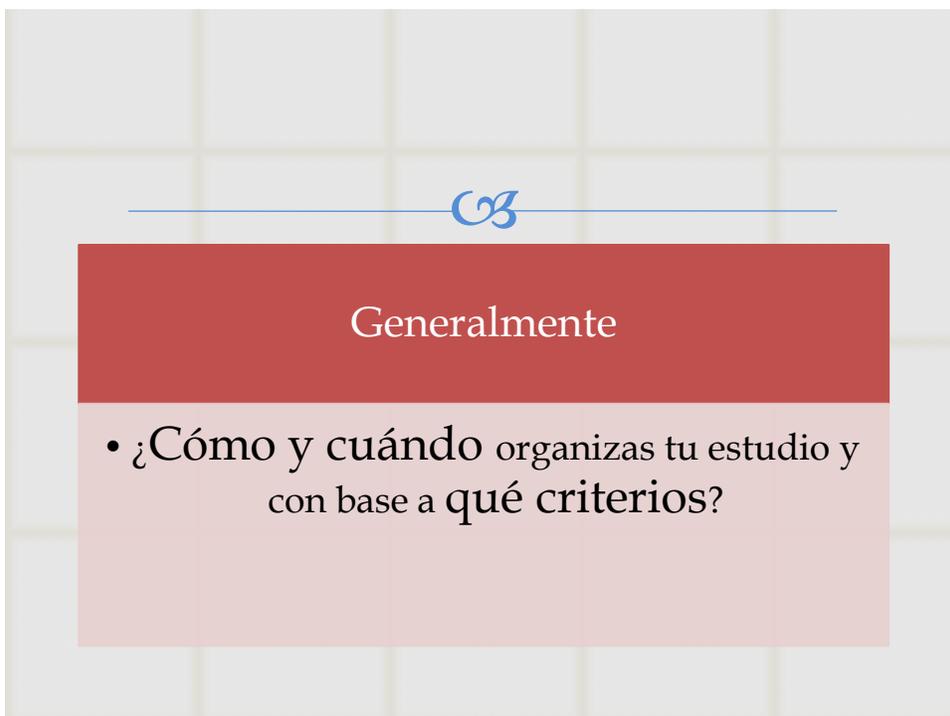


¿Cómo consideras han cambiado tus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha?

¿A qué atribuyes ese cambio?

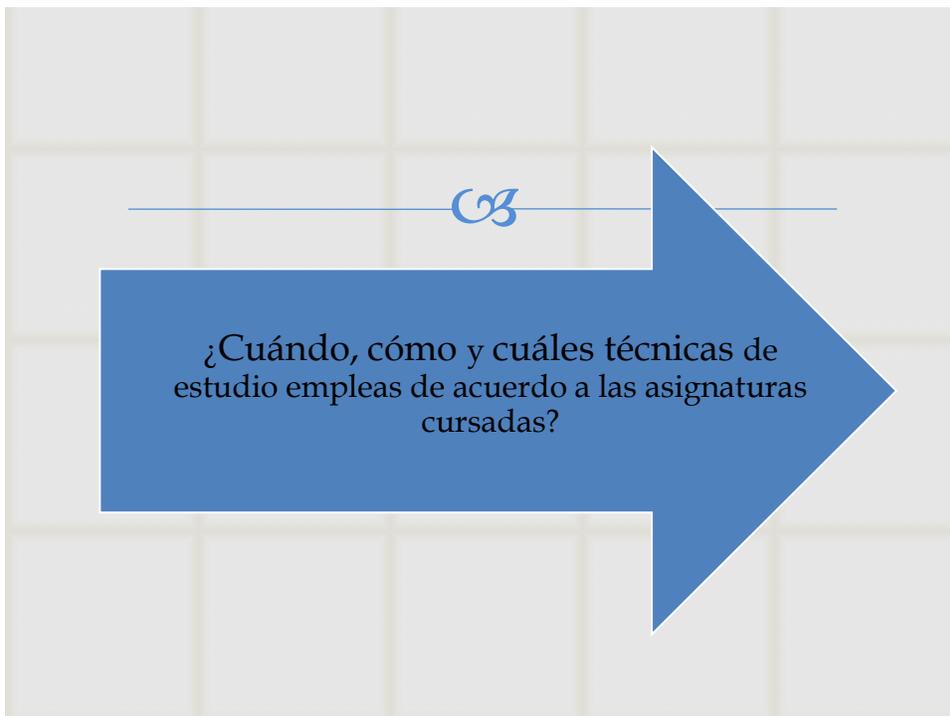


¿Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?



Generalmente

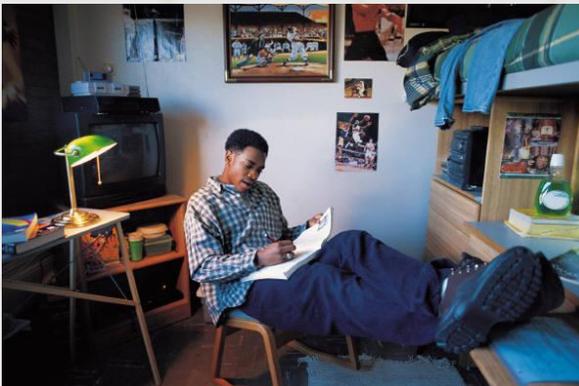
- ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y con base a qué criterios?



De acuerdo al rendimiento académico que obtienes:

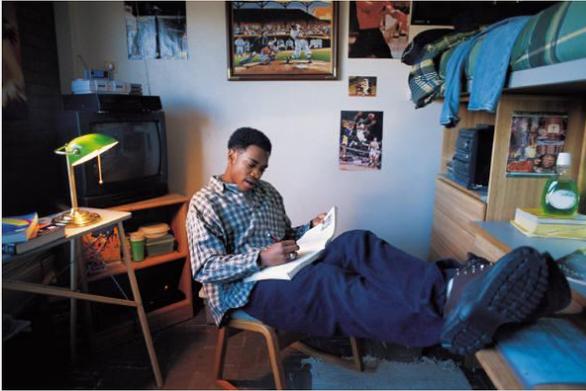
¿Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudios?

Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta:



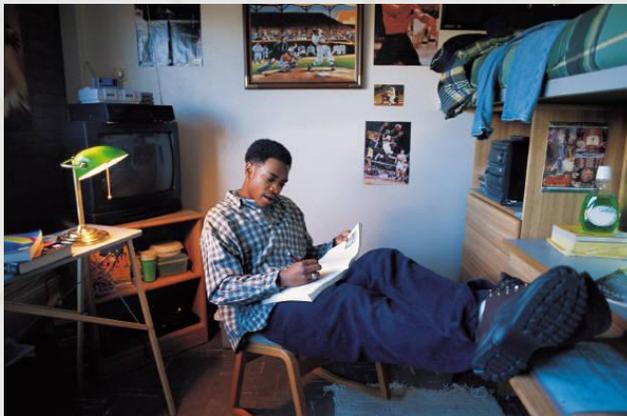
¿Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias?

Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta:



¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado estudio?

Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta:



¿Cuáles elementos corresponden a un inadecuado estudio?



MUCHAS GRACIAS
POR TÚ
COLABORACIÓN

Anexo 10. Transcripción de la grabación de los grupos focales.

Grupo 1.

Moderador: Manuel Barnett Beltrán.

Apuntador: Hanael Prat Murrieta.

Número de participantes: 5.

1. Qué situaciones académicas y personales, favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje?

4: Depende lo que tu definas como tus estrategias, ¿no? Por ejemplo, a mi me gusta si voy a ponerme a aprender algo, me gusta estar concentrado o igual no concentrado en lo que están intentando enseñar o algo así, pero estar concentrado en algo para poder escuchar bien, no sé, es algo que yo llevo deficiente, entonces yo digo que eso tiene mucho que ver para favorecer, primero que definas lo que tú tienes que hacer para poder aprender. **A partir de lo que te pidan y lo que tienes que hacer, a partir de eso que tú ya sabes qué, empiezas a trabajar.** Sí, bueno, a partir de lo que me piden es cuando yo voy a empezar a trabajar ¿me dices? **Cuando el mtro te pide a partir de ahí decides que estrategias vas empezar a trabajar.** Mmm si, depende de los criterios que me planteen para poder hacer tareas. **¿Cómo llegas a ese momento de concentración?, ¿qué haces?** Pues empiezo a darle vueltas y luego decido las cosas que más necesito para hacer la tarea.

5: pienso que una situación que favorece en los aspectos de los maestros serían los maestros, que por ejemplo, que a veces no nos dan esa motivación para hacer un trabajo, yo diría que a mí me gusta mucho cuando nos recomiendan libros porque de esa forma tu puedes buscar por tu lado otra manera para aprender más de ese tema.

2: igual lo que dicen de los maestros, pero en mi caso si nos dejan tarea que tienen que ver con buscar libros al menos 10 referencias, entonces, te pones a

buscar y encuentras mil cosas y sacas dos o tres referencias, y lo que me favorece en las situaciones académicas podría ser por ejemplo que contemos con la biblioteca amplia para estudiar, con los libros, no sé, que contemos con centro de cómputo y en el uso de estrategia de aprendizaje personales, pues me favorecen mmm por ejemplo una estrategia mía es que yo trato de estar enfocada en lo que estoy haciendo, entonces aunque este la tv prendida yo puedo estar estudiando sin ni siquiera ver, pero lo que no me favorece es, que no haya nadie, debo estar yo sola. **Puede estar la tele, pero sola.** A já. De hecho por lo general estudio en la noche. **Entonces prefieres estudiar sola y las situaciones académicas y personales dices tú que haya biblioteca, que te dicte el maestro, tener centros de cómputo, ¿a eso te refieres?** Sí, incluso se te acaban las tres horas, yo que no tengo internet en mi casa, puedo venir más horas, es facilidad.

1: Yo digo que una estrategia que a mí no me favorece, es así por decir, mi estado de ánimo, si estoy triste o alegre o algo así a veces no me puedo concentrar en las estrategias que tengo que realizar, en otras ocasiones si, pero depende de cómo ande yo de estado de ánimo me favorece o no. Puedo usar la misma técnica siempre, pero a veces me funciona y otras no, porque depende de mi estado de ánimo.

3: a mí me gusta estudiar sola, (XXXX) marcar todo, sacar las palabras que no entendí pero si me gusta ir con los compañeros y a manera de yo explicarlo y que ellos me expliquen así se me facilita mucho aprender. **¡Primero tu sola y luego retroalimentación con compañeros?. Si, suele funcionar mucho el grupo de estudio?** A já.

Ahora, con respecto a los maestros, los criterios que ya se mencionaron.

Pregunto: ¿influirá el mtro, tipo de materia que provoque y lleve a hacer uso de estrategias?.

4: yo digo que influyen mucho las competencias del maestro para poder plantear la manera en la que vas a desarrollar la tarea, tiene que saber cómo hacerlo, tiene

que explicarlo bien pues, y ya a partir de eso tu utilizas tus propias estrategias pero basado en algo que puede decir el mtro

3: pues yo cuando entre a la carrera me toco con mtros de doctorado o investigación como que íbamos entrando y nos quedamos que onda, porque se exigía un nivel muy bueno, si nos sentíamos perdidos porque sus especificaciones eran tan abstractas, tan técnicas, que si nos afectó.

1: por la presión que ejercen los profesores sobre ti, de que has esto, entrégalo aquí, en este tiempo, algunos dicen si a todo si y ha bien y otros que te exigen la calidad en el trabajo los puntos a desarrollar en él, si te exigen te pones más atento.

2. Cómo consideras han cambiado tus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha? A qué atribuyes ese cambio?

2: yo pienso que la exigencia de cobach es algo parecida a esta, porque nos decían en la universidad los mtros no son igual que aquí, ehh me refiero al formato APA desde la preparatoria porque nos decían ahí te lo van a exigir y así fue, entonces cuando nos topamos con los mtros. tan metódicos y al final no faltaban las materias XXX pero siento que mis estrategias de estudio son iguales, pero eso sí tengo más armas, por ejemplo, en la preparatoria casi no usaba la biblioteca por que había personas más desastrosas y que me iba no podía estar. Creo que para mí las estrategias son iguales porque nivel de exigencia se ha mantenido, eso sí, tengo acceso y leo más libros que tienen que ver más con la carrera.

1: en la prepa solo escuchaba al mtro., ponía atención en clase y ya, para los exámenes me acordaba de lo que decía el mtro, y ahorita desde que entre a la universidad como que el lenguaje de los mtros es más elevado y es más complicado solo escuchar para un examen ya tengo que recurrir a investigar más sobre el tema.

3: pues igual, tener más referencia en los libros para poder encajar lo que el mtro te está diciendo, y si, es diferente porque en prepa era práctica en laboratorio o las cosas que teníamos que hacer de trabajos era aquí esta y aquí esta era todo lo que tenías; aquí es diferente, ahí te daban lo que era, de ahí lo sacabas y ya, con las especificaciones del mtro.. Solo checabas te daban toda la información.

4: yo digo que he cambiado porque cuando estaba en la preparatoria y hacia trabajos y todo eso era porque me los estaban exigiendo, tienes que traer esto y esto porque si no, no vas a entrar a la carrera que quieres y te esforzabas a hacerlo todos esos trabajos y tratabas de aprendértelo, hasta macheteabas por salir bien y aquí no, aquí es por convicción por decisión propia.

5: yo opino que no estudiamos igual, por ejemplo, en la prepa yo los trabajos que hacia nomas era bajar de internet, cuando llegue aquí no sabía investigar, buscar en libros, ni biblioteca ni nada, pero aquí es si quieres aprender vas a buscar y hacer trabajos bien, en cambio antes era solo pasar prepa y ya.

A qué atribuyes el cambio?

4: a que no estás forzado y que es lo que te gusta.

5: que estas en otro nivel y si quieres ser buen profesional tienes que aprender y todo, hacer los trabajos bien, no es como si estas en la prepa, es la universidad y si no le echas ganas pues no vas a ser nada en la vida.

3: por convicción ¿no? ya que no es solo tener el título, tengo que saber y tener conocimiento porque no me va a servir de nada sino aprendo.

¿Qué hacer cuando un mtro habla técnico?

2: pues buscar materiales de apoyo para poder entender lo que nos está diciendo, ¿no? Como en el libro de Teoría de la conducta de que en el primer momento lo agarras y no entiendes nada, debes tener muchas referencias para entender lo que está escrito. Las estrategias y mi forma de estudiar son iguales el único

cambio es que utilizas más libros y buscas más información y la exigencia de los maestros.

1: lo atribuyo a que ahora no estoy obligada a ir a la escuela, antes en la prepa pues tienes que estudiar o algo así y ahorita estoy porque yo quiero, quiero sobresalir y estoy en lo que me gusta hacer.

3. Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?

5: yo creo que la motivación de uno por querer aprender otras cosas.

1: por ejemplo dónde vives también es un factor que hace que bajes, por ejemplo, los que venimos de fuera como que cambio de ciudad, de vida, hace que bajes de calificaciones.

2: también el interés que tengas en la materia, igual no sabes de qué se trata pero entras el primer día igual el maestro, tengo mtros muy buenos que solo de verlos y escucharlos te llama a estar en clase, pero también la idea de que esta materia me gusta o no y quiero ir, quiero aprender.

4: yo digo que tiene mucho que ver el factor social, con las personas que te relacionas dentro de la carrera y escuela, porque como mencionaba ella cuando estudias es exactamente lo mismo, muchas veces tienes dudas de un tema o materia y vas con alguien, le preguntas y depende de con quien la llevas te va a responder algo que está bien o bueno, o te va a mandar a batallar.

3: la familia, la motivación y el nivel de exigencia que tenga la familia. Los maestros, pues igual, porque hay mtros. que te llaman la atención, te buscan y preguntan; y también las personas con las que te relacionas, igual cuando yo estaba en la tarde que era más tranquilo y ahora de repente en la mañana es puro escuela, escuela, escuela.

5: el ser de fuera lome motiva ya que mi familia me manda dinero y siento que tengo que salir bien.

¿Consideras que hay una relación entre uso de estrategia de aprendizaje y calificación?

3: si, hay una relación porque la estrategia de aprendizaje que utilices, utilizas una ¿no? no pues, voy a usar tal, resúmenes, por así decirlo, y sales mal en el examen, no me funcionó voy a cambiar de estrategia para aprender y modificar el examen o requerimientos de la materia; buscar la mejor estrategia.

2: yo digo que sí, pero hay veces, pequeñas partes donde no se cumple eso, la mayoría de las veces digo que sí, que aplicas estrategias que dices voy a buscar un libro más al mes una estrategia, la estamos aplicando y funciona pero a veces hay maestros que te dicen vas a hacer todo esto pero no te va a contar, no toman en cuenta eso, aunque no se refleje en la calificación, o información que recabes. Puede que se refleje en calificaciones o aprendizaje o los dos.

5: pues yo digo que tus estrategias son tus calificaciones, porque por ejemplo, si la estrategia para aprender es estudiar y leer pues se verá reflejado en las calificaciones, en cambio si alguien ya se la sabe y tiene más estrategias es obvio que se verá reflejado en sus calificaciones.

4: las estrategias son para sacar adelante, entonces si no te funcionan, pues buscas otras hasta que te funcionen y ya se va a ver reflejado en las calificaciones.

1: las estrategias que usas si se reflejan, por el empeño que le pones a la materia, porque si le dedicas tiempo se verá reflejado en la calificación sino no.

4. ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y con base a qué criterios?

2: yo organizo mi estudio ya que empieza el semestre, porque no se qué nivel de exigencia hay, ese es el criterio; otro criterio sería ya que digo yo, voy a estar en la mañana en la escuela y el resto del tiempo hago esto o irme en el transporte o hacerlo en mi casa y ya, todo eso se tiene que organizar a como que, pero yo que trabajo y mi trabajo me hace que, no me dicen vas a salir a tales horas, sino que

de repente me hablan y cuando pasa eso todo se mueve, o queda este día para esta materia y el día siguiente no hago nada hasta el otro es cuando hago trabajos y tengo que organizar, la noche también me ayuda, yo estoy más activa.

5: yo antes dedicaba el tiempo en la mañana para estudiar y hacer las tareas y eso, pero ahora trabajo y aprovecha el tiempo libre que tiene en la escuela, por ejemplo una clase que salgo temprano y ahí repaso, o si tengo examen me pongo a estudiar, depende también de la materia, si es algo que se me dificulta más, eso sí lo planeo con más tiempo antes, una semana o algo así.

1: yo por ejemplo una semana antes del examen saco todos los apuntes, los pongo en un solo lugar o algo así y los repaso poco a poco en la semana ya para el examen ya saber toda la información.

3: salgo de la escuela y voy a hacer esto y de desocuparse de cosas externas antes de ponerme a estudiar para no distraerse pensando en que tengo algo que hacer, igual si los profesores te dan tiempo o no y el contenido (cantidad) que abarca la materia.

4: yo me organizo mediante las materias, si una materia es muy pesado lo que estoy viendo o por ejemplo que tengo teoría del diagnóstico que es una materia de análisis y todo, a esa materia le tomare más tiempo para poderlo tomar con calma y con materias más livianas, le dejo menos tiempo porque son fáciles de aprender.

En teoría que es mucha información, que comúnmente no vemos.

A veces nos piden en esa materia un glosario.

2: abordando ese punto, me acuerdo mucho de la tarea que me dejaban; me la dejaban de miércoles para lunes yo se que en mi casa no tengo computadora, ni libros, el miércoles iba a salir a buscar libros y nada, trabajaba, el jueves regrese y fui por libros y todo pero me tenía que ir a mi casa y planeo para hacer lo mismo el viernes; entonces el viernes me quedo una clase en la mañana y en esas dos horas me dedique a sacar todos los libros, regrese a pasarlo en la casa y todo lo

hice en un día y no me programé para ello, siendo sincero a veces no te organizas.

¿Cuándo? ¿Cuándo dicen voy hacerlo de esta manera?

4: diario.

5: cuando nos avisan que va haber examen o algo. **A partir de la instrucción, ok.**

3: cuando me dicen tienes una tarea, está tranquilo, pero si me dicen otra tarea, ahora sí, me organizo cual primero, cual después; y si tengo en todas las materias veo el tiempo y trato de sacar lo más fácil primero para concentrarse o dedicarle más tiempo a lo demás.

5. Cuándo, cómo y cuáles técnicas de estudio empleas de acuerdo a las asignaturas cursadas? Por ejemplo para metodología:

1: para metodología agarro el libro y me hago preguntas, y se las responde y de eso estudia.

2: estudio en clase pues para ella es como seminario la metodología y en la práctica hace preguntas de lo que no entiende; ¿cuándo? en práctica, ¿cómo? con preguntas, y ¿cuáles? con preguntas de lo que no entiendo.

5: a nosotros nos da la mtra Karina y nos pide control de lectura al final de cada tema y con ese control de lectura que normalmente es un cuadro sinóptico, de ahí lo agarramos para estudiar, esa es la técnica que usamos.

4: también con control de lectura pero normalmente trato de llevarlo sobre la clase si no entiendo algo me voy a libro y si no me queda claro del libro lo busco en otra parte.

3: pues a mí me da Ana María y la lectura pues, para después da una explicación, si derrepente formula preguntas en clase, la respuesta es sencilla pero lo plantea

de manera que te quedas ¿Qué me está preguntando? Pero si, es información amplia, te da apoyos para entender con los materiales, le entiendes bien pero si yo lo leo lo subrayo y después trato de desmenuzar y luego lo leo y después escribo como lo entendí para después que la mtra hace preguntas para poder entender y después le comenta a ella para verificar lo que aprendí o pide ejemplos.

Ok. Haber entonces me dicen que usan hacer preguntas, control de lecturas, subrayar. Ahora ¿cómo hacen el subrayado?.

1: yo selecciono el párrafo, para hacer un resumen, si el párrafo es importante selecciono el párrafo, si es algo pequeño, nada más subrayo.

4: normalmente un texto se compone de varias conceptos, palabras, y yo busco el significado de esas palabras.

2: trato de sacar la idea principal del párrafo, subrayar ideas principales o algo. 5: busca significado de las palabras.

3: tratar de sacar la idea de párrafo para, sacar ideas principales subrayar la idea principal.

2: mis compañeros subrayan lo mismo que pone el maestro en el pizarrón, para mi es excesivo yo solo subrayo lo más importante, por ejemplo si dice ética lo subrayan.

Ahora, el resumen ¿Cómo trabaja eso?

5: en un párrafo ver lo que se habla, porque es así, que eso y que componentes tiene.

1: yo tomo los subtítulos del capítulo y busca lo relacionado lo mas resumido que se pueda.

3: sacar la información como la definición a lo que se está hablando y después poner un ejemplo o algo así.

2: escuche que ellos buscan el significado de las palabras, pero yo no hago eso yo intento relacionar conceptos con lo que ya se o veo en otras materias.

3: las técnicas que implementan los maestros, no a todos los alumnos les gustan, hay compañeros que si nos pedían un cuadro sinóptico o un mapa conceptual decían no sé cómo hacerlo, no le entiendo, no me gusta, no sé como relacionar la información y se dieron de baja de la materia y menos entregaron las tareas porque no se organizaron. Me toco que la primera vez que la mtra Karina nos pidió en un mapa yo estaba afuera haciéndolo y se acercó una compañera y me pregunta ¿Qué es un mapa conceptual? ¡Y de verdad no sabía como se hacía!.

En práctica ¿qué técnicas han implementado?

2: la práctica la tomo más en serio, voy a seminario participo y todo, ya que en la práctica les dan más herramientas para aprender y te formas una mente critica porque no te dicen que hacer, hay mas diálogo y discusión en la materia.

3: a mí se me facilitan más en cuanto a poder identificar más los elementos, por ejemplo el Análisis contingencial se me facilita mas identificarlos en el caso que en lo teórico.

4: yo intento complementar una práctica con los seminarios, no es tanto que me ponga si hay algo que no entendí en seminario o en práctica trato de entenderlo más para saber lo que es se me hace más fácil.

5: en práctica, agarro el libro, leo lo que ocupo, si tiene dudas, le pregunta al maestro o si nos dejan investigación hablamos con profesores de tema.

1: como dice Paolo a mí se me hace más fácil practicarlo que en lo teórico, en lo práctico me salen más las dudas y es cuando pregunto.

6. De acuerdo al rendimiento que has obtenido: ¿Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudio?

3: incrementar la lectura para poder complementar porque así me voy más allá.

1: investigaciones más a fondo del tema, información que este recopilada con resultados más ciertos.

5: no quedarse en un solo libro, buscar más a fondo investigar.

4: acercarse más a los maestros en clase ya que se me hace más dinámico, esto es en el momento que se pierde, pregunto donde tengo dudas o al final de clases me acerco al profesor para que me explique.

2: yo el ajuste lo hago dependiendo la materia, en metodología y práctica si el mtro. empieza hablar de algo lo voy leyendo, no antes sino no lo entiendo, si no entiendo leo de nuevo, lo asocia a lo ya visto y en caso de teoría me gusta que me expliquen cosas diferentes a las vistas, entonces con ella leo lo que se va a revisar y si no comprendo algo ya pregunto en clase, a esa materia me predispongo tengo que leer antes porque me pierdo o no le entiendo a la clase.

4: siento que la materia de Teoría y la carrera debe enfocarse más al modelo que tenemos, entonces siento que no va a servir de nada que perdemos tiempo y espacio que podemos poner cosas que de verdad nos sirvan mucho, es como por ejemplo las materias de relleno, así les decíamos, las de primer semestre, es casi igual.

2: pero gracias a esa materia te abre el panorama de lo que es psicología, no te vas a quedar solo con una visión, te vas a encontrar en el campo gente que no piense como tú.

¿Cómo te ajustas a esto? A algo que no te gusta.

4: primero intento agarrarle un poco de sabor, y si de plano no, intento leer y preguntarle al maestro. Es muy difícil estudiar algo que no me llama la atención, no me gusta la materia, no por el maestro.

1: a mí no me gusta metodología pero le encuentra humor a las materias.

*Mi peor calificación fue en primero en la materia de Práctica con el mtrro Paco y me encantaba, saque 70 y aprendí mucho.

*Con el Dr Irigoyen me saque 60 pero es el 100.

7. (Imagen) observa determinadamente la siguiente imagen y comenta:

2: persona muy desorganizada, que tiene comida enseguida de los resumen y está muy cómoda. La posición es muy cómoda.

Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias?

5: la televisión apagada.

2: en mi caso cualquier posición que no sea acostada, es decir, sentada no con pies arriba porque leo pero si.

1: yo necesito tener música en casa, en silencio no puede estudiar.

3: si me pongo en una recámara o en el comedor y pongo todo lo que ocupe, compu, libros, materiales, lápiz, pluma o lo que sea todo a la mano en una mesa.

4: yo estoy de acuerdo con el lápiz en esa situación, trato de estar cómodo pero no demasiado porque me duermo, es ideal estar en una silla.

5: estar solo.

Trato de estar cómodo pero no demasiado porque me duermo. Para mi sería ideal estar en una silla.

En un ambiente donde es tú cuarto y estés relajado.

¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio?

1: luz, mesa.

2: el espacio para poner sus cosas.

5: depende de la persona, por ejemplo, estar posición cómoda.

3: posición.

4: el libro, el material.

*El material enseguida de lámpara.

*El espacio.

¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio?

5: el desorden que hay.

4: el tener los pies arriba de la mesa.

2: las piernas arriba porque la posición puede ser cansada y el espacio es reducido.

1: la posición y que está escribiendo todo en sus piernas porque no tiene nada firme en que escribir.

2: los distractores como el videojuego, poster, etc.

3: el desorden, ya que a mí me gusta estar en un escritorio y tener todo lo que necesita.

*Poster.

*Posición.

*Espacio.

¿Qué les pareció?

2: muy padre.

3: le gustó mucho y sobre todo la retroalimentación.

4: le gustó saber el punto de vista de los demás.

1: es como tomar todas las formas de estudio de los demás y utilizarlos.

5: le gustó saber que hacen los demás.

Grupo 2.

Grupo focal 04 de mayo del año 2011

Hora de inicio: 10:30 am

Hora final: 12:00 pm

Apuntador: Julia López.

Número de participantes: 9

1.- ¿Qué situaciones académicas y personales favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje?

5. por ejemplo cuando una mtra, la mayoría yo creo hace presentaciones (power point) me gusta estar apuntando porque aprendo mejor las cosas que solo estar viendo, y a veces dicen no apuntes yo les voy a pasar, entonces que te digan no estés apuntando se dificulta porque no se me queda grabado tanto como si tomara nota.

1. poner atención a lo que está diciendo el mtro., si el mtro camina para allá lo sigo, sigo la voz, y a veces es enfocarme a las diapositiva, leerlas. La modulación del maestro es importante si habla a un solo ritmo y bajito pues uno se duerme.

Es decir son situaciones académicas que te dejen escribir y la modulación de voz favorece el uso de estrategias.

9. cuando el maestro da clase dinámica es como que despiertas y pones más atención, a mi lo que me ayuda mas no es estar viendo una presentación sino estar hablando, yo dando mi opinión es como aprendo.

7. que el maestro haga preguntas, que explique primero el tema y luego haga preguntas o tipo debate en el grupo, porque así uno da punto de vista y el mtro que corrija o diga es así, porque muchas veces de la forma en la que explica el mtro mas o menos la entiendes pero si tal vez un compañero lo explica con otras palabras, y el mtro dice así es, te ayuda.

*** voy a retomar. ¿Qué es para ti dinámico?**

9. más entretenido, no solo enfocarte a la clase sino que de vivencias, dar ejemplos sobre la clase.

5. eso que dice ella es cierto, hay clases donde solo están leyendo o si explican las diapositivas es igual de aburrido pues nomas hablan, y por ejemplo si nos ponen una dinámicas en una clase es más fácil recordar la información, porque aunque no te acuerdas porque la hiciste pero es lo que más recuerdas. **¿Te ayuda a aprender a asimilar la información la dinámica o el juego, lo diferente a hablar o leer por parte del mtro?**

9. pero igual lo que te enseñan en clase es como te lo ponen en un ejemplo o vivencias y tu lo agarras como ah! se puede aplicar en esto y en esto, porque al momento que te explican teóricamente, te quedas ¿y? Teoría y ¿qué hago?

5. la mayoría de las veces aprendemos por ejemplos. Siempre te dicen esto es esto y esto, por ejemplo, y ya, es como entiendes más, cuando me dicen un

ejemplo aunque no entienda bien el concepto recuerdo bien el concepto y de ahí me baso.

3. yo voy a mencionar algo pero es más una situación personal, por ejemplo a la hora de exponer las diapositivas intento hacerlas como imágenes y un texto claro, no intento hacerlo como los mtros que solo copian todo el texto grandísimo, lo ves y ni te atrae ni le pones atención por lo mismo, porque muchas personas son visuales y a lo mejor ser visual no es que se vea bonito, pero igual eso me ayuda a aprender lo que estamos estudiando, lo que estamos viendo.

*** ¿Consideras que la mayoría de los maestros deben ser mas visuales en su diapositivas?**

2. si, yo estoy de acuerdo porque yo también soy visual. Por ejemplo, en las diapositivas los maestros siempre acostumbran a poner texto de arriba a abajo hasta que se acaba la pantalla, y si ayuda mucho, por ejemplo que yo en mis exposiciones acostumbro poner poco texto y más imágenes o sea eso llama la atención y te ayuda a recordar cuando estoy estudiando, pues recuerdo las diapositivas y ayudo a recordar lo que estudio, por asociación.

***Piensen ¿de qué manera los maestros influyen en sus estrategias de aprendizaje o la frecuencia con lo que lo hacen?**

5. por ejemplo, el año pasado nos pusieron a hacer entrevista y eso nos ayudo mucho, ya que no solamente estás leyendo y aprendiéndote lo que es sino que tu también lo estás haciendo y eso te queda pues, eso se te graba. Por ejemplo, en practica es hacer todos los trabajos, nos ayuda a aprender como hacer las cosas lo estamos haciendo día con día de alguna forma te lo tienes que aprender, no nada más leerlo así no te queda nada.

1. por ejemplo en entrevista, no solo el mtro. te califica si lo hiciste bien o mal, sino todos son 30 pares de ojos que te están diciendo te faltó esto o el otro, entonces es la practica la que ayuda.

9. o ya fuera de la escuela estas en la plática con amigos o familia de repente te sale lo que viste en una entrevista, y dices ah! Estoy aplicando esto.

Entonces, ¿podemos decir, que sus profesores si influyen en el tipo frecuencia y calidad de las estrategias que usan? Sí, claro.

2. ¿Cómo consideras han cambiado tus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha? ¿A qué atribuyes ese cambio?

8. en prepa casi no estudiaba, me quedaba con lo que aprendía en clase, pero ahora en la universidad, cuando tenemos examen hacemos grupos de estudio con mis amigos, nos juntamos y estudiamos, en casa uso diapositivas y apuntes, las diapositivas me ayudan mucho junto con los ejemplos y veo mucha diferencia antes a ahora. En grupo también generan ejemplos.

3. yo también opino como él, en la prepa, era yo sola y ya; ahora estudia sola, pero llega y lo comenta con sus compañeros, de que, esto como, comparo y eso me hace verlo de una forma amplia y entenderlo mejor. Es algo diferente que hago en la universidad. Esto me ha ayudado un chorro me amplía lo que tenía con otros ejemplos o visión, aprendes más y te sientes más seguro a la hora de hacer el examen o de cualquier cosa que requieres aprender.

7. me incluyo en eso desde que entre a la universidad empezaste a buscar amigos antes de exámenes, por ejemplo, en 1er semestre fue el primer examen con personas que no eran tus amigos, solo compañeros en ese momento, fue como que hay que juntarnos, nos íbamos a la biblioteca y todo, y ocurre lo de la paradoja del elefante por ejemplo de que uno tocaba eso y entonces 30 en un salón cada uno toma algo, y por ejemplo se junta uno de cada uno y de un solo tema de todos los compañeros haces a estructura completa porque tienes la estructura completa. Lo de estudiar en grupo funciona bien cuando tienes el grupo adecuado y que a todos les interesa aprenderlo, mejora bastante.

9. es todo lo contrario, en prepa se reunía, explicaba, hablaba mucho, en uni es sola, por obligaciones y trabajos de los demás porque como trabajan no tienen tiempo de reunirse.

6. ella es más de equipo, en la prepa solo estudiaba con un amigo inteligente, en la uni es más de equipo. Se complementan ya que cada uno tiene maestro diferente.

4. al entrar a la uni, trataba de explicar información a alguien que no fuera del salón, si lo explique claro y se me entendió pues ya, pero al no quedar claro buscar orientación con alguien más.

* Ha cambiado el tiempo que le dedican? A que atribuyen se cambio?

2. en prepa si estudiaba, pero para pasar la materia, hoy le interesa aprender, ha cambiado hábitos y tiempo por interés que tengo hacia la carrera.

5. en prepa no te enfocas en algo específico porque son muchas materias diferentes, aquí estudias lo que quieres porque es lo que te gusta.

6. aquí te aplicas porque es de lo que vas a vivir.

9. porque todas las materias están relacionadas.

8. tenemos que estudiar para ser unos buenos profesionales.

3. ¿Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?

3. trabajo.

1. horas de sueño.

*** ¿Tu trabajas?**

3. al principio se portaba más matada hoy llega cansada, atiende otras cosas, duerme poco, ha visto cambio en calificaciones tiene que pedir días de descanso para poder estudiar y salir bien en los exámenes.

* ¿Tu comentaste las horas de sueño? ¿Entre más sueño más rendimiento?

1. empezó a trabajar en este semestre, casi no dormía, quería llegar a dormir, otro factor es la alimentación, pensar en cosas externas bajan las calificaciones. Lo económico también afecta porque estas pensando que tienes que buscar trabajo o no perder la beca.

5. soy foránea y pensar en situaciones de dinero, pagos, se limitaba en gastos para la escuela, le estresaba pensar en problemas de familia, ahora vive con su tía, eso también le perjudicó al encontrarse otros factores en casa, ruidos etc, porque hay más gente en la casa.

9. me distraigo mucho, la computadora le quita mucho tiempo, la distrae mucho. Igual yo trabajo desde la prepa, cuando yo no trabajo salgo mal, me ayuda más estar trabajando.

8. le ayuda el orden, horarios, tareas, labores, y salí bien, este semestre ha estado desorganizado, influye mucho la responsabilidad que tengo para mis estudios y las cosas de casa.

3. vive con los papas, factor limpieza, orden visual, cosas que no lo distraigan, el que no esté en su área le afecta mucho.

5. no se puede trabajar en un lugar con ruido, hablando etc., se pierde concentración.

1. la música o ruido (tv) le ayuda, pero gente hablando si la distrae.

9. si hay una buena estrategia de aprendizaje tendrá buena calificación, buena estrategia es tener orden, leer, sacar ideas principales, relacionar con algo la información.

3. si utiliza una estrategia que no es suya baja calificación, ella utiliza el escribir, conceptos, memoriza, hace oraciones.

2. le funciona leer en casa, repasar en grupo, ahora con el trabajo no lee en casa, si se ha fijado que le ha afectado. Como ya no leo en casa ahora estudio con los compañeros y No funciona la estrategia si la hace de diferente forma.

5. hace guía, memoriza, repasa en grupo y no puede concentrarse en casa, estudia la mitad del semestre anterior

4. Generalmente ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y con base a qué criterios?

3. ella tiene que estar presionada para estudiar y enfocarse, se organiza un día antes del examen.

9. sale mejor bajo presión 5 minutos antes del examen siente que aprende más.

2. no le funciona estudiar minutos antes, tiene que despejar su mente antes de la prueba, porque si siento mucha presión no me concentro en el examen.

8. estudia un día antes del examen sin presión, los exámenes no me presionan.

6. estudia un día antes del examen, horas antes del examen con los compañeros comenta.

1. antes con presión, pone toda su atención, asocia con la vida cotidiana, ella siempre ha sido visual, un día antes lee y ubica respecto a páginas.

7. no es mucho de estudiar lleva al día las lecturas, hace muchas notas de diapositivas o de lo que lee. No le funcionan ejemplos. Las notas que toma las revisa diario o constantemente un día antes del examen prefiere hacer cualquier otra cosa menos estudiar, si le va mal procura ponerle más empeño.

1. a las materias más difíciles les dedica más tiempo, lee más.

4. da una repasada, lee ideas principales, si no quedo claro profundiza más.

8. en materias practicas no estudia, en teóricas sí.

5. Cómo, cuándo y cuáles técnicas de estudio empleas de acuerdo a las asignaturas cursadas?

3. si es practica lee y recuerda como está realizando práctica, si es teoría hace guía de definiciones.

5. yo estoy de acuerdo con ella, en la práctica es más fácil, porque como lo estas practicando, todos los días te lo aprendes, aunque no te des cuenta cuando te quieres acordar de algo te acuerdas porque es algo que hiciste, algo que haces durante la semana, porque ya nada más con darle una repasada de lo que tienes que hacer dices, ya esta fácil, pero cuando es una materia teórica no sabes ni de donde sacar la información. Un compañero pidió una guía de estudio al maestro, le dijo: "profe nos puede dar una guía de estudio porque es mucha información", y dijo: "no, pues ustedes léanle", yo si tuve que hacer una guía porque era muchísima información, diapositivas llenas que no sabes ni de dónde empezar, y agarras lo que tu crees más importante, pero no sabes si en realidad es lo que el maestro considera más importante, entonces, si se me hace más difícil lo teórico porque no sabes ni de donde agarrarle.

9. Igual, en lo teórico es como que leer y agarrar lo más importante, y lees y dices ah esto es importante, lees más abajo y dices, esto también.

5. porque hay veces que te salen con unas preguntas, y dices, esa pregunta ¡que! Que tu consideras que no va al caso, pero para tu maestro si, pero para ti, ni por aquí te paso que fuera a venir en el examen, entonces, si te dan un puño de información, tu no sabes lo que en realidad ellos quieren que estudies más, nomas te basas en primero, voy a subrayar los subtítulos, de cada subtitulo lo más importante de cada párrafo y así, pero como sabes si lo que tu dices es importante y el maestro dice, ah lo que ella estudió está bien, ósea son puras palabras así y no sabes ni que onda pues, por eso.

1. Para mi es más leer, es decir vamos a leer, no subrayar porque no tengo marca texto, lo hago así con una pluma o equis cosa, identificar en el texto conceptos, pero igual leer todo, ¿no? Una, dos veces sin importar el tiempo.

¿Sin importar la asignatura?

1. Pues en práctica es más sencillo, pues porque todo lo llevas en la práctica, son 5 casos y en el primero todos tienen dudas, en el segundo, todos tienen poquitas, ya en el tercero tú lo puedes hacer solo, y así, se van con todos los casos, ya así al momento de hacer el examen va ser más sencillo, en practica es más sencillo.

Pero ¿también es lectura?

1. Ya en práctica es una materia que de teoría que se relaciona con práctica, pero ya no es tanto ¿no? Porque ya lo leíste, ya lo viste en otra materia.

Entonces ¿cuál sería tu técnica en práctica?

1. en práctica simplemente veo los ejercicios, de donde sale la información, porque sale y así.

Y ¿cuándo? ¿Sería para el examen que los revisas?

1. Cuando dejan tarea, pues te dejan casos de tarea, o a veces que es leer los casos nomás, nomás los lees y pones atención a los detalles, al momento que es dar información y es un poquito más sencillo porque ya lo leí, y los conceptos lógico, ¿no? Muchos dicen aaah la génesis, ¿qué es lo que iba en la génesis? Y así ya pues como, que es la génesis y ya sabes pues. Por eso hay que dar una repasadita.

4. yo lo que más repaso cuando voy a estudiar son los conceptos, porque ya el ejercicio lo recuerdo porque lo hice ayer o así, pero los conceptos, son más difíciles de recordar al momento del examen, si es una pregunta teórica en el examen de práctica es así puro leer el concepto, ya en otras materia teóricas son de más tiempo, de más dedicación ya con otras técnicas y así.

¿Cuáles serían esas otras técnicas?

4. pues yo acostumbro hacer mapas conceptuales o poner, para mí escribirlo, no nada más pasarlo del texto, si no escribirlo completo en pocas palabras me ayuda mucho para mí el escribir para entender la teoría.

3. por ejemplo, en epidemiología ni al caso, por eso procuro al momento de estudiar y así, pues leer del libro que es un chorro, te viene ejemplos y así, pero igual no me voy a los ejemplos, nomás a las definiciones y ya, pero igual, ya en la práctica uso otra técnica, no ocupo leer más y bla bla bla, otra materia por ejemplo la práctica, pero lo teórico me voy así a las definiciones, a lo negritas o lo cursiva o a lo está así, lo más importante pues, no me enfoco en los ejemplos a lo mejor está mal pero es porque no tengo tiempo de leer, pero si es algo que depende de la materia, te vas enfocar así en los ejemplos o no pues.

8. Por ejemplo en el caso de práctica, en nuestro grupo no estudiamos porque los exámenes siempre han sido sorpresa, entonces, no necesitamos estudiar pues, para práctica porque todo lo que necesitamos saber lo vemos en clase, en nuestro caso pues no estudiamos, ya en otra materias como la mayoría de los compañeros dicen, pues si estudian cuando hay exámenes, es en verdad cuando yo estudio.

Y ¿cuáles son tus técnicas que tú utilizas?

8. pues la lectura, leo y pues también en los grupos con los compañeros con los amigos también, compartimos las ideas.

Lees solo, a veces en grupo?

8. no. En grupo no leo.

Y cuando lees, ahorita comentaste que para exámenes ¿un día antes?

8. no, para antes de un examen es cuando nos juntamos, para eso ya tuve que haber leído para antes de ir, y preguntamos.

Entonces, diríamos que la frecuencia de tu lectura es ¿Cuándo?, ¿cómo es la frecuencia de tu lectura o cuando es tu lectura?

8. pues algunos días antes del examen.

9. en mi caso, para mí cada materia es diferente, para practica leo lo que son los ejemplos y ya con eso entiendo, y epidemiología es una materia que me gusta mucho, como lleva muchas matemáticas y cosas así que a mí se me facilita; teoría era depende las teorías que estábamos viendo era los autores, que instrumentos, cosas así, había el psicoanálisis es lo que más leías, pero en metodología, ahí si, en lo personal la maestra no me hace fácil la materia, su forma de enseñanza no es la que se me facilita, ahí tengo que leer todo, y volver a leer, y lo que subraye, y a pesar de eso es así como que aaah,

7. yo no hago diferencias respecto a las asignaturas, para todas estudio igual, porque estoy de acuerdo que practica es practica pero, yo no puedo llevar la práctica sin saber que voy hacer, entonces por ejemplo, los cuadros que hacemos de la macro, tiene varias preguntas, tengo que leer esa pregunta y saber en que consiste esa pregunta para no ponerle cualquier cosa, son cosas específicas, entonces como que estudiar el ejemplo a mí no me funciona, porque el otro caso es diferente, entonces son respuestas diferentes, entonces yo tengo que saber que te pide la pregunta y ya buscarlo en el caso, entonces con todas las materias hago lo mismo ósea, leo como le comente antes ósea, repasar pues algunos días lo que vi en esas clases que sería el cuándo y el cómo pues ósea, repasando los apuntes o leyendo cualquier lectura, las técnicas que yo tengo, necesito mucho la repetición, ósea hago la guía y me estoy como que preguntando y otra vez, y otra vez, hasta que yo digo ah ok ya lo dominé, cuando ya me lo aprendo trato d en cambiarle las palabras, por si se me olvida una palabra no se me olvide todo, igual tengo otra técnica que sería que me estén preguntando, es yo hice la guía preguntame esto y yo responderte y la siguiente y responder, esos i sería más mi forma de hacer las cosas

6. De acuerdo con el rendimiento académico que obtienes: ¿Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudio?

9. las tienes que ajustar, a tiempo y los distractores, aumentar el tiempo de estudio y quitar distractores.

2. yo igual, mis técnicas hasta el semestre pasado eran buenas, de hecho, tengo buenas calificaciones, pero hasta ahorita el tiempo es el que no me permite dar mi mayor esfuerzo en mis estudio, yo digo que debería ajustar el tiempo.

4. antes estudiaba individualmente con mapas conceptuales, dibujos, los dibujos me ayudaban a recordar los conceptos, ahora es más en equipo, ya sea con una persona o con mi grupo de amigas.

6. Antes era leer, leer, leer, pero ahora me di cuenta que aprendo más haciendo cuestionarios, haciendo preguntas, como en la primaria, de esa forma y yo creo que lo mismo, en equipo y preguntamos y así.

5. en el semestre pasado tenía técnicas buenas, salí muy bien, en este me di cuenta me afecto mucho haberme, ósea antes yo sola en el departamento tenía mi tiempo pues, de que ah en la mañana me levanto hago esto y esto otro, y ya tenía todo bien organizado, y ahora que no estoy sola y estoy en casa ajena, no me puedo concentrar, si me está afectando bastante la verdad.

Entonces lo que tú has hecho, es ajustar con menos tiempo.

5. tengo muchos distractores, no tengo un ambiente como para decir voy a estudiar, así, no tengo por más que lo haga y lo busque, que limpie el cuarto, o haga el lugarcito donde voy hacerlo, no puedo, no es mi espacio pues, si no estoy a gusto ahí no me puedo concentrar, no puedo.

7. Observa detenidamente la siguiente imagen y comenta:

*** Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias?**

1. muchos distractores, el desorden.

¿Cuáles de estos elementos se parecen a los que empleas tú?

7. tiene una tele apagada, para yo poder estudiar no tiene que haber música, ruido, nada. No se parece en la luz porque yo tengo que tener mucha luz

6. tiene que estudiar en silencio con mucha luz, sentada en un sillón cómodamente.

5. tiene libro en mano.

8. yo a veces me siento así.

5. parece que está en su cuarto, si yo tuviera mi cuarto, pudiera estudiar

1, 2, 5. Mencionan espacio pequeño.

1. no está bien el desorden sobre la cama, y que hay muy poca luz.

8. en la posición.

9. en mi caso nada más se parece que es de noche, yo estudio de noche.

¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio?

5. que tiene la tele apagada.

3. la posición de espaldas a la tv, porque aunque este apagada puede distraerlo, porque en mi caso si estudio con la compu enfrente aunque este apagada digo, a lo mejor alguien escribió en facebook

9, 8. Luz, cantidad y orientación.

2. pues que está solo.

7. posición, sentado cómodamente más o menos adecuado para lo que hace, porque no está acostado, porque estar acostado da sueño.

4. enfocado al libro tiene algo en su mano para hacer notas.

5. solo tiene libro y lápiz no más distracciones.

1. hay mesa de estudio.

¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio? (lo sombreado con amarillo, no se escuchó el audio son notas de apuntador)

5. falta de estudio, espacio y saturación.

8. tiene juego de video, distractor.

1. la posición del libro, las manos no permiten que pueda ver bien le texto, posición de la silla.

9. depende de la comodidad de cada quien no es adecuado por falta de luz.

6. no se ve que tenga objetos de apoyo (borrador, sacapuntas, ocasiona distracción el tenerse que levantar.) el momento en el que tengo que borra si se equivoca, tiene que levantarse a buscarlo, y eso distrae, yo siempre tengo todo a la mano para no levantarme y tener todo cerca.

7. la postura, es apostura a mi me cansa y si me canso me levanto, y al momento que ya me paro, ya pongo el libro ahí y es de que ya veo algo, ya me dio hambre, te da sed, ya te pones hacer otras cosas, te estiras y dices ah me voy acostar y ya! No estudiaste.

5. para mi inadecuado es que este sentado así, la posición, lo adecuado tener una mesita, poner mi libro, mi cuaderno, porque no estudio directamente del libro si no que saco lo escribo en el cuaderno y ya de ahí, tendría que tener ahí, mi lápiz, mi cuaderno, mi libro, mi pluma. Que tenga muchas distracciones, desorden, cuadros. Esas cosas distraen mucho.

4. el desorden no me preocupa, que no haga mucho calor, igual si hace mucho frío estaría incomoda, yo diría el ambiente pues.

3. el pantalón lo quitaría, esconderlo, no está nada desordenado, es lo único que veo, esta chiquito, muchas cosas que ni al caso ahí, un enjuague bucal, cosas que ni al caso, la posición, si yo me pusiera en es la posición, no se me hace adecuado, me iría a un lugar donde no haya tantas cosas, que haya más luz, y no haya tantos distractores.

2. esa posición más que inadecuada me parece distractora, si yo estuviera sentada así lo que haría sería ponerme a jugar con la silla y ya no me iba poder concentrar en el libro, sabe eso se me hace un distractor.

Grupo 3.

Fecha: 05 de mayo del año 2011

Moderadora. Karina Guevara Verdugo

Apuntador: Oneyda Hernández Espinoza

Hora de inicio: 10:30 am.

Hora Final: 11:57 am.

Número de participantes: 11

1.- ¿Qué situaciones académicas o personales, favorecen o no el uso de tus estrategias de aprendizaje?

6. Los talleres como este, nos explican técnicas para que nosotros las apliquemos en clase.

8. podría ser para favor o en contra en las clases o como se abarcan los materiales o la forma en que da el profesor las clases también; las situaciones personales, si trabajas, si tienes otras cosas, si eres de Hermosillo o eres de fuera, que influyan a favor o en contra, así como la organización de nuestro tiempo.

5. para los exámenes, si estudias en grupo, tu solo, en la biblioteca o en casa.

*** Consideras que los profesores influyen en el tipo, frecuencia, calidad de estrategias de estudio empleadas?**

8. voy a poner un ejemplo de cómo un profesor trabaja de cierta forma porque el desde un principio me lo planteo así, hacemos exámenes, estudio con más frecuencia, entrego tareas, resúmenes; con otro profesor no, porque no se exigió,

solo se estudia un tiempo al final de semestre o algo así, ellos te plantean el plan de estudios y de acuerdo a eso tu ya estudias muy seguido o al final para un solo examen. **¿El ritmo del mtro puede influir en el uso de estrategias de aprendizaje.** Sí, así es.

6. en lo personal, si estás dispuesto a aprender, si eres una persona que no te gusta la escuela o que vienes con flojera, o que tengas problemas por otro lado no favorecería.

4. algo relacionado con las prioridades, igual por ejemplo como menciono esto, si a mí no me gusta la escuela lo que voy hacer primero es, no sé, jugar y al final si me queda tiempo hago un resumen pues.

8. también puede ser la facilidad o habilidad que tengamos para aprender, porque a muchas personas se nos dificulta y a otros se nos facilita, unos escuchan la clase ya tienen para aprender y otros tienen que hacer resúmenes, leer muchas veces.

2. depende también de los requerimientos que tiene el maestro, porque hay mtros. que para el examen tu sabes que nada mas repasando lo vas a pasar, o mtros que necesitas aprenderte o memorizarte la información porque quieren que las escribas tal cual. Es decir, depende de la forma en que haga o pida los exámenes.

En este caso, factores personales o académicas que influyan en el uso de sus estrategias de aprendizaje.

6. yo digo que los maestros son los que nos ayudan, nos favorecen o nos enseñan las estrategias, no te lo dicen todos los días, no, pero casi siempre cuando vas a tomar una nueva clase o semestre te dicen cómo va a estar todo, te dicen hagan esto, traigan esto y así.

8. yo si tengo situaciones personales que no me dejan estudiar o usar las estrategias, que otro semestre si había llevado pero si han disminuido mucho mis estrategias de aprendizaje, por falta de tiempo y cosas así.

2. ¿Cómo consideras han cambiado tus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad a la fecha? ¿A qué atribuyes este cambio?

8. desde el primer semestre no trabajaba, entonces como tenía tiempo en las tardes no hacía otra actividad más que venir a la escuela tenía más tiempo de leer, hacer resúmenes, de estudiar más y conforme paso el siguiente semestre me metí a trabajar y se fue disminuyendo el tiempo pero seguía leyendo, y ahora no trabajo pero mi nivel pero me corre todo el tiempo y no estudio. Ahora, salgo corriendo de la escuela y no sé nada de ella hasta el día siguiente.

6. las estrategias de aprendizaje que he usado han ido cambiando porque cada semestre el nivel de exigencia es mayor, no es lo mismo estar en primero a cuarto como estamos y así va ir aumentando me imagino, va a ver mtros mas exigentes, nos van dejar cosas más difíciles o cosas así y eso eventualmente nos cambia.

*** Por ejemplo, al momento de evocarte en primer semestre, las estrategias que utilizaste en primer semestre ¿si crees que son distintas a las de ahora? ¿Si han cambiado?**

6. si, por ejemplo, en primer semestre estas así como a machetear todo te pones nervioso por cualquier cosa y quieres hacerlo todo perfecto, en segundo semestre, te relajas más por eso va cambiando todo.

4. eso es cierto, lo que son los primeros semestres tratamos de querer abarcar toda la información, no entenderla sino aprendértela como va, machetear, y ahora es como quizás un mapa conceptual donde me diga lo que es y cómo, yo me lo aprendí ya, recuerde y no como antes donde todo.

1. también cuando recién entre aquí no conocía muchas estrategias de aprendizaje o no sabía bien como estudiar, y ya como he ido avanzando ha aumentado mi uso de estrategias como entender la información o algo así.

*** ¿Tú crees que ha aumentado el uso de estrategias? si. ¿A qué atribuyes ese cambio específicamente?**

1. por ejemplo me ayudo mucho a la materia de aprender a aprender.

10. si habido diferencias, yo por ejemplo con los maestros, cada quien te piden algún trabajo, yo me lo quedo y cuando me piden otro lo hago tal y cual me lo enseñaron. Eso me ha ayudado mucho y para mi si ha cambiado, antes era tenerlo que estar leyendo todo y aprenderlo y era muy difícil porque no lo tienes resumido no te lo quedas con tus palabras para entender sino de un libro tener que grabártelo todo como esta.

*** Ustedes consideran que las estrategias de aprendizaje de alguna manera ayudan a que comprendan mejor le texto? si. Como pueden ayudarles?**

2. por ejemplo a mí, si leo un texto si entiendo, pero si hago un mapa conceptual y veo como está estructurado, por ejemplo, de esta palabra se deriva todos o tiene dos funciones, ya le entiendo mejor, veo como la estructura que tiene el texto.

3. en mi caso, no ha cambiado porque desde primer semestre he sido constante me ha funcionado mi estrategia desde primero.

***Ok no ha cambiado: Como eras en primer semestre y cómo eres hoy?**

3. pues igual, hacer un resumen, sacar ideas principales y así me ha funcionado bien.

*** Era igual en la prepa?**

3. si, no ha cambiado nada, **¿por qué crees que no han cambiado?** porque a mí me ha sido funcional y he visto que semestre a semestre son constantes las calificaciones.

3. Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?

3. tiempo, que tanto tiempo tienes para estudiar.

9. el interés que tengas, el interés que le pongas a la escuela porque igual puedes tener todo el tiempo del mundo, pero si a ti no te interesa o no le das importancia la suficiente importancia a lo que estás haciendo no lo vas hacer.

3. pero también depende de que tanta presión por parte del maestro tengas, porque si tienes un maestro que te esta pide y pide tareas y es a fuerzas porque lo tienes que hacer porque lo tienes que hacer.

8. para mí, es importante el tiempo, también las materias, el nivel de dificultad que tenga cada materia, los profesores y también tiene mucho que ver el interés que tengas, porque si no te interesa la materia o como te la estén dando o algo así por más tiempo que tengas no vas hacer nada.

5. pienso lo mismo, pero aparte también creo que es mas de una sola persona (depende de uno), porque si yo puedo aunque no tengo tiempo se hace, si en verdad quieres hacer algo por el estudio a pesar de que no tengas tiempo lo logras hacer en ese pedacito y lo haces grande, le sacas provecho. **En interés que tengamos de nuestra parte entonces... si**

7. yo digo que el trabajo, si por ejemplo, yo trabajaba en la mañana llegaba a la escuela cansado y ya no tenía ganas de estudiar.

11. para mí, el tiempo y las ganas que tenga para hacerlo, pues es que ahorita tengo mi tiempo ocupado con el entrenamiento y todo eso, me queda muy poco tiempo para leer, entonces depende del tiempo y el esfuerzo que yo ponga para hacerlo.

4. yo digo como factores externos como la familia, problemas personales que yo tenga, la economía también afecta.

¿Ustedes creen que tiene que ver las estrategias que usan con el rendimiento o las calificaciones que tienen?. Si (en general). En qué sentido?

3. si, porque si ya tienes una estrategia, y en esa te basas para apoyarte si te faltan tareas y estudiar esto, no sé, te vas condicionando tu mismo.

8. lo que me paso a mí, mi estrategia no funcionaba con un profesor, y mi calificación se vio perjudicada, tuve que cambiar mi estrategia para poder tener las calificaciones o tuve que ajustarme a la estrategia de ese profesor para poder

sacar buenas calificaciones. Cambie mi estrategia por la que el pedía para tener mejores calificaciones en esa materia en específico.

9. el trabajo, el apoyo en casa, los amigos y compañeros también influyen.

*** La maestra le hace directamente la pregunta a la participante 9.**

9. si, si tú usas una estrategia y te funciona se verá reflejado en las calificaciones.

6. si aplicas el uso de una estrategia, es porque quieres hacer algo bien y se ve reflejado en las calificaciones, si no funciona con las calificaciones te das cuenta y la puedes cambiar.

10. si usas una estrategia como salgas vas a saber si funciona, si o funciona la puedes cambiar.

2. las estrategias te ayudan a tu calificación, depende de la clase también para cambiar de estrategia.

*** Con tu experiencia ha habido relación entre tus estrategias y tus calificaciones?**

2. sí, no todo es memorizar, a veces necesitas comprenderlo, haciendo ejercicios, porque no solo con saberte el concepto lo vas a entender.

5. si he cambiado de estrategias por varios factores, y me ha ayudado a mejorar de primero ahora en las calificaciones y aprender. Depende de uno y si quiere cambiar para salir mejor.

*** Mencionaste que usaste técnicas sin conocerlas al inicio del semestre con la materia de aprender a aprender, cómo ha influido en tus calificaciones? (se dirige con esta pregunta al participante 1)**

1. yo no usaba mapas conceptuales, ni cuadros sinópticos, en 1ro me enseñaron y empecé hacerlos y si vi mejoría en mis calificaciones.

4. Generalmente ¿Cómo y cuándo organizas tu estudio y con base a qué criterios?

3. ¿cómo? con mapas conceptuales y cuadros sinópticos, cuando uno o dos días antes del examen, ¿con qué criterios? lo más importante lo que mtro nos da en la clase, es decir, lo que viene en las diapositivas de los maestro.

5. Yo estudio mucho leyendo, si no entiendo, vuelvo a leer. ¿Cuándo? Cuando se es necesario, cuando expongo o hago examen, cuando no entiendo algo lo leo; los criterios, querer salir bien o dar una buena exposición, dependiendo de cada quién.

9. yo también, muchas veces pasa que cuando tienes mucha tarea y no sabes que hacer, das prioridad a lo más importante y vas organizando el tiempo para cada tarea y la importancia de cada tarea.

*** Depende de la exigencia de la materia, eso te ayuda a como organizas tus estudios? Es como se basan los criterios?**

9. si

8. los criterios casi siempre los pone el maestro, en cuanto al examen como dice la compañera ¿cuando? También uno o 2 días antes del examen, en la mañana, ¿Cómo? leyendo, escuchando y platicando con mis compañeros un día antes del examen leemos y la mañana siguiente comentamos entre compañeros y si alguien no supo algo el otro te lo explica y así. A veces se aprende mas así, es buena estrategia porque si uno no sabe o comprende algo el otro lo explica o damos opiniones, así aprendemos más y así nos ha funcionado.

10. se aprende más con la opinión de los compañeros, somos unidos, todos comentamos del tema del examen, nos ha funcionado mucho, el explicarlo o comentarlo.

5. a mí me gusta que me lo expliquen eso me ayuda más.

1. si me quedo con duda, me explican cómo y eso me ayuda, estudio dependiendo de la fecha del examen y organizo mi tiempo para estudiar, no soy de las que todos los días estudio después de clase.

11. ¿cómo? haciendo pequeños horarios para ir dividiendo, ¿cuándo? Cuando tengo tiempo, entre clases u horas libres, y los criterios míos son pues salir bien, la falta de tiempo y la importancia que le dé a la clase.

4. ¿Cómo? Pues, eso lo elijo dependiendo de mis prioridades, si es mucha información o poca, si son más ejemplos, fechas, ¿cuándo? Tampoco empiezo mucho tiempo antes sino uno o dos días antes del examen por las tardes, ¿cuáles son los criterios? con las exigencias de la materia, que tan fácil o difícil sea la materia.

5. Cuándo, cómo y cuáles técnicas de estudio empleas de acuerdo a las asignaturas cursadas?

4. ¿Cuáles? por ejemplo, si es mucha la información o es muy teórica hago mapas conceptuales y puntualizo lo más importante con notitas.

5. cuando es mucha información prefiero estudiar en grupo para dar opiniones, intercambiar información y para tener más información nos juntamos y damos puntos de vista ya que me junto con otros compañeros que tienen de referencia a otros maestros y así nos ayudamos.

*** Dependiendo de la materia, como son sus técnicas?**

8. en practica, si tenemos que leer, pero hacemos muchos ejercicios y casi siempre nos juntamos porque si alguien no le entiende los demás lo explicamos y si yo no entiendo me explican; en metodología leyendo y haciendo resúmenes; en epidemiología solo escuchando la clase; en teoría del diagnóstico leyendo las diapositivas para el examen.

*** Porque crees que eso es suficiente escuchando en epidemiología?**

8. porque en esa materia casi no se basa en el libro, se basa en otras cosas también es más opinión del maestro si hago notitas pero más escucho.

5. el libro de epidemiología está muy raro, no le entiendo, prefiero las diapositivas de la maestra me diga que leer, me gusta más lo que escoja del libro y saber que leer. En práctica, hacer los ejercicios, que me dé el caso y hacer ejercicios y trabajar caso por caso, con ejemplos del maestro, porque si no tengo el ejemplo me pierdo, entonces ya con la practica haciendo ejercicios, ejercicios, ejercicios ya solita puedo hacerlo.

Para estudiar para un examen de práctica que es?

Solo hacer los ejercicios, es que en metodología y practica te enseñan lo que tienes que hacer o los conceptos y en práctica solo lo aterrizas en ejemplos, ejemplos, y te ponen un ejemplo y tu ya te das cuenta de cómo lo realizas acá, lo trasladadas.

Es lo mismo pero el caso es diferente.

*** En las materias teóricas que técnicas usan?**

10. mapas conceptuales a mi si se me hace más fácil si es así, si es un tema largo o ne le entiendo a la mtra. y ya hago un mapa conceptual y de ahí estudio, porque hay maestros que se basan del libro pero no te dan otra idea o más información para que le entiendas nada mas te lo dicen así pero no lo entiendes muy bien, hago mapa o le pido ayuda a compañeros que si explicaron bien con otros maestros.

*** El uso de la estrategia, el tiempo, la frecuencia de esta ¿tienen relación con la asignatura? ¿Cómo?**

10. en práctica te ponen ejercicios y eso haces para estudiar para un examen, haces ejercicios; en epidemiología hacemos mapas conceptuales para estudiar.

8. o por ejemplo un maestro tienen diapositivas y te las mandan, otros se basan del libro y leo y subrayo de ahí, otro que se basa en control de lectura entonces

hago resúmenes y los entrego y así, y puede ser la misma materia pero los profesores diferentes entonces depende de los criterios de ellos.

6. en práctica, pues nomás practicando los casos; en metodología, leyendo y haciendo resúmenes; en epidemiología, escuchando, y, en teoría, leyendo las diapositivas, en cada materia tiene su característica y con eso te ajustas.

8. puede ser la materia y las técnicas del maestro como nosotros llevamos clase con el mismo es similar, pero si ellos llevan con otro pueden ser diferentes.

*** ¿Es el maestro quien guía las materias?**

6. si, no te dicen hazlo así, estudias de las diapositivas y ya, pero pues es lo que más ves y lo haces, así estudias.

1. depende mucho del mtro porque por ejemplo, en teoría a mí no me mandan diapositivas tengo que leer el compendio, hacer mapas, todo eso.

11. de hecho yo estoy con ellos y la maestra nos dice: NO ESCRIBAN, les voy a mandar las diapositivas, pero bueno, para mí en lo personal, siento que al escribir me ayuda a aprender un poco más, entonces, aunque la profe diga no escriban yo escribo las diapositivas y las ideas que me parezcan mejor las subrayo y ya tengo las diapositivas y lo que subraye; en epidemiología, es cierto nomás es escuchar pero a veces la mtra señala del libro y lo subrayo no nomás escuchas sino marcar lo importante; en práctica, puros ejercicios, casos y casos.

8. yo al contrario de ella si escribo en clase, no presto atención, como que me pierdo en mi mundo tengo que estar escuchando al maestro porque si no me duermo, tiene que ver también el tipo de voz que tenga el maestro para no dormirte.

10. aunque de diapositiva o no cada una tiene su clave.

*** ¿Sus claves se ajustan a sus materias? Si ¿su desempeño es igual en todas? no**

5. cuando dijo lo de escribir, si no escribo me da sueño y tengo que estar escribiendo y, por ejemplo, cuando me hacen una pregunta cuando estamos estudiando o algo, digo ah yo la escribí, la busco y ya.

6. De acuerdo al rendimiento académico que obtienes: ¿qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudio? En concreto en lo que va del semestre les pusieron examen y les fue mal, ustedes, ¿ajustan sus técnicas de estudio o las dejan igual? ¿Cómo es eso? ¿Qué ajustas?

6. depende del resultado que hayas obtenido, si saliste bajo o mal de plano pues dices voy a cambiar o mejorar o esa técnica que use, cambiarla o no sé practicarla más; si sales bien, intentaría aplicarlo en las otras materias.

*** Comentaste que cambiaste de estrategia, ¿cómo fue ese ajuste?**

8. mi estrategia era escuchar, leer y subrayar la noche anterior, entonces para esa materia los criterios de ese profesor eran totalmente diferentes, y tenía que hacer resúmenes o leer más y hacer cuadros sinópticos y todo eso y entregarlo constantemente y dije ayy tendré que cambiar de estrategia para poder salir bien porque en la primera evaluación no salí bien.

5. yo la verdad, en el transcurso no me va tan bien y salgo mejor al final, porque como que en el transcurso del semestre me doy cuenta que me hace falta en que tengo que echarle más ganas y así, no sé, yo siempre salgo más baja al principio que al final. Cambias estrategias conforme al mtro o materia.

3. depende del maestro, todos nos damos cuenta que va a pedir el mtro. en el 1er examen de que ya vemos como lo hacen y que aspectos importantes te ponen y haces resumen.

2. yo he usado las mismas pero si salgo mal le dedico más tiempo a estudiar, por ejemplo, puede ser que haya estudiado con menos tiempo y si salgo mas la cambio y dedico mas.

10. yo he usado muchas técnicas de aprendizaje, se me dificulta mucho se me guarden las cosas, es que todo se me olvida y voy cambiando de estrategias haber cual me funciona mejor mapas, tarjetas, repaso en camión trabajo, donde sea, si he cambiado mucho de técnica para que se me haga más fácil entender clases.

7. yo no las he cambiado mucho pues me funcionan y sino dedico más tiempo a estudiar, yo hago resumen e identifico lo que es importante para mí.

9. las estrategias que yo uso son leer y tener las ideas principales, que me lean y me expliquen me ayudan.

Imagen.

7ª. ¿Qué elementos son similares a los que empleas cuando estudias?

10. la tele apagada

5. estar en mi cuarto.

6. estar cómodo.

1. estar sola.

11. estar en un lugar sin ruidos.

1. subrayar.

4. por ejemplo, yo pongo la luz más fuerte porque por ejemplo todo esto me duerme, hay muchos distractores en la imagen, yo tengo que estar concentrada, porque tengo la luz prendida fuerte, hago prioridades, leer eso hace que no me duerma.

7b. ¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio?

6. la luz para ver mejor. **Relacionada con la imagen**

5. no tiene lámpara y tiene que tener prendido el foco.

9. la tele apagada.

5. estar cómodo.

8. la tele apagada y el libro.

10. el estar solo.

4. ninguno, lo más conveniente es estar en una mesa y con todos los materiales para estarme levantándome, no estar tan cómodo.

2. que no corresponden son el estéreo, tele porque si tengo tele o video juego porque si tengo una tele o computadora voy y la prendo o cosas que me distraen.

1. que esté en su cuarto y a solas y tenga lo necesario en este caso el libro.

7c. ¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio?

4. tanta comodidad porque te quedas dormido.

8. la luz.

11. el desorden, que esta revuelto.

8. el espacio está muy pequeño.

6. el estéreo.

9. las imágenes si son distractoras.

6. los cuadros de beisbol, básquet te distaren.

3. yo dijera la luz

Despedida.

Grupo 4.

Fecha: 31 de mayo 2011.

Hora: 4pm- 6pm.

Moderador: Tezzia Acosta Petterson

Apuntador: Hanael.Pratt Murrieta

Hora de inicio: 4:29pm

Hora final: 6:00 pm

Número de participantes: 13

¿Qué situaciones académicas y personales, favorecen o no el uso de sus estrategias de aprendizaje?

5. pues por ejemplo, en mi casa cuando me quiero poner a estudiar y hay mucho ruido y que estoy leyendo no me concentro. **Eso entorpece, ¿no?** Si.

13. en lo personal, yo en las mañanas voy y trabajo, yo soy una persona que necesita mucho estar leyendo y no tengo tiempo y cuando llego a tener tiempo estoy cansada, entonces, no, no estudio, estoy cansada. **Esa sería una situación ¿De qué tipo?** Personal. **Personal, ¿no?** Si. **¿Pueda modificarse?** Pues, no sé cómo. **¿Habría formas de que te puedas organizar? tal vez, ¿no?** Pues mmmm si

11. muchas veces el tiempo no me favorece.

1. refiriéndome a situaciones académicas, por ejemplo, el hecho de los materiales que nos facilitan aquí o posibilitan están muy técnicos que a veces te malgastas tratando de entender lo que te mandan a estudiar, que realmente captando o percibiendo lo que deberían de transmitirte algunos profesores. Algunos profesores te mandan al compendio, estudia del compendio y el lenguaje de éste no te facilita el estudio es más lo que tratas de leer que lo que captas. Para mí, en algunas ocasiones eso no me hace muy posible entender, porque me estoy esforzando para descifrar el lenguaje técnico que viene ahí. También, en

situaciones académicas, que a veces los maestros si se cargan mucho la mano y te dejan como tres capítulos para un examen, entonces, para mi yo leo todo ¿no?, los tres capítulos y después, si es bastante más complicado ir punteando los aspectos, los conceptos, juntar y aprenderte muy bien cada uno, también, sería personal, que a mí se me dificulta y lo académico el tipo de materiales que te dan para estudiar.

*** Con respecto a lo que mencionaba Génesis, los maestros, ¿cómo pudieran influir en el uso de ciertas estrategias o de qué tipo de estrategias utilizan o con qué frecuencia las usan? ¿De qué manera creen que influyen los mtros?**

10. a veces tratan de dar ejemplos, para que sea mas entendible el lenguaje, a mi también se me dificulta eso que dice ella, pero es bueno que te den muchos ejemplos, situaciones, experiencias, etc.

***Qué estrategias favorecen los maestros? ¿Qué estrategias de estudio, para ustedes, favorecen sus mtros.?**

12. a lo mejor haciendo al grupo participar, para que con las participaciones el maestro pueda darse cuenta si el grupo en realidad está entendiendo lo que viene en el libro.

***ok, eso que mencionan son más como técnicas didácticas. Qué hace el Mtro. para que ustedes digan, me voy a organizar de tal manera para estudiar, por ejemplo, voy a dar lectura a los tres capítulos hasta que descifre el mensaje que está tratando de transmitir el autor, ¿Cuáles serían las estrategias de estudio que les promueven sus mtros?.**

8. con respecto lo que decía Silvia ahorita, de que muchas veces los maestros dan ejemplos, pero muchas otras veces, toman el material y en lugar de hacer lo suyo primero, lo dicen tal cual esta el material en lugar de tratar de dar más ejemplos o profundizar más en el tema y los maestros muchas veces repiten lo que dice el material o el compendio o lo que se usa y eso en ocasiones pues de que nos sirve que nos den la clase entonces si nos van a estar diciendo lo mismo que nos dice

el material. **Ok, entonces tienes el material y al maestro que te repite lo mismo que viene en el material, entonces, ¿cuál es tu estrategia de estudio?**

Primero, empezar por comprender el material, empezar a leer, tratar de comprenderlo, y así empezar nosotros mismos a ponernos ejemplos quizás, o tratar de relacionarlo con la vida cotidiana a lo mejor, tratar de aplicarlo a la vida cotidiana.

5. lo que dice él, por ejemplo nos dicen muchos mtros, lean, releen y tengan su diccionario a un lado.

1. yo considero que el problema con el que más nos hemos enfrentado y veo que si bastante, es que en lugar de estar percibiendo o captando, en lugar de comprender me siento traductor de los materiales o libros, entonces, yo considero que si los maestros se esforzaran en venir y tratar de decirnos a lo mejor con un lenguaje no tan cotidiano pero más comprensible o también puntualizar, va a venir esto, lo van a comprender así o tendrán que aprenderse las definiciones, porque muchas veces como dice Alberto, nosotros tratamos de adecuarlas a nuestras percepciones, mas como se podría decir, pues que se capte mas en eso y nos vienen otras cosas que son realmente lo que venía en el compendio que sería nada mas leer, grabarlo y repetirlo pues, ahí también considero que hay problema pues, porque tu lo asemejas a lo que percibes y vas y tratas de quererlo exponerlo como lo entendiste y te lo ponen como copiar y pegar nada mas.

2. sin embargo, yo creo nos hemos enfrentado a las dos tipos de experiencias tanto como no decir un buen y malo maestro sino cada profesor tiene su experiencia y hay algunos que saliendo se vuelven profesores y... bueno yo al menos he tenido buenos mtros y otros no tan bien que van iniciando o sino van iniciando no se les da muy bien, este, algunas estrategias que han implementado algunos mtros de esos en los que nos ha ido muy bien, que hemos entendido con los que hemos logrado el objetivo de la materia es: tenemos el compendio, tenemos el profesor, nos da la clase, nos informa, cualquier cosa que no entendamos desde que entramos a la universidad se nos dijo que nos hiciéramos de un diccionario y nos dieron un sinfín de notas, entonces sino entendemos la

palabra o el concepto que es, nos vamos de vuelta con profesor, de ahí corre lo que son los ejemplos, experiencias ya sean vividas o no vividas, o que nos den muchos ejemplos, este .. Yendo a las estrategias personales o académicas, respecto a un examen hemos tenido los mapas conceptuales, resúmenes, entre muchas más cosas, es cierto, leer, releer como decía un profesor, pero lo decía 5 veces. Si nos vamos a los mtros., que nada mas es cierto, tenemos el compendio, tenemos al mtro, si es cierto si quitamos al mtro y nos quedamos con el compendio porque a pesar de muchísimas preguntas que hacemos nos contestan con lo mismo, es decir, no saben responder una pregunta que un alumno hace respecto del compendio, es decir, preferimos quedarnos con el compendio porque en si, no responden, podemos investigar en internet, libros, las revistas que son muy buenas y están en biblioteca, es decir, no es posible, que, bueno todos nos equivocamos, pero es el trabajo de un profesor ante nosotros y el compendio, quitemos de la jugada al profesor o al compendio.

Sienten que estos dos elementos, profesores y compendio son los que están influenciando en ¿cuáles serían sus estrategias de aprendizaje? Si esto redobla en ustedes los esfuerzos para comprender el material que están trabajando

5. hay algunos maestros que mandan las diapositivas que ponen en clase, pero pues igual algunos mtros nada más las leen y te las mandan y es lo mismo pues.

2. más sin embargo, te mandan las diapositivas y te dicen “estudia del compendio” entonces sería lo mismo. Para mí, sería mejor que tomaran las cosas del compendio y te las tratarán de explicar de qué te pusieran las dispositivas que al final de cuentas no te van a servir de apoyo para estudiar, ¿por qué? Porque hacen un resumen de algo que realmente no te van a preguntar en el examen, hay muchos puntos que vienen en un examen que ni siquiera lo tocan los maestros, a mi eso se me hace, hasta falta de respeto que te pregunten algo que el maestro no te enseñó. Hablando de colegiados, que es algo que estructuran varios mtros. Y eso es algo que se aplica en general a todos los alumnos, entonces yo digo, que se pongan de acuerdo en lo que van a poner y lo enseñan realmente, por que

como le digo hay muchos aspectos que no lo enseñan, ni siquiera los dicen estudien esto ni nada y vienen y te los presentan y te vale porque te vale.

8. lo mismo, no se toman al 100% los temas, no profundizan en los temas y solo es por encima, no dan más.

2. No lo hacen suyo, y no se toman el papel de decir, ok vamos a estar en esto hasta que les quede lo más claro posible, van presentan tema y si no le entendiste ni modo, léelo y haber como le haces, sin embargo, la responsabilidad de un profesor es transmitirte lo mejor el conocimiento.

12. es que además, los exámenes están como ya calendarizados para cierta fecha y el profesor tiene que poner examen y tienen que venir ciertos temas en los exámenes, entonces para esa fecha entendieron o no entendieron eso viene en el examen, o sea, el mtro en el mes, por decir algo, si finaliza el primer mes y tiene que poner examen los temas que vieron, pues él los explico y los que alcanzaron a entender van a salir bien en el examen y los que no, o sea, mmm si hace falta el..., sino aprendieron bien los alumnos los temas pues poner el examen después hasta que todos entiendan y puedan salir bien en el examen, no hay necesidad de apresurarse al ponerlo si van a salir mal.

2. además están lo que son las asesorías que además funcionan muy bien.

2. Cómo consideran han cambiado sus estrategias de aprendizaje empleadas desde tu ingreso en la universidad hasta ahorita? A qué atribuyes ese cambio?

12. yo en la prepa estudiaba haciendo loa acordeones y mientras los hacía me lo aprendía, y a la hora del examen no había necesidad de sacarlo, ahora en la uni ya como que, pues, cambio totalmente porque sin necesidad de haber examen de por medio estudio, y contestando la segunda pregunta es que cuando ya entras a la universidad tu escoges la carrera que quieres porque eso es lo que te gusta, en la prepa son las materias que te están enseñando y son las que tienes que llevar,

en la universidad es lo que tú escogiste y es lo que te gusta y le pones más atención y más empeño.

*** Y ahora ¿qué haces?**

12. pues en vez de hacer los acordeones, leo sin necesidad que haya examen. Me pongo a repasar temas, leer libros o compendios, cosas así.

4. si cambio, por ejemplo de la primaria, secundaria y preparatoria a la universidad, porque en la en la prepa o antes como que la calificación te la van regalando, si haces esto te voy a dar 10 puntos y en la uni te tienes que esforzar para ganar esas calificaciones.

6. pues, a mí, yo no he cambiado en mi forma de estudiar, mi estrategia de estudio no ha cambiado, pero no me funciona, **¿a qué lo atribuyes?** Es que me distraigo muy fácil. Al momento de estudiar para un colegiado que es bastante, cualquier cosa me distrae, si es ruido, si una persona conmigo, tengo que estar completamente sola, por que si me distraigo muy fácil, conmigo no ha cambiado. **¿Y cuál es tú estrategia?** estar sola y hacer resúmenes.

8. de igual manera influye lo vocacional, si te gusta lo que estas leyendo le pones más atención pues, pero igual influyen otros aspectos como ruido, que estés con otra persona (XXXX dificultad de audio). Mis estrategias han cambiado, puede ser que hayan cambiado en el punto de secundaria era que, por ejemplo, se acercaba el examen y 5 ó 10 minutos antes ahí estaba leyendo y preguntándose entre ellos y ahorita desde que estoy en la universidad estoy trabajado, entonces no tenía tiempo suficiente para ponerme a leer y eso, entonces me programaban un examen me daba tiempos, pocos, pero me los daba para hacer resúmenes, hacer mapas conceptual, hacer fichas de trabajo, pocos, como repito, pero lo hacía y vuelvo a lo mismo si te gusta pondrás más atención al momento de estar estudiando, igual y si te gusta se te queda la información. En lo personal no han cambiado las estrategias, pero han cambiado al momento de dar XXX y en los gustos.

10. pues yo considero que si han cambiado, recuerdo que cuando estaba en la prepa tenía un examen estudiaba por encimita, como dice él, 5 ó 10 minutos antes del examen y ahora en la universidad si me doy el tiempo para estudiar y a mi si me sirven los ejemplos de los mtros, te dan un ejemplo y a la hora del examen te acuerdas de lo que dijo el mtro y ya escribes, y, pues le dedico mas ahora que cuando estaba en la prepa, y en mis estrategias de aprendizaje sacar ideas principales y los ejemplos.

Entonces, creen que las motivación, las preferencias de que ahora les gusta lo que están estudiando, esto de alguna manera influyen en el cambio de estas estrategias o bien si han permanecido pero la dedicación que le están emitiendo pues es mucho más fuerte, ¿no?. Si.

3. Ahora díganme, Qué factores se relacionan con tu rendimiento escolar?

11. yo creo que las materias y los profesores influyen mucho. **Explícame.** Porque si te toca un maestro como han estado comentando, malo, o que te dice lo mismo del compendio pues no te va interesar ir a clase o cosas así, y si no vas a clase vas bajando; y si te toca un mtro bueno y que de ejemplos y que muestre algo nuevo en su clase, y que retroalimente te beneficia en el rendimiento escolar.

5. si estás cansado también, los que trabajan temprano por ejemplo, salen a las 2 y las 2 es su primera clase y llegan a penas a clase y llegan cansados de levantarse a las 6, 7 de la mañana pues les da sueño en la clase, también depende del profesor, si el mtro está hable y hable, o leyendo de diapositivas o compendio pues te da sueño.

3. ¿**Laura?** igual, en mi caso en el trabajo es: “que flojera irme a la escuela” o sea, estoy en el trabajo y digo ahorita tengo que irme y a penas llego a la escuela y en mi casa llego hasta en la noche, o sea, bien rutinaria mi vida.

*** De alguna manera creen que sus estrategias de aprendizaje influyen en el rendimiento? O ¿de qué manera influyen estas?**

5. los que leen y sacan resúmenes por ejemplo, si están cansados, les da flojera leer o sacar resumen, vas a preferir dormir que estudiar.

9. ella está embarazada y como se cansa le da sueño y no estudia.

8. aplicas las estrategias para poder estudiar y salir mejor, subir el rendimiento.

6. también los compañeros que te expliquen.

1. su estrategia, le gustan los grupos de estudio explicar a otras le funciona ya que le sirve de retroalimentación, también lee para captar bien y le gusta comentarlo con los compañeros.

4. comenta que también comentar con los compañeros le ayuda.

5. le funciona escuchar más que leer se lo aprende más.

Lo que está en amarillo parece que eso no se grabó, son las notas del apuntador.

4. Me gustaría que me comentarán: Generalmente ¿Cómo y cuándo organizan su estudio y con base a qué criterios? Ahora, necesito que sean más específicos en su forma de estudiar, ahorita más o menos me estuvieron diciendo que hacen resúmenes, que aplican ciertas técnicas, el trabajar o discutir los temas, el trabajar con compañeros, de alguna manera les resulta útil; ahora, ¿cómo se organizan para estudiar?, tiene espacio definido, antes del examen, a lo largo del parcial, háblenme un poco de ello.

1. yo por lo general me organizo 4 ó 3 días antes del examen, y leo, ¿no? Y empiezo a repasar lo que ya sé y le pongo atención especial a lo que no me quedo claro, eso es lo que trato más bien de preguntar, porque también lo que ya tengo claro no me parece tan bien ponerlo a discusión o cosas así porque tienden a confundir más, entonces, prefiero que lo que ya me quedo claro en clase darle una repasada y centrarme en lo que no entendí y lo hago generalmente por las noches, estoy más relajada y pongo más atención, y, por lo general antes del examen es leer otra vez todo, pasármela toda la mañana o lo que sea así y por lo general, también se juntan una o dos horas antes del examen con las

compañeras, los últimos detalles y pues ya el examen; también tengo claro que lo que ya no entendiste a lo último ya no lo vas a entender, así que, nada mas comentado.

2. coincido con ella de que por las noches, ya sea por la rutina que yo tengo en el día porque trabajo por las mañanas, estudio por la tarde y más tarde hago deporte, entonces, llego bastantito tarde a mi casa, tengo una espacio físico adecuado ya que tengo lo que es la lámpara, todo eso surgió en primer semestre, aquí en la universidad, tuvimos una materia y nos recalcan mucho que debíamos tener una lámpara que diera luz específicamente al material que íbamos a usar ya sea libros, no sé, cartulinas, entre otras cosas, entonces, fue ahí donde yo cree mi espacio, es un escritorio que da la luz directamente; entonces, por las noches y los fines de semana también no tratar de estudiar como en la prepa lo hacía en el último momento, darme mi tiempo y también centrarse en aquellas cosas que no está claro, en lo que quedaron las dudas, si hay ejemplos, tratar de recabar más información, ya que en lo que es la materia a veces algunos profesores nos dan un poco mas de historia, ya sea algo más como revistas, artículos, entonces tratar de recabar más información no sólo lo que es el material.

10. **¿Silvia?** mm pues yo ¿cómo? Tengo que estar sola, igual, en el sillón, no importa, donde sea, solo donde no haya ruido, así es como estudio normalmente, procuro que sea un transcurso donde no haya nadie en casa, menos mi hermano.

12. mi manera de estudiar, como comentaba antes, sin necesidad de tener un examen leo el material y mientras leo, subrayo lo más importante, y ya que tengo que estudiar para el examen, lo subrayado es lo que repaso y ya con eso es suficiente.

13. coincido con David, también debo estar sola, ponerme a leer despacito y subrayar, y al momento del examen también estudio lo subrayado.

4. leer y comprender, no machetear.

5. Cuándo, cómo y cuáles técnicas de estudio emplean de acuerdo a las asignaturas cursadas? Por ejemplo, para prácticas, a lo mejor utilizan técnicas diferentes que para seminarios o las mismas, no sé, cómo, cuándo las usan o ¿para todas las materias utilizan las mismas?

5. pues para práctica por ejemplo, yo no estudio, yo con lo que vemos en clase con eso me guio y pues no me va tan mal; para los seminarios si, leo, hago mapas conceptuales y resúmenes, pero para practica no estudio, porque es mas practico entonces no.

1. yo creo que para práctica o algunas otras que tuvimos como de cuanti, más bien cuanti que tiene números, pues sería nada más sacar viejos casos o cosas así y ver cómo fueron los pasos y este, a lo mejor volverlos a realizar o cosas así, no es tan teórico pues, en eso no tienes tanta oportunidad de estudiar, si lo aprendiste bien se verá reflejado en el examen. **Para las materias que cursan ahorita, ¿son muy teóricas?** Sí (general). Por lo regular lo que estás viendo en una materia lo respaldas teóricamente o prácticamente en la otra.

12. Pues como decía en la de cuanti, que son como fórmulas más que nada, ahorita la que tenemos parecida es epidemiologia son muchas fórmulas, entonces, cuando te ponen un problema sustituyes los datos en la formula, y ya te da, realmente no es mucha ciencia esa materia, es practicar.

1. Es simplemente practicar.

Entonces, en unas practican en otras hacen mapas conceptuales, resúmenes.

1. en otras si es necesario la famosa machetea porque te piden el concepto tal cual como es, entonces, no para que lo captes muy bien, de ayy si ya lo leí entonces la macheteada si sirve, si la utilizas también.

¿Y eso tiene que ver con las exigencias del mtro.? Si. Hay profesores que dan espacio para poner tus ideas, hay otros que no, tal cual como viene en el libro tal cual lo tienes que reproducir aquí.

6. De acuerdo al rendimiento académico que obtienen: Qué ajustes has hecho a tus técnicas de estudio?

11. yo creo que se han ido afinando las técnicas, por ejemplo, antes leíamos y nomás, ahora leemos y subrayamos; después leíamos, subrayábamos y hacíamos resúmenes o mapas conceptuales; un día leo todas las hojas y las subrayo, al siguiente día las vuelvo a leer y es cuando hago el resumen y ya es como me van quedando más claras las cosas, se van afinando las estrategias.

9. leer y subrayar y hacer resumen después.

8. no he tenido cambios en la manera que estudio, sino que, vuelvo a lo mismo es el interés que uno le pone al estudiar igual te vas a resúmenes, esquemas te basas en las clases, no tanto el ajuste a estrategias de estudio sino en mi persona.

7. coincido con él, lo que más te importa le pones más empeño, no es que hayas hecho un ajuste en las técnicas de estudio sino que te interesa y vas a eso.

4. también depende de las exigencias de cada maestro, que le tengas miedo jajaja. **¿Le tienen miedo a sus mtros? ¿De verdad?** Respeto.

7. Ok ahora, observen detenidamente la siguiente imagen y comenten:

*** Qué elementos son similares a los que emplean cuando estudias?**

9. todos jajaja

¿Cuáles?

1. el televisor apagado, sólo, en una posición cómoda, y con algo para subrayar y una iluminación y el libro en la mano, en mi caso, ¿no?.

8. a mi me pasa algo curioso, yo puedo estar escuchando música, de hecho escucho música, o sea, o puedo estar escuchando la televisión y puedo estudiar, (yo también, menciona alguien más) pero si hay personas y están hablando, no puedo, o sea les digo cállense o váyanse, o no sé, pero con música o televisión puedo seguir estudiando. Igual puedo estudiar, pasa que por ejemplo en la noche

ya que se van todos a dormir y yo me quedo y nada mas estoy con la pura luz de la computadora, no necesito otro tipo de luz o más luz. Todas las luces están apagadas y yo estoy en la computadora estudiando

1. no, yo si necesito tener buena luz, lo otro propicia que me duerma. Yo también puedo estudiar con música y todo pero a veces me gana mas lo que estoy escuchando me pasa mas cuando la materia no me interesa; cuando es algo que me interesa puedo estar con mil gentes enseguida y hasta “mira mamá, fulana cosa significa esto”, pero cuando es una materia que ni me interesa que no es algo que me capte al 100%, ahí sí, debo poner un poco mis de esfuerzo, de por lo regular que no me moleste nadie porque es algo que no me interesa y no se me hace sencillo de comprender.

8. puedo estar en cualquier lugar estudiando pero si estoy en la cama, no, porque me duermo, siempre que voy a estudiar se va a su cuarto y si voy a cama me duermo, así que cualquier lugar, menos la cama.

6. completamente sola, encerrada, la luz que no sea de lámpara porque me quedo dormida, hay que estar muy cómoda. **De la imagen ¿qué elementos empleas?** Pues la televisión apagada, la luz que no sea de lámpara, nomas y estar completamente encerrada.

13. la luz, tener algo con que subrayar, bien sentada y sola,

4. tener toda cerca para no distraerme.

Ahora, quiero que me digan ¿Cuáles elementos corresponden a un adecuado o conveniente estudio?

13. el texto bien iluminado, tener con que subrayar, sin distractores como la televisión, sin otras personas que no tengan que ver, es decir, sin distractores y estar cómodo.

7. lo mismo y con el seguro en la puerta para que nadie entre.

1. tiene otros materiales en el escritorio, o algo así, como otros libros, eso verde no sé si sea comida; no sé, está hablando tal vez está repitiendo lo que está diciendo. **¿Crees que eso es bueno, que se esté repitiendo?** Sí, eso es bueno porque somos auditivos y si estas repitiendo se te graba.

En esta misma, ¿Cuáles corresponden a un no adecuado estudio?

1. Para mí, la forma como está sentado, la postura, tal vez que estuviera volteando al escritorio y tuviera mejor iluminación en el libro por que le está dando la espalda a la luz.

2. yo opino que lo adecuado para mí no puede serlo para otra persona, ya vimos estrategias distintas y distintas maneras de hacerlo, sin embargo, en lo personal, yo no puedo tener tan alejado el libro y como tengo problemas de la vista tengo que estar cerca de la lámpara, entonces, sería voltear la silla, ponerse en una posición cómoda para mí, este, y nada mas coincido con televisión, que está bien, lo que es el marca textos. Si es cierto a mi me ha funcionado lo de la música a cierto volumen, sin embargo, también hay música sin letra que también es muy recomendable.

11. yo creo que una manera de estudiar es frente al escritorio de forma erguida, porque después si estas de esa manera, y me ha pasado, que te cansas y te cansas más rápido; yo digo que el libro tiene que estar a una altura de unos 90 grados, creo que vas a durar más tiempo estudiando.

2. te fuerzas menos la vista y es más difícil que te pierdas cuando estás leyendo, porque a veces estas lalallalal, ¿dónde me quede? De lo lejos o por el tamaño de letra, tenerlo cerca o estar siguiendo con lápiz o algo así.

1. y también algunas veces es de que tengo, tengo que estudiar y de tanto hacerlo sin el interés es un poco más difícil, más complicado, mmm tenemos que tener un poco de interés ya que estamos estudiando la carrera que se supone nos interesa a todos, que tenemos eso en común, entonces, tenemos ciertas materias que son muy teóricas; acabamos de tener un examen donde fueron tres modelos con

muchísima teoría, y de cada uno de ellos mmm de bastante teoría, fue así como, es decir, ¡ya basta!, ¡ya no quiero!, pero conforme nosotros vamos teniendo ese interés, hay que mostrar esa actitud de decir, ¡ah! fíjate el modelo tal, este tiene esto de interesante, su autor fue este, entonces hay que mostrar esa actitud también de decir, voy a estudiar no por obligación sino ahora por un poquito de gusto, así es, y más que nada echarle ganas, solo se va a ir dando.

¿Algo más? Ya se comento todo.

¿Qué les pareció hablar de este tema?

- A mí me pareció bien, pero creo que nos faltan técnicas de estudio casi todos usamos resúmenes y mapas conceptuales, nos faltan.
- Implementar más el grupo de estudio, juntarte con amigos para estudiar.
- Estuvo muy bien, ya vimos como andamos, ya vimos que nos puede servir y que no, aprendiendo de lo que dicen los compañeros.

Anexo 11. Cuestionamientos del docente para la promoción intracurricular de las estrategias de aprendizaje de acuerdo al desarrollo de la tarea.

Momento en el desarrollo de la tarea:	Cuestionamientos que promueven aplicación de estrategias de aprendizaje dirigidas por el profesor:	Evidencias de desempeño:
Antes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tengo claro lo que debo hacer? • ¿Qué recursos necesito para llevarlo a cabo? • ¿Qué deseo aprender con esta tarea? • ¿Qué conocimientos necesito para llevar a cabo la tarea (anteriores, relevantes a la tarea, los que no domino o dificultan)? • ¿Cuál es mi disposición de llevarla a cabo? • ¿Cómo planeo llevarlo a cabo? ¿En cuánto tiempo? ¿Cuándo? • ¿Cómo organizarán el trabajo considerando el resto de las tareas por realizar? • ¿Qué responsabilidades tiene cada uno? ¿Cuál es el momento en que rendiré mejor? ¿En qué momento bajará mi eficacia? • ¿En qué momentos se reunirán? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación general de la actividad. 2. Planificación quincenal de las actividades con la valoración de la misma, donde indiquen actividades a desarrollar, descripción de actividad, en qué medida a portó a la consecución de objetivos y cuales actividades no se pudieron desarrollar y porque, así como otros aspectos señalados por el profesor. 3. Asignación de responsabilidades de integrante o tares específicas a desarrollar.
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la mejor forma de organizar información? • ¿Qué técnicas me permiten la organización del contenido? • ¿Lo que hemos realizado da respuesta a los requerimientos solicitados? 	<p>Como guía se emplea los requerimientos por definir en la tarea el cual es valorado por el profesor y entregado al inicio de la tarea.</p>
Después	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue el resultado obtenido de la planeación realizada? • ¿Cuáles son los aciertos y errores cometidos individual y en el trabajo en equipo antes y durante la tarea? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adjunto a reporte de trabajo, se incorporará un documento que permita conocer los aspectos planteados. 2. Auto y Co evaluación de los integrantes de

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo perfeccionar los aciertos? ¿Cómo mejorar los errores?• Los datos descritos en la tarea, ¿son lo suficientemente claros como para que otro lo entienda?• ¿Cómo revisarán la tarea?• ¿Qué harán para realizar la revisión?	<p>equipo.</p> <p>3. Auto y Co evaluación de la tarea.</p>
--	---	--

Anexo 12. Cuestionamientos del docente para la promoción intracurricular de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a proyectos formativos por competencia profesional.

Competencia profesional	Semestre en la que se forma	Cuestionamientos que promueven aplicación de estrategias de aprendizaje dirigidas por el profesor	Evidencia de desempeño
Identificación de eventos psicológicos.	1ro. y 2do.	<ul style="list-style-type: none"> • Del evento que observo, ¿qué corresponde a un evento psicológico? ¿Por qué? • ¿Qué hacen para llegar a esta conclusión? • ¿Es un evento o problemática importante a estudiar en el campo de la psicología? ¿Por qué? • ¿Cuáles son las dimensiones psicológicas importantes a describir? • ¿Qué modelo teórico sustenta y organiza dichas categorías conceptuales? • ¿Cuál es la hipótesis de partida? • ¿Qué técnicas de recolección de información me son útiles? • ¿Creen haber escrito todo el material necesario? • ¿Cuál es el formato indicado para la presentación de resultados de acuerdo a A.P.A.? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas de trabajo. 2. Reportes de práctica.
Aplicación de instrumentos de medición.	3ro.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué instrumentos, procedimientos o técnicas de recolección de información me permitirán medir, el 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha técnica de los instrumentos a aplicar. 2. Lista de chequeo con las

		<p>evento a estudiar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estos instrumentos son congruente con el modelo y categorías psicológicas? • ¿Cuál es la confiabilidad y validez del mismo? • ¿A quién se aplicará? • ¿En qué lugar se aplicará? • ¿Cuánto tiempo dura? • ¿Cómo se llevará a cabo la aplicación? • ¿Tengo consentimiento de los involucrados? • ¿Cuáles aspectos éticos que debo cuidar antes, durante y después de la aplicación? <p>En caso de requerir diseñar un instrumento, tendrá que definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El problema de su interés. • Variables asociadas. • El objetivo del diseño y lo que pretende medir. • Delimitar la población a quién va dirigido. • Generar los reactivos. • Pilotear el instrumento. • Ajustarlo. 	<p>instrucciones de aplicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. En caso de diseño, la incorporación y validación del mismo. 4. Bitácora de trabajo de la aplicación. 5. Reporte de resultados.
Diagnóstico psicológico.	4to. y 5to.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la situación a analizar? • ¿Quién es el usuario? Justifica. • ¿Qué elementos son necesarios analizar para el diagnóstico? • ¿Qué tipo de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cargado en base de datos. 2. Reporte diagnóstico ya sea individual y/o grupal.

		<p>instrumentos, procedimientos y métodos debemos aplicar para recabar la información requerida?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las dimensiones psicológicas importantes que explican e intervienen en el evento estudiado? • ¿Cuáles son los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados? • ¿Cuál es la mejor forma de representarlos? • ¿La descripción es clara y complementaria de las gráficas? • ¿Cuáles son las variables moduladoras y en las que se requieren incidir? • ¿Hubo errores o variables que pudieran afectar los datos recabados? ¿Cuáles? • ¿Bajo qué condiciones y circunstancias debo de reportar un caso en particular al profesor? • ¿Cuáles aspectos éticos que debo cuidar antes, durante y después del diagnóstico? • ¿Cuál es el formato indicado para la presentación de resultados de acuerdo a A.P.A.? 	
Desarrollo e implementación de intervención	6to., 7mo. 8vo. y 9no (Residencia profesional)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los objetivos de la intervención a desarrollar? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bitácora de trabajo. 2. Reporte de resultados del

<p>y evaluación de programas en la promoción, prevención y rehabilitación de problemas psicológicos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha trabajado esta problemática según la literatura? • ¿Cuál es la estrategia de intervención? • ¿Qué técnicas o procedimientos psicológicos se aplicarán? ¿Cómo? • ¿Cuánto tiempo se requiere para el desarrollo de intervención y con cuanto dispongo? • ¿Qué recursos y materiales se requieren? • ¿Con qué mediré el impacto de la intervención? • ¿Cómo será la mejor forma de reportar los datos obtenidos? • ¿Qué facilitó el logro o no de los objetivos? • ¿Cuáles aspectos éticos que debo cuidar antes, durante y después de la intervención? • ¿Cuál es el formato indicado para la presentación de resultados de acuerdo a A.P.A.? 	<p>programa implementado. (se adjuntan evidencias de implementación)</p> <p>3. Exposición ante colegiado.</p>
---	--	--	---

Anexo 13. Evaluación de estrategias relacionadas con el método de enseñanza.

El presente inventario tiene la finalidad de conocer cómo se trabaja en Método del caso en el aula. Este método consiste en proporcionar a los alumnos una serie de casos, que signifiquen situaciones problema de la vida cotidiana para que se estudien y se analicen, esta técnica pretende que el alumno aprenda a generar soluciones, en este caso relacionados con conocimientos disciplinares. Los casos pueden presentarse en distintas modalidades, ya sea escrito o audiovisual.

La información que nos proporciones será confidencial y empleada con fines de investigación, será de gran ayuda para conocer la forma en la que se conduce y el impacto en las habilidades que desarrolla en los estudiantes.

Agradecemos de antemano el apoyo proporcionado para la obtención de esta información.

Edad: _____ Semestre que cursas: _____

Status: Regular () Irregular ()

Trabajas actualmente: Sí () No ()

Al inscribirte fuiste estudiante de tronco común: Sí () No ()

Instrucciones: responde de acuerdo a lo que solicita sobre el método de caso.

Sobre el alumno:	Sobre el profesor:	Sobre el caso:
1. ¿Se aplica en tus clases el método de caso? Sí__ No__	9.- Cuando tu profesor hace uso del método de caso ¿te explica los aspectos que tomará en cuenta para evaluar tu desempeño? Sí__ No__	19. El contenido del caso ¿Se relaciona al contenido de tu materia? Sí__ No__
2. En tu materia de practica supervisada II, se presentan varios casos para su análisis ¿te apoyas en algún otro material a parte del caso? Sí__ Cuáles_____	10. Antes de empezar a analizar algún caso, tu profesor ¿Te deja alguna tarea previa antes del análisis de caso? Sí__ No__	20. El contenido del caso ¿Te permite fortalecer las habilidades que tú materia te solicita? Sí__ No__
3. ¿Llegas a las conclusiones de los casos en equipo? Sí__ No:__(si la respuesta fue no pasa a la pregunta 6)	11. ¿Qué tipo de tarea previa te solicita el profesor? Mapa conceptual__ Resumen__ Reporte__ Cuadro sinóptico__ Otro__	21. ¿El caso que se te presenta es claro para su solución? Sí__ No__
4. Después de que cada equipo analiza, reflexiona y resuelve el caso ¿Lo comparten con el resto del grupo? Sí__ No__	12. ¿Tu profesor es quien te plantea los objetivos para cada caso? Sí__ No__	22. ¿El caso cuenta con todos los elementos necesarios para su solución? Sí__ No__
5. Después de que se comparte la solución del caso al resto del grupo ¿Los compañeros de otros equipos retroalimentan la solución a la que llegó tu equipo?	13. ¿Tu profesor es quien forma los equipos para el análisis del caso? Sí__ No__	23. Señala cuál de los siguientes criterios se te pide para la solución del caso (puedes señalar varios) __ Describir __ Analizar __ Identificar

<p>Sí__ No__</p> <p>6. Al presentarte el caso ¿Este ya cuenta con opciones de respuesta? Sí__ No__</p> <p>7. ¿Te basas en alguna teoría o alguna fuente bibliográfica para sustentar la solución que le diste al caso presentado? Sí__ No__ (Si tu respuestas es no, pasa a la preguntas 9)</p> <p>8. ¿Cuáles? Libros__ Artículos__ Periódicos__ Revistas científicas__ Información de internet__</p> <p>9. ¿Los casos que se te presentan, son situaciones de la vida diaria? Sí__ No__</p> <p>10. ¿Consideras que trabajar de esta forma te ayuda en tu formación? Sí__ No__</p> <p>11. ¿En los casos o la solución de estos se plantean o incluyen el análisis de aspectos éticos? Sí__ No__</p>	<p>14. Después del análisis ¿Tu profesor es quien conduce el dialogo para la discusión del caso? Sí__ No__</p> <p>15. ¿Tu profesor incita a que cada equipo exponga y explique la conclusión del análisis del caso? Sí__ No__</p> <p>16. ¿Tu profesor te pide que te apoyes y busques otra fuente de información aparte de la que él te proporciona en el caso? Sí__ No__</p> <p>17. Tu profesor ¿Muestra dominio al estar guiando la dinámica grupal? Sí__ No__</p> <p>18. ¿Tu profesor muestra dominio del método del caso? Sí__ No__</p>	<p>__ Toma de decisiones __ Resolver algún problema planteado</p> <p>24. Señala las habilidades que te ayudan a desarrollar el método de caso.</p> <p>__ Identificar información __ Desarrollo de argumentos para sustentar la solución del caso __ Exponer de manera clara la solución del caso __ Trabajo en equipo __ Diálogo con los compañeros de equipo __ Pensamiento crítico __ Reflexión de las posibles soluciones __ Discusión constructiva con los compañeros de equipo para llegar a la solución del caso __ Búsqueda de información alternativa __ Generación de hipótesis __ Elaboración de preguntas de investigación</p>
---	---	---