



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA CIRUJANO DENTISTA



TESIS

**Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales en los
estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista,
ciclo 2012-2013, en la FES Zaragoza.**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
CIRUJANO DENTISTA

PRESENTA

Brenda Anahí Camacho Rojas

DIRECTORA: Mtra. Laura María de Carmen Arias Vera

ASESORA: Mtra. Margarita Villaseñor Ponce

JURADO:

C.D Blanca Estela Díaz Huerta

C.D Andrés Alcauter Zavala

Mtra. Ixchel Rosas Zárate

México D.F.,

Mayo, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Quiero dar gracias a Dios, pues él fue quien me dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar esta Tesis. A mi abuelito Abraham, que sé, que desde el cielo siempre ha sido mi ángel que me cuida, me protege y me da el valor para seguir adelante, y estoy segura que está orgulloso de mi, de este logro, de este paso más que voy a dar en mi vida.

A mi mamá Paty, porque me ha apoyado y me da las fuerzas suficientes para lograr cada uno de mis objetivos. Por estimularme día a día, para crecer intelectualmente. A mi abuelita Bety, que es como mi segunda mamá pues siempre ha visto y preocupado por mí. A mi madrina, mi tercera mamá, por ayudarme, comprenderme y hacer de mi lo que soy, una futura Cirujano Dentista.

Pero lo mejor y lo más importante de todo, que nunca me soltaron de la mano, nunca me dejaron de apoyar y observarme cuando algo bueno o malo me sucedía. Y por eso, este, mi primer gran triunfo se los quiero dedicar. Gracias, mil gracias por todo este tiempo de crecimiento intelectual y personal. Pues todo lo que haga, siempre será dedicado para ustedes.

Agradezco infinitamente a toda mi familia por confiar en mí, por estar en cada uno mis logros.

Gracias, infinitamente gracias...

AGRADECIMIENTO

Con todo mi cariño y mi amor para mi familia que hicieron todo en la vida para que yo pudiera lograr mis sueños, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi corazón y mi agradecimiento.

A mi querida Directora de Tesis: la Mtra. Laura María del Carmen Arias Vera, por haber confiado en mi persona, por la paciencia, el apoyo, el interés y la dirección de este trabajo de investigación, por su asesoramiento y por el estímulo para seguir creciendo intelectualmente.

A mi querida Asesora la Mtra. Margarita Villaseñor Ponce, por su predisposición permanente e incondicional para aclarar mis dudas, y por su asesoramiento.

A la Psc. Ixchel Rosas Zárate, el Dr. Andrés Alcauter Zavala, al la Dra. Blanca Estela Díaz Huerta y al Dr. Edgar Becerril Navarro, por sus substanciales sugerencias durante la redacción de mi Tesis, así como por su predisposición permanente e incondicional para sacar adelante esta investigación. Por sus comentarios en todo el proceso de elaboración de la Tesis y sus correcciones.

Al Mtro. Eliezer Erosa por su orientación en el análisis estadístico de los datos.

Gracias también a mis queridas amigas, que más que eso son como mi familia, pues siempre me apoyaron y me permitieron entrar en su vida durante estos dos años de convivir; Mary, Sandy, Thalia y Alejandra, gracias.

Gracias a mi querida Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por brindarme una formación académica, a todo el personal Docente por los conocimientos ofrecidos año con año y por enseñarme lo que significa ser profesional.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Marco Teórico | 8 |
| I. Aprendizaje | 8 |
| 1.1 Definición de aprendizaje | 8 |
| 1.2 Tipos de aprendizaje | 10 |
| 1.3 La motivación escolar y su efecto en el aprendizaje | 12 |
| II. Estrategias de aprendizaje | 17 |
| 2.1 Definición | 17 |
| 2.2 Adquisición | 21 |
| 2.3 Clasificación | 24 |
| 2.4 Funciones | 28 |
| III. Orientaciones Motivacionales | 31 |
| III. Instrumento Estrategias de aprendizaje y Orientaciones Motivacionales (EDAOM) | 35 |
| Justificación | 39 |
| Planteamiento del problema | 41 |
| Objetivo general | 42 |
| Objetivos específicos | 42 |
| Diseño metodológico | 43 |
| Instrumento | 43 |
| Tipo de Estudio | 46 |
| Muestra | 46 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| Criterios de inclusión | 46 |
| Criterios de exclusión | 46 |
| Tipo de muestreo | 46 |
| Variables | 47 |
| Diseño estadístico | 48 |
| Recursos | 48 |
| Presentación de resultados | 49 |
| Gráficas | 50 |
| Análisis de resultados | 54 |
| Discusión | 67 |
| Conclusiones | 69 |
| Propuestas | 71 |
| Referencias bibliográficas | 73 |
| Anexo 1 (Cronograma de actividades) | 76 |
| Anexo 2 (Cuestionario EDAOM) | 78 |

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que aquí se presenta, muestra los resultados obtenidos al aplicar un cuestionario diseñado por la Dra. Sandra Castañeda,(1998) llamado Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales, denominado por sus siglas EDAOM, tiene como finalidad identificar la autovaloración que tienen los estudiantes del tercer año de la carrera de Cirujano Dentista en el ciclo 2012-2013 en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza al empelar estrategias de aprendizaje para facilitar la adquisición, apropiación, almacenamiento, uso y aplicaciones de la información con relación a tres aspectos fundamentales: la **frecuencia** de su uso; la **dificultad** que le representa al estudiante llevarlas a cabo y los **resultados** que obtiene en su aprendizaje. El cuestionario consta de 91 reactivos, cuyos resultados, posteriormente fueron analizados, con el programa estadístico SPSS.

El cuestionario EDAOM es un instrumento que se fundamenta en las nociones centrales de la actividad cognitiva constructivista en donde el sujeto construye su propio conocimiento, a diferencia de lo que se asume en el enfoque tradicionalista del aprendizaje y la ejecución, en el cual, el docente es el que determina lo que debe ser aprendido (Castañeda y Martínez, 1999).

Al conocer la autovaloración sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista se pueden generar diversas formas de intervención (programas educativos, blogs, tutorías, asesorías, entre otros) que incidan en el aprovechamiento escolar y de esta manera, mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos para que puedan participar satisfactoriamente en una sociedad en continuo cambio con una actitud crítica, analítica, propositiva y transformadora en un contexto multidisciplinario y de alta competencia.

Es importante señalar que el cuestionario en el que se basa este trabajo, ha sido aplicado en diferentes latitudes ya que la investigación en estrategias de aprendizaje es una de las líneas de investigación más desarrolladas a lo largo de

los últimos años dentro del ámbito educativo. Es por eso que ofrezco este trabajo, esperando sea de utilidad al lector.

MARCO TEÓRICO

La forma de enseñanza que predomina dentro del ámbito es tradicional fundamentalmente, es por eso que el estudiante de licenciatura, ha pasado por lo menos 12 años dentro de este sistema educativo, dando como resultado una actitud muchas veces pasiva en la adquisición del conocimiento, ya que se espera que sea el profesor quien dé la pauta para que el alumno aprenda lo que al parecer el mismo maestro, debe de aprender. Actualmente, las tendencias educativas a nivel internacional, abogan porque sea el estudiante el centro del proceso educativo, por cual se requiere identificar cómo es que el alumno se allega al conocimiento para su apropiación y posterior utilización.

Es importante para el desarrollo de esta investigación partir de conceptos y empleo de términos fundamentales como son aprendizaje, estrategias, orientaciones motivacionales, entre otros, para poder profundizar en el tema.

I. APRENDIZAJE

El aprendizaje se ha centrado básicamente en cómo las personas adquirimos nuevos conocimientos, nuevas destrezas y cómo estos se pueden modificar; casi todas las concepciones del aprendizaje han incluido explícita o implícitamente algunos criterios para su definición. Estos criterios resaltan que cuando existe un aprendizaje: *"... hay un cambio en nuestra conducta o en nuestra habilidad para hacer algo; este cambio resulta de la práctica o de la experiencia y este cambio es perdurable"* (Shuell, 1988).

1.1 Definición de aprendizaje

Los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes, pero sobretodo, en la forma en que se éstos se producen. Por lo cual, la mayoría de los estudiantes suelen ignorar los elementos, factores y

condiciones que intervienen en el proceso de aprendizaje, para la formación, desarrollo y consolidación de sus estructuras cognitivas.

En lugar de suponer que el aprendizaje constituye solamente un proceso simple, es mejor pensar que la palabra aprendizaje es un concepto que se refiere a una variada gama de hechos que ocurren en la mente, razón por la que actualmente, se concibe que el aprendizaje.. *“es un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado”* (Sánchez, 2009).

Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino que es un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar diversos contenidos, con los que podrá construir un conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe, para que la persona pueda relacionar, organizar, usar y extrapolar los significados de éstas.

Cuando vemos el aprendizaje desde el enfoque constructivista podemos decir que es considerado como una elaboración propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas del individuo y su medio ambiente, por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción va a resultar de la representación inicial de la información y de la actividad, interna o externa que desarrollamos al respecto.

Un aprendizaje efectivo requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla. *“Los constructivistas consideran al aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Los profesores ayudan a la construcción de sus saberes, pero no generan el conocimiento significativo de cada uno de ellos”* (Sánchez, 2009).

Bajo la concepción constructivista se atribuye al alumno un papel activo en su aprendizaje y concede un papel secundario a los contenidos de la enseñanza. El

profesor juega el papel de facilitador y orientador del aprendizaje de los alumnos rompiendo con el esquema del profesor tradicional como mero transmisor de conocimiento.

Especialmente en el ámbito escolar, el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimientos, elaborados por el propio aprendiz en interacción con la realidad social, de manera individual o con el apoyo de algunas mediaciones como pueden ser personas o materiales educativos, haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos. *“...Cuando el estudiante es capaz de elaborar una respuesta a una situación determinada o cuando elabora una representación personal sobre una problemática que se le presenta, es cuando ha aprendido. Ningún aprendizaje significativo se produce aisladamente, sino que se va enlazando, conectando a otras situaciones o aprendizajes”* (Sánchez, 2009).

Por esta razón se promueve este tipo de aprendizaje dentro del aula, para que el individuo adquiera destrezas, habilidades e incorpore contenidos informativos de nuevas estrategias de aprendizaje, acciones, valores y actitudes, mismos que comprueben que el alumno ha aprendido en el proceso de aprender a aprender.

1.2 Tipos de aprendizaje

Algunos estudiantes refieren que las clases son aburridas cuando el maestro imparte cátedra sin considerar el interés o la forma en que el alumno aprende, de igual forma les parece aburrido cuando tienen problemas de comprensión; ello trae como resultado que los alumnos tengan bajo rendimiento, y que poco a poco se desmotiven, se alejen de la escuela y pierdan el interés.

La forma cómo los alumnos adquieren conocimientos ha sido durante largo tiempo tema de discusión y controversia, algunos postulan que los alumnos aprenden mejor mediante la ejercitación y la práctica, otros más, optan por el aprendizaje memorístico. Se ha comprobado que en muchos casos la ejercitación permite esconder serias fallas de razonamiento. *“...Pero si el alumno comprende el significado de ciertos procedimientos - si su aprendizaje es significativo - él se*

dará cuenta por qué razón son necesarios estos procedimientos y los relacionará con los conceptos que aprende” (Díaz, 2003).

Otros habrían propiciado el aprendizaje por descubrimiento, aquí los alumnos buscan patrones y estructuras unificadoras, pues no todo el aprendizaje por descubrimiento es significativo ni tampoco todo aprendizaje por exposición es memorístico.

Esto se refiere al rol que juegan los estímulos afectivos, las emociones, el aprendizaje cognitivo, sea éste memorístico o significativo dependiendo de su experiencia, o bien interés que le despierte algún tema en particular, mostrará inquietud por allegarse ese conocimiento y apropiárselo de manera permanente.

Para facilitar el aprendizaje cognitivo y lograr que éste sea significativo, habría que tener en cuenta especialmente el aprendizaje afectivo, emocional, motivacional y particularmente que sea de su interés, de aquí su gran importancia.

El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el sujeto posee en su estructura cognitiva; es decir, no es una simple asimilación pasiva de información literal, sino que la transforma, estructura y establece una interacción entre el material de estudio o información exterior con los esquemas de conocimiento previo y las características personales que posee, además, dicha adquisición de conocimiento es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas; con este planteamiento se expone la importancia de que los contenidos que un aprendiz adquiere sean significativos y le permitan el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente en el nivel medio y superior.

Díaz Barriga, describe dos tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje repetitivo: implica la sola memorización de la información a aprender; la relación entre ambas, se lleva a cabo de manera arbitraria.

2. Aprendizaje significativo: la información es comprendida por el alumno y se dice que hay una relación substancial entre la nueva información y la que ya hay presente en la estructura cognitiva.

David Ausubel menciona que existen además dos formas que se puede presentar el aprendizaje:

- *“Por recepción: la información es proporcionada en su forma final y el alumno es un receptor de ella”* (Díaz, 2011).
- *“Por descubrimiento: el alumno encuentra el conocimiento y sólo se le proporcionan elementos para que llegue a él”* (Díaz, 2011).

El aprendizaje significativo es al que se le debe de dirigir el esfuerzo educativo, ya que una vez apprehendido es un aprendizaje para toda la vida.

1.3 La motivación escolar y su efecto en el aprendizaje

El término motivación se deriva del latín *motus*, que significa, lo que origina el movimiento, es decir, lo que crea el impulso necesario para generar un comportamiento que permita alcanzar alguna meta, o bien para que deje de hacerlo; la motivación implica estados internos que son los impulsos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación.

En consecuencia, el aprendizaje y la motivación son dos variables de análisis conjuntas. Si bien es cierto que durante muchos años, el centro de atención de las investigaciones sobre aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes perspectivas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional.

Los alumnos adoptan una orientación motivacional para conseguir el aprendizaje. Esta orientación puede ser intrínseca o extrínseca, ambas variables actúan en

interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación en el ámbito escolar.

La motivación intrínseca es la que viene de uno mismo, surge cuando se hace algo que se disfruta, este tipo de motivación es muy poderosa, ya que influye en el estado de ánimo y permite mejorar el rendimiento en el trabajo. La persona se muestra interesada por lo que hace, le gusta, y por eso lo hace bien. Esto puede ser en ciertas tareas de su trabajo o en todas sus funciones, aunque lo habitual no es que guste todo, es por ello que se pueden crear estrategias para que las actividades más arduas sean más llevaderas si se combinan con las actividades que se disfruta haciendo, por ejemplo, realizar algo sabiendo que una vez que se acabe se va a hacer algo que gusta más.

La motivación extrínseca viene del exterior, es una motivación que ayuda a que podamos hacer algo que no siempre nos gusta o que no disfrutamos, algo que hay que hacer aunque no se quiera, y esto puede ser porque después hay una recompensa. Hay que pensar en lo que se puede lograr si se realiza esa tarea, cuál es el fin mismo de lo que se está haciendo. Para ello puede haber un sistema de recompensas o enfocarse más en la meta que en el propio proceso.

Ya sea por motivación intrínseca o extrínseca, o una combinación de las dos, el objetivo final es el rendimiento del que aprende o sea del estudiante, porque disfrute su trabajo o bien, por las metas que puede conseguir realizándolo.

Los alumnos que adoptan una motivación intrínseca, emplean estrategias cognitivas y procesos autorreguladores que tienen resultados favorables y más duraderos en su proceso educativo, más aún que los alumnos que adoptan una orientación motivacional extrínseca (Castañeda, 2010).

El compromiso del sujeto en el proceso del aprendizaje aumenta, cuando identifica, conoce y confía en sus propias capacidades; tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

“Todo ello influye sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas y sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico” (Núñez, 1998).

Por esta razón, es importante saber con precisión cómo interactúan los aspectos motivacionales y cognitivos así cómo de qué manera pueden intervenir en beneficio de la formación del alumno.

En cuanto a la motivación escolar se menciona que *“...es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la auto valoración, auto concepto, entre otros” (Bañuelos, 1993).*

El autoconcepto, que es la idea que tenemos de nosotros mismos es, dentro del ámbito motivacional, una de las variables más importantes sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar.

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, la teoría de la motivación al logro, en particular el modelo de auto valoración de Covington (1984), postula que *“...la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y auto percepción de habilidad y esfuerzo”.*

La auto percepción de habilidades es el elemento central, debido a que en *“primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su imagen, estima o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado; y en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de auto definición y el mayor ingrediente para alcanzar un éxito” (Bañuelos, 1993).*

Esta autovaloración se va a presentar a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, auto percibirse como hábil o esforzado que es sinónimo de poner mucho esfuerzo o de ser listo y se asocia con el hecho de ser hábil.

“En el nivel medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia” (Bañuelos, 1993).

Esto le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de su autopercepción en cuanto a habilidad y esfuerzo. Dicha autopercepción, si bien es complementaria, no presenta el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

Cuando se presenta una situación de fracaso se pone en duda la capacidad y habilidad del individuo, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo y para ello, emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad.

Algunas estrategias que pueden ejemplificar lo anterior, son: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobre esfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con “honor” por la ley del mínimo esfuerzo.

Es necesario identificar si existe una vinculación entre los aspectos motivacionales y los aspectos cognitivos en el proceso de aprendizaje. El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje y se está propenso a fracasar y terminará haciéndolo tarde o temprano.

“...La motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje” (Rinaudo, 2003). Por lo tanto, desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje, de los alumnos. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan.

Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más elaborados así como en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lamas, 2008).

En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

El reconocimiento de los factores motivacionales vinculados al aprendizaje tiene incidencia en la calidad y el rendimiento académico, suele ser un aspecto que evidencia ideas y comportamientos contradictorios en la enseñanza universitaria.

Sería importante ofrecer al futuro profesor una formación pedagógica que favorezca visiones críticas acerca de la complejidad que entrañan los procesos de aprendizaje, de la multiplicidad de factores que intervienen en ellos y, sobre todo, de la necesidad de instrumentar prácticas pedagógicas que no sólo contemplen la enseñanza de los saberes disciplinares, sino que atiendan también a aquellos aspectos que pueden favorecer el aprendizaje de tales conocimientos. Lógicamente, entre estos aspectos a considerar se encuentra la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje.

A fin de fomentar mayores niveles de motivación en los estudiantes, el manejo de la autoridad por parte del docente es muy importante, ya que si se muestra en demasía estricto o intolerante, hará que sus alumnos muestren temor o no

participen en clase por miedo al ridículo; de hecho, parece conveniente que el profesor se muestre como colaborador, delegando un grado razonable de control, presentándose como facilitador de la realización de las tareas, a la vez promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en propiciar un ambiente en donde pueda mostrar sus dudas académicas y no sentirse intimidado por la falta de confianza hacia el docente. De este modo, es posible que los estudiantes perciban un mayor control sobre sus propios aprendizajes. En cuanto a la evaluación, se considera que es uno de los parámetros que más preocupan e inciden en los patrones motivacionales.

Estas son entonces, algunas cuestiones a considerar si se desea promover niveles más altos de motivación en los estudiantes. Se han presentado sólo algunas ideas citadas en la literatura sobre el tema, considerando relevante que los profesores conozcan la posibilidad de incidir sobre las orientaciones motivacionales de los alumnos y sobre todo, importa que dispongan de algunas pistas acerca de cómo generar y mantener esa motivación.

II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje existe una amplia gama de definiciones que reflejan que cada conceptualización lleva en sí, la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. La diversidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos de este campo, como son Weinstein y Mayer, Dansereau, Nisbet, Shucksmith, Beltrán, Moraleda, Calleja y Santiuste, Monereo, Genovard y Gotzens, por mencionar algunos (Citado en Solé, 1993).

2.1 Definición

Las Estrategias de aprendizaje han sido definidas por Dansereau (1985), Nisbet y Shucksmith (1987), como secuencias de procedimientos o actividades que se

realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información, es decir, *“son actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar”*.

De acuerdo a Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje, pueden ser definidas como *“conductas y pensamientos que un alumno utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”*. Autores como Dansereau (1985), Nisbet y Shucksmith (1987), las definen como *“secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”*.

Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja, Santiuste, (1987) y Beltrán (1993) las definen como *“actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo”*.

Las estrategias de aprendizaje, como lo señalan los autores anteriores son procesos que pueden ser conscientes e intencionales, ya que están dirigidos a alcanzar una meta de conocimiento en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinado objetivo, dependiendo de la situación en la que se produce la acción.

Concluyendo, las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del "saber hacer", donde se pueden traducir como las metahabilidades o "habilidades de habilidades" que se utilizan para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje.

Estas se encuentran relacionadas con la metacognición, la cual consiste en un mecanismo de carácter psicológico que nos permite ser conscientes de algunos

de los conocimientos que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos. Un proceso de toma de decisiones, consciente en conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se ponen en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas.

Se puede plantear que las estrategias de aprendizaje están orientadas a favorecer a todos los alumnos para que aprendan conjuntamente de forma significativa. Para actuar estratégicamente deben seleccionarse distintos tipos de conocimiento en relación a las condiciones específicas de cada situación.

Para autores como Schmeck (1988) y Schunk, (1991) las estrategias de aprendizaje son *“secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje”*. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (Citado en Solé, 1993).

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos sobre el estudio de estrategias de aprendizaje, implicando una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; por otra parte, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir (Valle, 1994).

Las definiciones expuestas ponen dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia, de acuerdo con el autor Beltrán (1993) *“...en primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción”* (Valle, 1994).

Es decir son una secuencia de actividades, controladas por el sujeto que aprende, que son deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

A modo de síntesis y delimitación conceptual, se mencionan que los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje son los siguientes:

- *“Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales”*
- *“Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decidirá utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuado”*
- *“Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. El uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas” (Ruiz, 1996).*

“Las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos” (Herrera, 2009).

Existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o

habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje, algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas (Valle, 1999).

La capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea.

Algunas de las diferencias en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio de las destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución, al mismo tiempo que libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema.

2.2 Adquisición

Tratar de entender cómo surgen las estrategias de aprendizaje, cómo es que el alumno posee una mejor habilidad para enfrentarse a la solución de un determinado problema es de suma importancia para nuestro estudio. A partir de este esquema general es posible diferenciar diversas estrategias de aprendizaje que se basarían en técnicas y conocimientos diferentes, en cuya adquisición estarían implicados diferentes procesos de aprendizaje cognitivo (Pozo, 1989).

Las estrategias de aprendizaje son las encargadas de guiar, de ayudar, de establecer el modo de aprender, y las técnicas de estudio son las encargadas de realizar estas estrategias mediante procedimientos concretos para cada una.

Estas deben de completarse de una forma lo más individual posible para ajustarnos a cada caso de cada alumno. Valorando sobretodo su propia expresión de aprendizaje unida a las nuevas técnicas y estrategias que irá aprendiendo de las que ya poseía. El esfuerzo como siempre será determinante por ambas partes. El alumno debe de escoger que estrategia es la más adecuada en función de varias características: el tipo y la cantidad del aprendizaje, pues este puede

variar la estrategia a seguir en función de lo que se debe de aprender, así también como la cantidad (Valle, 1999).

Con las estrategias de aprendizaje debemos autoevaluarnos a nosotros mismos, hacer un examen de autoconciencia y valorar nuestros resultados. Si enseñamos estrategias de aprendizaje garantizamos a los alumnos una formación adecuada y sobretodo la capacidad individual para que el alumno sea capaz de usar el mismo su capacidad para luego ser lo suficientemente autónomo para saber manejarlas, variarlas y evaluarlas correctamente.

Existen actualmente cursos de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Pero una de las dificultades de estas estrategias fuera del sistema normal de enseñanza es que se corre el riesgo de que los alumnos no sepan aprovecharlas con sus asignaturas. Entonces no servirían para nada, por eso muchos expertos dicen que *“las estrategias de aprendizaje deben de enseñarse como una parte más del sistema general de estudio del profesor, dentro del horario, dentro de la materia como algo normal”* (Pozo, 1989).

Se entiende con esto que exista una imitación. Se trata de que el alumno participe y conecte sus estrategias con las nuevas que está aprendiendo. El profesor selecciona que tipo de estrategias de aprendizaje tiene para elegir y cuál sería la correcta, después evalúa los resultados.

Con esto los alumnos aplicarán la estrategia enseñada con la supervisión de éste, en esta fase el profesor estará vigilando que el trabajo se ejecute de la mejor manera posible y también guiándoles. Pero utilizando una interrogación guiada, es decir, hacer preguntas al alumno sobre lo que está realizando, cómo cree él que se haría mejor, cómo cree el alumno que se podría mejorar y cuáles serían las opciones por las que el alumno modificaría su propia estrategia de aprendizaje.

Esta forma de concebir el aprendizaje, pone en manifiesto que la manera en que los estudiantes procesan la información, es un determinante más, que lo que hace el profesor u otros agentes institucionales. Así el conocimiento previo, la

percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones intrapersonales y otros factores, deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje (Shuell, 1993).

Las estrategias de aprendizaje van allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, representando un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyan en el aprendizaje que consideran al alumno como agente activo y responsable, en último término de la calidad, profundidad del aprendizaje, el control y regulación que el estudiante puede ejercer sobre las mismas, subyacen directamente vinculados con el papel esencialmente activo que desempeña el sujeto en su proceso de aprendizaje (Shuell, 1993).

Cuando el alumno se enfrenta a la resolución de una determinada tarea dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueden contribuir a una solución adecuada de la misma. No obstante, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategia que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de una o varias estrategias.

Para lograrlo, se requiere que los estudiantes adquieran, reconozcan y desarrollen estrategias de aprendizaje, habilidades y competencias, que les permitan pasar de un aprendizaje dependiente de lo que enseñan los profesores, a un aprendizaje autónomo y que puedan contribuir a un mejor rendimiento en el aprendizaje. Es importante desarrollar en los alumnos estrategias de aprendizaje que les permitan la evaluación, planificación y regulación de lo que aprende. Entrenándolos para estar conscientes de las estrategias de aprendizaje que van a utilizar.

Por ello, se hace hincapié en el estudio y la investigación sobre los procedimientos de la adquisición del conocimiento, refiriéndonos a estrategias, metacognición, habilidades cognitivas, entre otras, todos esos elementos que intervienen en el conocimiento, tanto en su adquisición, como en su codificación y elaboración (Ruiz, 1996).

2.3 Clasificación

Autores como Weinstein y Mayer (1990), suelen tener ciertas coincidencias en cómo definir a las estrategias de aprendizaje, por lo cual se establecen tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos, la cual es clave para generar cualquier plan estratégico.

- **Las estrategias cognitivas** de Mayer, (1992) hacen referencia a la *“integración del nuevo material con el conocimiento previo. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría; se refieren a las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, que constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo”*.

Para Mayer, (1992) el aprendizaje significativo *“... es un proceso en el que el aprendiz selecciona información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente”*

David Ausbel (1981), considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dimensiones que corresponden a un continuo, éste hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, para pasar del aprendizaje meramente memorístico al aprendizaje plenamente significativo.

El continuo horizontal se refiere a la estrategia de la instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza receptiva (en la que el profesor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender) a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno (predominantemente en la vida extraescolar, pero también presente en la escuela en forma de investigación en el laboratorio o solución de problemas).

“...El aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende. El aprendizaje significativo implica que las ideas expresadas simbólicamente sean relacionadas de manera no arbitraria y sustancial, es decir, que las ideas se relacionen con algún aspecto existente relevante de la estructura cognoscitiva del sujeto” (Pozo, 2006).

David Ausbel (1981), admite que en muchos momentos del aprendizaje escolar puede haber aspectos memorísticos, pero *“el aprendizaje memorístico va perdiendo importancia gradualmente a medida que el niño adquiere nuevos conocimientos, ya que al aumentar éstos, se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material”*. Así, el aprendizaje significativo será generalmente más eficaz que el memorístico debido a que existen tres ventajas esenciales de la comprensión o asimilación sobre la repetición:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita nuevos aprendizajes relacionados.
- Producen cambios profundos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos.

No obstante, la teoría de David Ausbel (1981) está dedicada exclusivamente a analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que la repetición sólo se toma en cuenta en la medida en que pueda intervenir en esa adquisición.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que, tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo, cumplan ciertas condiciones. En cuanto al material, es preciso que no sea arbitrario, es decir, que posea significado en sí mismo, es decir, que posea un significado lógico o potencial si sus elementos están organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario y no solo estén yuxtapuestos.

Sin embargo, la persona que va a aprender de esos materiales debe cubrir otras condiciones; por ejemplo, es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo, la persona debe tener un motivo para esforzarse ya que por más significativo que sea el material si el aprendiz no está dispuesto a relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo.

Pero, además, es necesaria una condición que también reside en el sujeto: que la estructura cognoscitiva del aprendiz contenga ideas que le ayuden a relacionar el nuevo material.

La transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada sólo con estructurar los materiales; el significado psicológico se alcanza cuando una persona asimila un significado lógico dentro de su propia estructura cognitiva. *“El conocimiento significativo que el estudiante posee en su estructura cognitiva está relacionada con el tema de estudio, es el factor más importante para que el aprendizaje sea óptimo”* (David Ausbel 2011). Esto dará como resultado una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje, en el cual existe una interacción entre la nueva información con aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva, el aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva y la nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente.

El aprendizaje significativo distingue tres tipos: el aprendizaje de representaciones, donde el individuo fundamenta que ya no se trata de la simple asociación símbolo-

objeto, sino símbolo-atributo genérico, es decir este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes como los objetos que les hacen pertenecer a una cierta clase.

“El aprendizaje de concepto se da por acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio común y que están diseñados en cualquier cultura mediante algún símbolo o signo. Por último, en el aprendizaje de proposiciones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resulta de una combinación lógica.” (Ausbel 2011).

- **Las estrategias metacognitivas** Flavell (1987) y Justicia (1996) hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. González y Tourón (1992) mencionan que son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia.

Justicia (1996) en relación con las variables personales está *“...la conciencia y el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo, de sus capacidades así como de sus limitaciones cognitivas; aspectos que se van formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan”*.

Para Kurtz (1990) la metacognición se regula de dos formas en el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Un ejemplo de ello es que el individuo conozca las técnicas de repaso, subrayado, resumen, entre otros, y saber cuando conviene utilizarlas (Citado en Díaz, 2011).

En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. De acuerdo a Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información.

Los autores como Nisbethh y Shucksmith (1987), señalan que se adquiere estrechamente el rango de capacidades cognitivas cuando se relacionan con la metacognición (Citado en Díaz, 2011).

- **Las estrategias de manejo de recursos** son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. (González y Tourón, 1992), mencionan que tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; integrando tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto.

Los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica son puestos en manifiesto con los motivos, intenciones y metas que los estudiantes determinan. Por eso, la motivación es un componente necesario de la conducta y un requisito previo para utilizar estrategias.

2.4 Funciones

La calidad del aprendizaje no está necesariamente dada por la calidad de las actividades del profesor sino por la calidad de las acciones del estudiante. Y es que si el estudiante, se limita a repetir o reproducir los conocimientos, el aprendizaje será meramente repetitivo y si el estudiante selecciona, organiza y

elabora los conocimientos, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo.

Desde una perspectiva constructivista, de adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información el aprendizaje que no se limita a ser repetitivo, crea la posibilidad de construir significados, lo que favorece su memorización consciente, comprensión y la funcionalidad de lo aprendido.

Es decir, cuando usamos estrategias no las aplicamos mecánicamente, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. La identificación de las estrategias utilizadas permitirá identificar las causas de esas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje.

Con estas, es posible: prevenir, identificando en el estudiante las estrategias poco eficaces a la hora del rendimiento y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante y; recuperar, identificando cuales son responsables del bajo rendimiento o ayudando a utilizarlas mejor si se había hecho mal uso de las mismas.

Por último las estrategias promueven un *“aprendizaje autónomo e independiente, de manera que el control del aprendizaje vaya pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos”* (Bastida, 2010).

Es por ello, que la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente para incorporar elementos vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje .

Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o conjunto de habilidades.

Así, el conocimiento previo, la percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, el control y la regulación que el estudiante puede ejercer sobre las mismas, subyacen elementos directamente vinculados con el papel esencialmente activo que desempeña el sujeto en su proceso de aprendizaje.

El analizar las características y demandas de la tarea, el ser consciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, el reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, el planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma, exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje.

Todo esto implica un adecuado funcionamiento metacognitivo, ya que el sujeto reflexiona sobre el tipo de problema a resolver, sobre sus propios motivos e intenciones, sobre las posibilidades que él tiene de solucionar con éxito la tarea en función de sus capacidades y del esfuerzo a realizar y, finalmente, sobre las estrategias que debe poner en marcha.

Para concluir se mencionan a continuación las características más relevantes de estos sujetos:

- Conocen un amplio número de estrategias de aprendizaje.
- Comprenden cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes.
- Seleccionan, controlan las estrategias, son muy reflexivos y planificadores.

- Adoptan un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia).
- Creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.
- Están motivados intrínsecamente, orientados hacia las tareas y tienen metas de aprendizaje.
- No tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestran ansiosos ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender.
- Tienen imágenes concretas y variadas de los tanto deseados como temidos en un futuro próximo y lejano.
- Tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.

III.- ORIENTACIONES MOTIVACIONALES

El concepto de orientación motivacional implica metas y abarca experiencias de la persona. Se entiende que la orientación motivacional guía la interpretación de los conocimientos y la producción de cogniciones, emociones y comportamientos frente a las tareas. Estas orientaciones motivacionales se van desarrollando y son dependientes del contexto, aunque para justificar dichos resultados se requiere realizar investigaciones para darse cuenta del modo en qué los factores ambientales afectan la trayectoria de dichas orientaciones.

Podemos mencionar que los factores motivacionales muestran tener una relación con el rendimiento académico del estudiante, de alguna forma la manera de ser y los problemas emocionales que tenga un estudiante van a repercutir en su entorno familiar, escolar y social. El estilo de vida y la forma de ser del estudiante se ve reflejado en la forma de aprender y de estudiar, así como también el hacer las tareas, trabajos de investigación o el hecho de preparar un tema de exposición el tener que interactuar con otros compañeros para la realización de un proyecto o culminación de un trabajo. De una u otra forma la situación emocional de una

persona puede ser la llave para abrir muchas posibilidades al éxito, al logro de metas establecidas, o por el contrario el cerrarse a oportunidades e irse sintiendo inferior cada vez más ante los demás y ante el mismo, consiguiendo así un fracaso escolar, familiar y social.

Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez podrían mostrar sus dos variantes motivacionales: aproximación, definida por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento); evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal (motivación por el miedo al fracaso (Aleman, 2011).

En cuanto a la orientación a metas de ejecución conduce a mayores niveles de ansiedad, menor valor de la tarea, menor implicación cognitiva, disminución del esfuerzo, dejar de persistir en la tarea, así como niveles más bajos de rendimiento. Sin embargo, los resultados no son claros, en cuanto a las implicaciones de la variante de lucimiento dado que los estudiantes que presentan este tipo de orientación obtienen tanto resultados positivos como negativos (Aleman, 2011).

La disminución en el rendimiento en la escuela tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en el autoconcepto y el autoestima de los estudiantes, es decir se deteriora la imagen que la persona tiene de sí misma (Citado en Aleman, 2011).

El ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia para el desarrollo el autoconcepto y la autoestima del estudiante. La imagen de sí mismo se empieza a crear en el seno familiar, continúa desarrollándose en la escuela a través de la interacción, el profesor, el clima de las relaciones con los iguales, las experiencias de éxito y fracaso académico. La relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico es uno de los aspectos que han suscitado investigación dentro del ámbito escolar. En este sentido se ha constatado que los escolares utilizan los éxitos y

fracasos académicos como índices de autovaloración, y que los estudiantes con un mal rendimiento académico poseen un mal autoconcepto (Alemán, 2011).

Por otra parte, cabe señalar que si bien existe tal relación entre rendimiento escolar y autoconcepto académico, la mayoría de los estudios son de tipo de correlación y no explican si el autoconcepto es causa del rendimiento o si, por el contrario, es el rendimiento el que determina el autoconcepto. *“Lo más probable es que ambas variables se afecten mutuamente, y que un cambio positivo en una de ellas facilite un cambio positivo en la otra”* (Castañeda, 2004).

Otro factor que es de suma importancia en el éxito o fracaso escolar de un estudiante es la motivación, por esta razón la investigación psicológica ha desarrollado un esfuerzo con el fin de conocer el significado de la motivación para el aprendizaje. Observando *“... que la motivación influye en el grado de implicación que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje por lo que debe ser considerado un factor esencial a la hora de iniciar cualquier acción educativa”* (Valle, 1994).

La importancia del desarrollo afectivo en el aprendizaje, fue ampliamente investigada por el psicólogo norteamericano Carl Rogers y su equipo de trabajo, quienes señalaron la importancia de la enseñanza integral y significativa, ya que implica un cambio en la organización de las propias ideas y en la percepción que la persona tiene de sí misma. Según Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Así, dicha capacidad no es obstaculizada para que el aprendizaje se desarrollara oportunamente. *“Este aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial que se relacione con la personalidad del alumno”* (Alemán 2011).

Los objetivos de la educación centrada en la persona son: promover el crecimiento personal y facilitar el aprendizaje significativo, de manera que el estudiante aprenda a aprender y a vivir en un continuo cambio; que se dé cuenta que el

conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable, sino es un proceso de constante búsqueda. La creación de una atmósfera tal que libere la curiosidad innata del estudiante y sus deseos de aprender; un clima abierto a la investigación y exploración de nuevas experiencias que respondan a los intereses e inquietudes de los alumnos (Moreno,1979).

Como podemos ver en este punto, son de gran importancia los factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sería ideal que se favoreciera en el alumno el desarrollo integral de su personalidad, esto es, que aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, que sea flexible para adaptarse a las circunstancias cambiantes de su vida, que sea capaz de dirigirse a sí mismo, que sepa ser y no hacer, que aprenda a utilizar y desarrollar sus capacidades y potencialidades, que sea creativo que transforme su mundo en aquello que esté a su alcance, que sea capaz de una crítica reflexiva y realista, que aprenda a aprender de todas sus experiencias, que viva en un proceso de descubrimiento de los conocimientos y habilidades necesarios para resolver los problemas a los que se vaya enfrentando, que mejore sus relaciones interpersonales con los demás y que colabore y coopere con otros seres humanos, respetándolos en su individualidad.

Sin embargo esto no siempre se da de esta manera, pero esto no significa que la educación centrada en el estudiante no tenga influencia en muchas escuelas en todo el mundo. Por ejemplo, en los Estados Unidos la teoría propuesta por Rogers ha cobrado cada vez mayor importancia y en algunas escuelas y universidades se aplica. En Japón, Australia y Europa se ve también la influencia Rogeriana. Y por lo que respecta a Latinoamérica y a nuestro país, hay también algunos psicólogos, educadores y escuelas que han encontrado en el enfoque centrado en la persona una influencia rica en las labores educativas (Moreno, 1979).

Hemos revisado hasta ahora algunos de los factores que influyen de manera importante en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, viendo

que el factor psicológico tiene una fuerte influencia en el aprendizaje. En México no estamos exentos de un índice alto de deserción y bajo rendimiento académico entre los estudiantes universitarios, así que, *“es importante concebir una formación integral en el campo afectivo, el campo psicomotor y el campo social”* (Edél, 2003).

Alcanzar en la universidad la creación de un clima que facilite el aprendizaje real y significativo es el desafío al cual nos enfrentamos. La tarea es la transformación de la persona, de la realidad y el análisis de la conciencia personal y social con la mirada puesta en la formación integral de la identidad profesional y de la personalidad total de nuestro alumno.

“... Las investigaciones sobre las estrategias y orientaciones motivacionales junto con la teoría del procesamiento de la información constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar” (Castañeda, 2004).

Al realizar este tipo de investigación podemos tener un panorama más amplio respecto a la autovaloración que tiene los alumnos sobre las Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales que eligen, para obtener los conocimientos que necesitan para complementar determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa.

IV. INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIONES MOTIVACIONALES (EDAOM).

El cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales (EDAOM), es un instrumento que fue diseñado por la Dra. Sandra Castañeda en 1998, con el cual nos permite conocer la manera en que los estudiantes se apropian del conocimiento mediante las respuestas que ellos dan a los 91 reactivos que lo conforman; permitiendo así, saber la autovaloración que tienen los alumnos con respecto a la facilidad,

frecuencia y calidad de los resultados obtenidos al implementar estrategias de aprendizaje para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento.

El cuestionario EDAOM, es un instrumento que se fundamenta en las nociones centrales de la actividad cognitiva constructivista en donde el sujeto construye su propio conocimiento, a diferencia de lo que se asume en el enfoque tradicionalista del aprendizaje, en donde el docente es el que determina lo que se debe aprender.

Dicho instrumento está dividido en 4 escalas y a su vez en 13 subescalas de la siguiente manera:

ESTILOS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN:

- a) Selectiva: estilo de adquisición de la información o procesamiento superficial, donde se adquiere conocimientos mediante técnicas como el subrayado (selección de la información), que son calificados en los reactivos 2,5,13,17,25,52 y 53.
- b) Generativa: el estudiante realiza un procesamiento más profundo de la información y genera conocimiento (mapas conceptuales, cuadros sinópticos), que son calificados en los reactivos 20, 23, 26, 55, 56,62 y 78.

ESTILO DE ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS DE MEMORIA

- a) Recuperación tareas: que son calificados en los reactivos 3, 7, 28 ,31, 34, 79 y 90.
- b) Recuperación exámenes: que son calificados en los reactivos 14, 29, 59, 61, 64, 65 y 91.

ESTILOS DE PROCESAMIENTO:

- a) Estilo convergente: los estudiantes solo obtienen un aprendizaje memorístico, que son calificados en los reactivos 6, 8, 15, 19, 72, 74 y 75.

- b) Estilo divergente: los estudiantes obtienen un aprendizaje significativo, que son calificados en los reactivos 4, 16, 22, 27, 33, 66 y 70.

AUTORREGULACIÓN (DIMENSIÓN PERSONA):

- a) Eficacia percibida: se refiere al autoconcepto de sus habilidades y creencias de su propio conocimiento, que son calificados en los reactivos 1, 9, 24, 32, 35, 54 y 69.
- b) Contingencia interna: la percepción que tiene el estudiante sobre si mismo en cuanto a eventos que ocurren como efecto de sus propias acciones, que son calificados en los reactivos 37, 38, 39, 67, 68, 85 y 86.
- c) Autonomía percibida: los alumnos se consideran autónomos para aprender, que son calificados en los reactivos 30, 40, 41, 42, 58, 63 y 87.
- d) Aprobación externa: la percepción del estudiante ante eventos que ocurren por resultado del destino, del azar o poder, y decisión de otros ante sus propias acciones, que son calificados en los reactivos 51, 73, 82, 83, 84, 88 y 89.

AUTORREGULACIÓN (DIMENSIÓN TAREA)

- a) Logro de metas: finalidad del alumno para alcanzar un objetivo, que son calificados en los reactivos 47, 48, 49, 50, 71, 76 y 77.
- b) Tarea en sí: realización de tareas, que son calificados en los reactivos 10, 21, 43, 44, 45, 46 y 60.

AUTORREGULACIÓN

- a) Materiales: utilización de materiales de apoyo, que son calificados en los reactivos 11, 12, 18, 36, 57, 80 y 81.

En todas y cada una de las afirmaciones que constituyen las 13 subescalas que conforman la porción de autoreporte, donde el estudiante proporciona información acerca de:

- La frecuencia con la que utiliza una estrategia u orientación motivacional.

- La facilidad – dificultad que le supone hacerlo.
- El resultado obtenido, como medida subjetiva del nivel de habilidad u orientación motivacional.

Por lo tanto, podemos decir que las estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, que se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente deliberadas por el propio estudiante. La orientación a metas constituye una de las líneas de investigación más importantes para abordar el conocimiento de la motivación (Alemán, 2011).

Los motivos e intenciones del estudiante determinan, en último término, *“el tipo de estrategias que va a poner en marcha, ello implica que los mecanismos cognitivos que utilizan los sujetos facilitan el aprendizaje que dependen en gran medida de factores de disposición y motivacionales”* (Valle, 1998).

Por medio del EDAOM, nos permitirá retroalimentar a los maestros y tutores sobre las actividades de apoyo que se realizan en el aprendizaje integral de los alumnos. Así mismo se propondrán líneas de acción concretas para la actualización de los docentes en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje, favoreciendo así en sus alumnos, el autoaprendizaje y las propuestas para un nuevo Modelo Educativo sobre aprender a aprender y el desarrollo de las competencias.

JUSTIFICACIÓN

Se realizó esta investigación con la finalidad de identificar la autovaloración que tiene los estudiantes del tercer año de la carrera de Cirujano Dentista en el ciclo 2012-2013 en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, al emplear estrategias de aprendizaje para facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Al identificar la autovaloración de los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista, mediante la aplicación del cuestionario diseñado para tal fin, denominado por sus siglas “EDAOM”, se podrá diseñar formas de intervención con el objeto de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Al enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes estamos formando aprendices autónomos, de tal manera que como egresados se puedan desarrollar ante la sociedad como profesionistas críticos, analíticos, propositivos y transformadores dentro de un contexto multidisciplinario.

Esta investigación basada en la aplicación del instrumento denominado cuestionario EDAOM, es una de las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva sobre el estudio del aprendizaje escolar y los factores que inciden en el mismo.

Se da por hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

El hablar de estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales suelen ser razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planeación, dirección y control de todo este proceso, constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.

Al realizar esta investigación podemos tener un panorama más amplio respecto a qué estrategias de aprendizaje elige el alumno para obtener los conocimientos que necesita para complementar determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El cuestionario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM), es un instrumento que permite conocer la manera en que los estudiantes se apropian del conocimiento mediante la respuesta que ellos dan a 91 reactivos; éstos permiten la autovaloración que tienen los estudiantes sobre aspectos importantes de la conducta al estudiar. Este instrumento está fundamentado en las nociones centrales de la actividad cognitiva constructivista.

El EDAOM permite reconocer algunas características del estudiante que obstaculizan el mejor aprovechamiento escolar en su etapa de formación profesional, personal y permite a los formadores educativos implementar estrategias que lo fortalezcan, para poder replicarlo en otros espacios educativos.

Es por ello que mediante la aplicación de este instrumento denominado cuestionarios EDAOM, se pretende identificar:

*¿Cuál es la **autovaloración** que tienen los estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con respecto a la facilidad, la frecuencia y la calidad de los resultados que obtienen al emplear estrategias de aprendizaje, para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento?*

OBJETIVO GENERAL

Mediante la aplicación del instrumento denominado cuestionario EDAOM se pretende identificar la autovaloración que tienen los estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con respecto a la facilidad, la frecuencia y la calidad de los resultados que obtienen al emplear estrategias de aprendizaje, para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, analizar y describir en forma grupal la autovaloración que tienen los estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con respecto a la facilidad que le emplear estrategias de aprendizaje, para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento
- Identificar, analizar y describir en forma grupal la autovaloración que tienen los estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con respecto a la frecuencia con que utilizan estrategias de aprendizaje, para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento.
- Identificar, analizar y describir en forma grupal la autovaloración que tienen los estudiantes del 3er. año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con respecto a la calidad de los resultados que obtienen al emplear estrategias de aprendizaje, para la adquisición, almacenamiento, apropiación y uso del conocimiento.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para conocer la autovaloración de los estudiantes de tercer año de la carrera de Cirujano Dentista, en el ciclo 2012-2013 en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se aplicó el cuestionario diseñado para tal fin por la Dra. Sandra Castañeda, denominado por sus siglas como el “EDAOM”, mismo que consta de 91 reactivos. El tiempo promedio para responder el cuestionario fue de 45 minutos. Se seleccionó un espacio amplio para concentrar a los estudiantes y que pudieran dar respuesta al instrumento sin presión. Posteriormente se capturaron las respuestas obtenidas en cada uno de los cuestionarios para su análisis estadístico.

INSTRUMENTO

El instrumento seleccionado fue el cuestionario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM), ya que permite visualizar claramente cómo es que el estudiante adquiere, recuerda y organiza la información que está aprendiendo, así como, de qué manera la aplica a diversas situaciones, ya que está diseñado para identificar, evaluar, plantear y controlar de manera rápida, y sistemática la autovaloración de los estudiantes. Este es un instrumento confiable, ya que ha sido aplicado en otras instituciones educativas, como en la Universidad de Sonora, el cual se caracterizó a estudiantes de las carreras de Administración Pública, Enfermería, Psicología y Químico-Biólogo obteniendo buenos resultados (González,2001).

La importancia de haber seleccionado este instrumento es que permite identificar necesidades específicas sobre las maneras de estudiar para, posteriormente poder intervenir en el proceso educativo con recomendaciones útiles que fomenten el aprendizaje efectivo y una formación integral exitosa.

El cuestionario EDAOM es un cuadernillo compuesto por 91 reactivos tipo Likert, organizados en cuatro escalas:

1. Estilos de adquisición de la información, compuestos por estrategias de aprendizaje, a las que subyacen dos niveles de procesamiento para adquirir la información requerida:

- a) *Selectivas* (Estrategias de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo).
- b) *Generativas* (Estrategias de procesamiento profundo de la información a ser adquirida).

2. Estilos de recuperación de la información aprendida, en dos contextos:

- a) *Ante diferentes tareas académicas* (Estilo para recuperar información aprendida).
- b) *Durante los exámenes* (Estilo para recuperar información aprendida).

3. Estilos de procesamiento, siendo los siguientes:

- a) *Estilo convergente* (reproducir la información aprendida, es un estilo de procesamiento de la información, en términos de reproducir la información aprendida; donde el alumno tiende a memorizar la información sin analizarla, razonarla o procesa).
- b) *Estilo divergente* (Crear producciones innovadoras y pensar críticamente sobre lo aprendido. Es un estilo de procesamiento de la información, en términos de reproducir la información a prendida, donde el alumnos obtiene un aprendizaje significativo, ya que la información aprendida, es analizada, razonada y procesada).

4. Estilos de autorregulación metacognitiva y metamotivacional; constituidos por tres componentes:

a) Los de la persona, el aprendiz, en cuanto a su:

- *Eficacia percibida* (Representa el autoconcepto sobre sus habilidades y creencias de sus propios conocimientos).

- *Contingencia interna* (Percepción del sujeto sobre los eventos que ocurren, principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir la percepción que él mismo tiene, donde el alumno valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y la responsabilidad personal).
- *Autonomía percibida* (capacidad que tiene el alumno para aprender por sí mismo cierta información)
- *Orientación a la aprobación externa* (Percepción del sujeto sobre eventos que ocurren por resultado del azar, el destino, la suerte o el poder, y decisiones de otros. Tal persona se caracteriza por atribuir méritos y responsabilidades principalmente a otras personas).

b) Los de la tarea de aprendizaje:

- *Orientación a la tarea en sí*
- *Orientación al logro de metas*

c) *Los de los materiales de aprendizaje* (en cuanto a su utilidad para propiciar el aprendizaje eficiente).

En todas y cada una de las afirmaciones que constituyen las 13 subescalas que conforman la porción de autoreporte, el estudiante proporciona información acerca de:

- La frecuencia con la que utiliza una estrategia u orientación motivacional.
- La facilidad – dificultad que le supone hacerlo.
- El resultado obtenido, como medida subjetiva del nivel de habilidad u orientación motivacional.

TIPO DE ESTUDIO

Este estudio es **observacional** porque no se influirá sobre las Estrategias de Aprendizaje así como en las Orientaciones Motivacionales; **descriptivo** ya que mencionaremos las características o comportamientos de su objetivo central para obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación; **transversal** al realizar una sola medición y **prolectivo**, porque la información se registra según van ocurriendo los fenómenos.

MUESTRA

324 alumnos del 3er. Año de la carrera de Cirujano Dentista, Ciclo 2012-2013, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Universidad Nacional Autónoma de México).

- **CRITERIOS DE INCLUSIÓN**

Alumnos inscritos en el 3er. Año de la carrera de Cirujano Dentista Ciclo Escolar 2012-2013, en la FES Zaragoza.

- **CRITERIOS DE EXCLUSIÓN**

Alumnos que no estén inscritos en la carrera Cirujano Dentista, Ciclo Escolar 2012-2013, en la FES Zaragoza.

Alumnos que estén inscritos en cualquier otro año de la carrera.

- **TIPO DE MUESTREO**

No probabilístico, Intencional o por conveniencia ya que son el producto de una selección de alumnos como informantes claves sobre situaciones específicas.

VARIABLES

| VARIABLE | DEFINICIÓN | NIVEL DE MEDICIÓN | CATEGORÍA |
|----------------------------|--|-------------------|---|
| Estrategias de Aprendizaje | Procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas de forma efectiva y eficiente | Intervalar | Respuestas obtenidas en el cuestionario EDAOM. |
| Estudiantes Universitarios | Individuo que se dedican a la aprehensión de conocimientos sobre alguna ciencia, disciplina o arte a nivel Universitario. | Nominal | Alumnos inscritos en el 3er. Año de la carrera de Cirujano Dentista, ciclo 2012-2013, en la FES Zaragoza. |

DISEÑO ESTADÍSTICO

Se contó con el apoyo estadístico del Programa SPSS, versión 11, el cual permite identificar de forma individual y grupal cada una de las Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales de los alumnos para su posterior análisis e interpretación de resultados y elaboración de gráficas.

RECURSOS

RECURSOS HUMANOS

- 1 pasante del servicio social
- Director y Asesor de Tesis

RECURSOS FÍSICOS

- Aulas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
- Oficina de profesores

RECURSOS MATERIALES

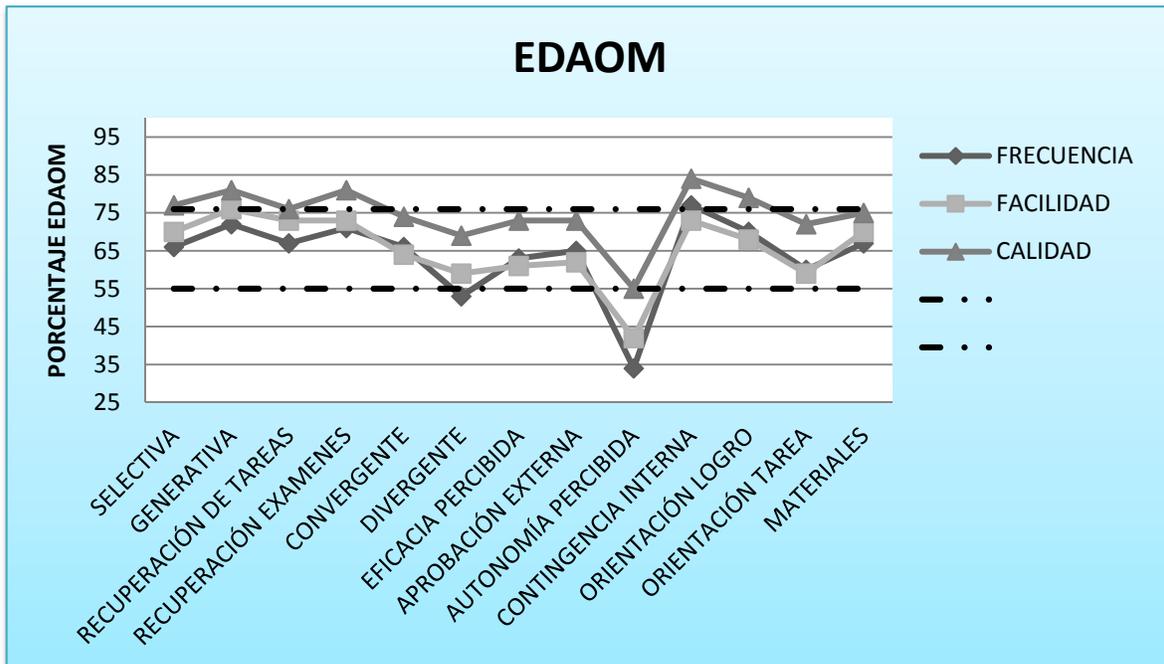
- Cuestionario de 91 reactivos
- Computadora
- SPSS (Programa de Paquete Estadístico versión 11)
- Excel
- Papelería

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan gráficas con los porcentajes EDAOM obtenidos del grupo de alumnos, en cada una de las subescalas. Las gráficas proporcionan información sobre los tres elementos que se valoran: **frecuencia y facilidad** con la que se realiza la tarea o actividad académica y el **resultado** obtenido al aplicar la estrategia con la que adquiere, apropia, almacena y utiliza el conocimiento.

Para el análisis de los resultados se llevó a cabo la codificación de la información dada por el estudiante y las puntuaciones se convirtieron a porcentajes EDAOM de acuerdo con el procedimiento realizado para este instrumento por la Dra. Sandra Castañeda (1993), en donde de un porcentaje EDAOM por arriba de 76% nos indica que los estudiantes tienen un buen desarrollo de las estrategias por lo que no tienen problemas en el uso de las mismas, ni problemas para allegarse el conocimiento. Los porcentajes EDAOM que oscilan entre el 75% y el 56%, se refieren a aquellas situaciones en que los estudiantes sí utilizan las estrategias de aprendizaje, aunque de forma deficiente, por lo que se sugiere entrenarlos en el uso, adquisición o refuerzo de las mismas. Finalmente, los estudiantes que presentan un manejo inadecuado de las estrategias de aprendizaje son aquellos que obtuvieron un porcentaje por debajo de 55%, en cuyos casos es inminente el conocimiento, entrenamiento y práctica continua de estrategias que los apoyen a mejorar su habilidad de aprendizaje y por ende, alcancen un mejor rendimiento escolar.

GRÁFICAS

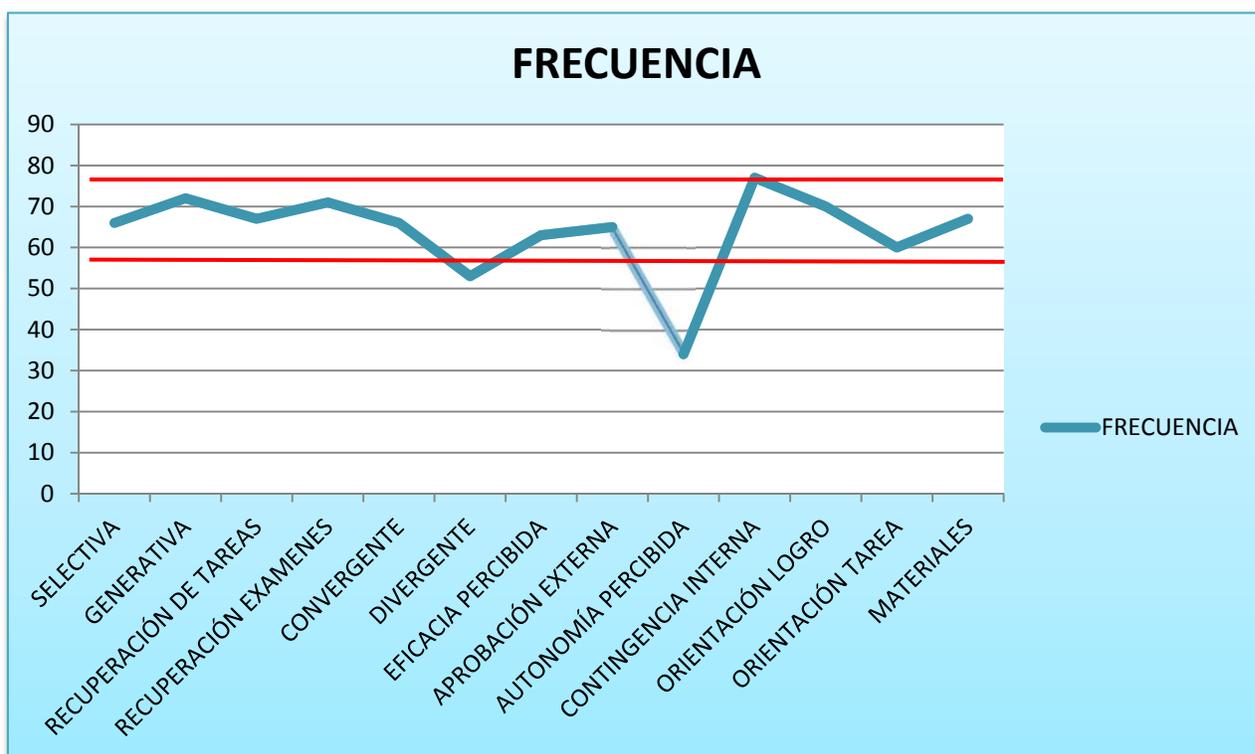


GRÁFICA I.

INFORMACIÓN SOBRE LOS TRES ELEMENTOS QUE SE VALORARON:

FRECUENCIA DE USO, FACILIDAD CON LA QUE SE REALIZA Y EL RESULTADO OBTENIDO AL APLICAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIONES MOTIVACIONALES.

La estrategia de **Autonomía Percibida** en **frecuencia, facilidad y resultados** está por debajo de los porcentajes considerados *sin riesgos*. Así como la estrategia de **Pensamiento Divergente**, pero únicamente en la frecuencia con la que la utilizan.



GRÁFICA II.

FRECUENCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nos indica que la estrategia de **Pensamiento Divergente y Autonomía Percibida** está **por debajo** de los porcentajes que se consideran como rango límite para decir que hay un buen desarrollo de la estrategia de aprendizaje. Por lo tanto, estas dos estrategias deben de entrenarse y fortalecerse.

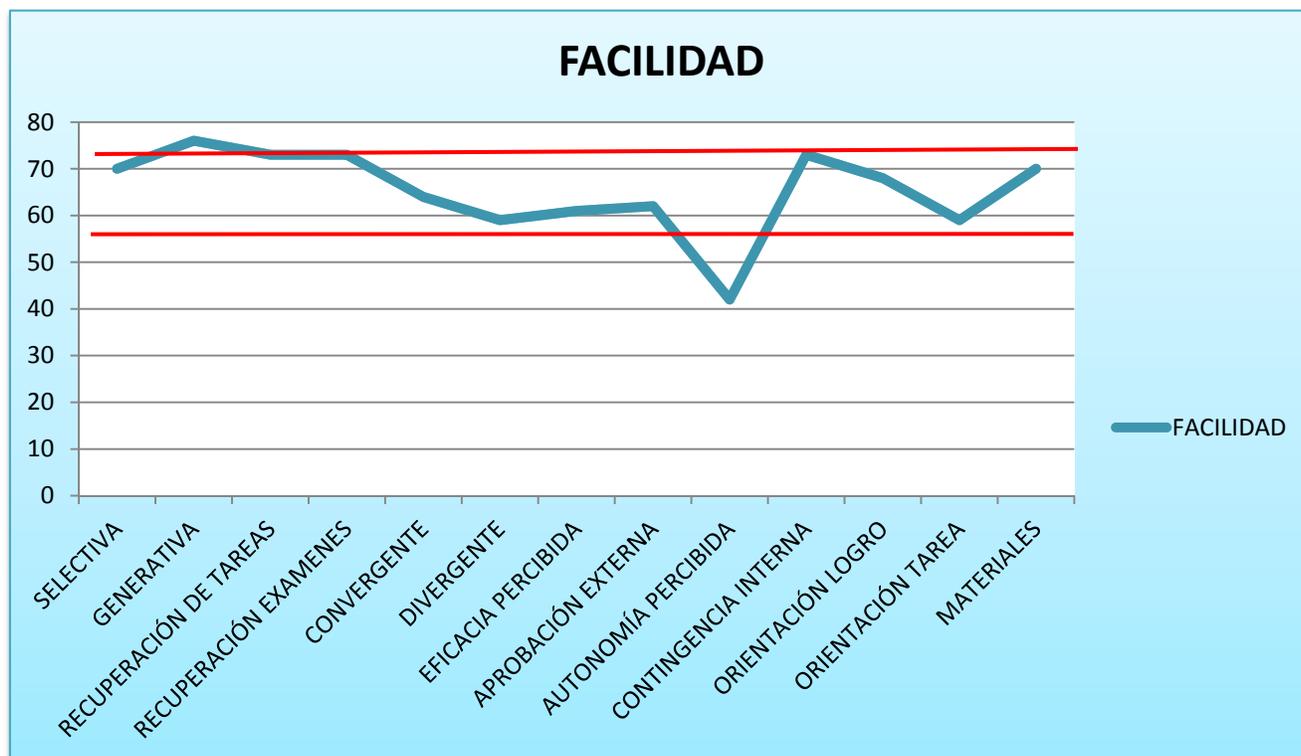


GRÁFICO III.

FACILIDAD CON LA QUE UTILIZAN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La estrategia de **Autonomía Percibida** está **por debajo** de los porcentajes que se consideran como rango límite. Sin embargo en las demás estrategias están dentro de un rango aceptable.



GRAFICO IV.

RESULTADOS OBTENIDOS AL APLICAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La estrategia de **Autonomía Percibida** se encuentra **por debajo** de los porcentajes que se consideran como rango límite para decir que hay un buen desarrollo de la estrategia. Esto nos indica que es muy importante reforzar esta estrategia pues se considera una falla crítica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se mencionarán las instrucciones para asignar valores, a las respuestas dadas por los alumnos al EDAOM.

El inventario del EDAOM incluye reactivos positivos como invertidos. Por esta razón, la asignación de valores se debe ser realizada en dos momentos: en el primero, se asignan los valores para los reactivos positivos y en el segundo, los que corresponden a los invertidos. El procedimiento de asignación de valores para cada afirmación es la siguiente:

REACTIVOS POSITIVOS

Para las columnas **A**, **B** y **C**, los valores de los reactivos positivos se asignarán de acuerdo con la siguiente tabla.

| Si en la columna... | A | | | B | | C | |
|----------------------------|--|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | FRECUENCIA Con que lo hago | | | FACILIDAD Con que lo hago | | RESULTADOS Obtenidos | |
| Respondió... | Siempre o la mayoría de las veces | La mitad de las veces | Nunca o muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno/positivos | Muy pobre/negativos |
| Se asignara un valor de... | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 |

Por ejemplo; si el reactivo 1 es respondido como:

| | A | | | B | | C | |
|--|--|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | FRECUENCIA Con que lo hago | | | FACILIDAD Con que lo hago | | RESULTADOS Obtenidos | |
| | Siempre o la mayoría de las veces | La mitad de las veces | Nunca o muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno/positivos | Muy pobre/negativos |
| 1 Recuerdo lo que estudié hace poco tiempo | X | | | X | | | X |

Se le asignan:

2 puntos por contestar “La mayoría de las veces” en la columna A (Frecuencia)

2 por contestar “Fácilmente” en la columna B (Facilidad)

1 por contestar “Muy pobre” en la columna C (Resultados)

REACTIVOS INVERTIDOS

Los reactivos invertidos son los siguientes (números que corresponden a dicho pregunta del cuestionario):

| | | | |
|----|----|----|----|
| 49 | 53 | 60 | 61 |
| 62 | 63 | 69 | 70 |
| 75 | 80 | 83 | 86 |
| 90 | | | |

Éstos recibirán los valores siguientes en las columnas **A**, **B** y **C**:

| Si en la columna... | A | | | B | | C | |
|----------------------------|--|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|---------------------------------|----------------------------|
| | FRECUENCIA Con que lo hago | | | FACILIDAD Con que lo hago | | RESULATADOS Obtenidos | |
| Respondió... | Siempre o la mayoría de las veces | La mitad de las veces | Nunca o muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno/positivos | Muy pobre/negativos |
| Se asignara un valor de... | -2 | -1 | 0 | -2 | -1 | -2 | -1 |

El procedimiento para la **obtención de puntajes totales** es el siguiente:

1. En todas las subescala, el “puntaje” se subdividirá en tres columnas marcadas con las letras A (frecuencia), B (facilidad) y C (resultados). Los valores deberán ser anotados en cada celda correspondiente a lo que el alumno contestó a cada afirmación, en cada columna.
2. Se anotó, para cada una de las celdas, los valores obtenidos por el alumno, siguiendo las instrucciones dadas en la porción de asignación de valores. Cuidando que la anotación corresponda a la columna adecuada y sin dejar ninguna celda vacía.
3. Se sumaron los valores correspondientes a cada columna (A,B y C) y se anotó el resultado en la celda llamada total. Es importante que primero se sumen los valores positivos y después le reste a esa cantidad, el valor negativo obtenido.
Sumar un número negativo equivale a restarlo de la cantidad positiva.

Por ejemplo; si en la columna A (frecuencia) le fueron asignados los siguientes valores:

Subescala Selectiva

| REACTIVO | PUNTAJE | | |
|----------|---------|---|---|
| | A | B | C |
| 2 | 2 | | |
| 5 | 2 | | |
| 13 | 1 | | |
| 17 | 0 | | |
| 25 | 2 | | |
| 52 | 2 | | |
| (inv) 53 | -1 | | |
| Total | | | |

*(inv): Valor invertido, es decir se asigna un valor negativo

Entonces, el total se calcula:

1. Sumando todos los valores positivos $2+2+1+0+2+2= 9$
2. Restando a la suma de positivos, el negativo $9-1= 8$
3. Se anota en la casilla correspondiente al final de la columna, (la casilla sombreada), el resultado o total en este ejemplo 8.

Subescala Selectiva

| REACTIVO | PUNTAJE | | |
|----------|---------|---|---|
| | A | B | C |
| 2 | 2 | | |

| | | | |
|--------------|----------|--|--|
| 5 | 2 | | |
| 13 | 1 | | |
| 17 | 0 | | |
| 25 | 2 | | |
| 52 | 2 | | |
| (inv) 53 | -1 | | |
| Total | 8 | | |

Se realizó de esta manera con cada una de las subescalas en tablas similares, con los reactivos correspondientes a cada una de ellas.

Se procederá a la **obtención de porcentaje EDAOM**.

Una vez obtenidos los puntajes totales de cada subescala, se procede a traducirlos a porcentajes EDAOM, lo que permitirá comparar los datos obtenidos.

Para la columna A, se localiza el puntaje total obtenido en la primera fila de la tabla siguiente (el valor del puntaje puede estar entre 12 y -2). Se identifica el porcentaje EDAOM correspondiente, en la siguiente tabla, en la segunda fila. Finalmente, se anota el valor del porcentaje en la tabla de reporte de resultados.

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Puntaje total | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 |
| Porcentaje EDAOM | 100 | 93 | 86 | 79 | 71 | 64 | 57 | 50 | 43 | 36 | 29 | 21 | 14 | 7 | 0 |

Para la columna B y C, se localiza el puntaje total obtenido en la primera fila de la tabla siguiente (el valor del puntaje puede estar entre 11 y 4). Se identifica el porcentaje EDAOM correspondiente, en la siguiente tabla, mismo que aparecerá en la segunda fila. Finalmente, se anota el valor del porcentaje en la tabla de reporte de resultados.

| | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Puntaje total | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| Porcentaje EDAOM | 100 | 86 | 71 | 57 | 43 | 29 | 14 | 0.0 |

He aquí un ejemplo:

Subescala Selectiva

| | | | |
|-------------------------|----------------|----|----|
| | Puntaje | | |
| Puntaje total | 10 | 7 | 8 |
| Porcentaje EDAOM | 86 | 43 | 57 |

Aquí, al puntaje total de la columna A, 10 puntos, correspondió en la tabla a un porcentaje EDAOM de 86%.

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|----|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Puntaje total | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 |
| Porcentaje EDAOM | 100 | 93 | 86 | 79 | 71 | 64 | 57 | 50 | 43 | 36 | 29 | 21 | 14 | 7 | 0 |

Mientras que a los puntajes totales de las columnas B y C, 7 y 8 puntos corresponden a porcentajes de 43% y 57%, respectivamente.

| | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|----|----|-----------|-----------|----|----|-----|
| Puntaje total | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| Porcentaje EDAOM | 100 | 86 | 71 | 57 | 43 | 29 | 14 | 0.0 |

Se registran los porcentajes EDAOM en la tabla de reporte de resultados, la cual se presenta a continuación.

| TABLA DE REPORTE DE RESULTADOS | | PORCENTAJES | | |
|---------------------------------|-------------------|----------------------|---|---|
| ESCALA | SUBESCLA | A | B | C |
| Adquisición | Selectiva | | | |
| | Generativa | | | |
| Administración de recursos | Ante tareas | | | |
| | Ante exámenes | | | |
| Procesamiento de la información | Convergente | | | |
| | Divergente | | | |
| Autorregulación | Dimensión persona | Eficacia percibida | | |
| | | Autonomía percibida | | |
| | | Aprobación externa | | |
| | | Contingencia interna | | |
| | Dimensión tarea | Logro de metas | | |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|--|--|--|
| | | Tarea en si | | | |
| | Dimensión materiales | Materiales | | | |

Finalmente se presenta la tabla que guía la interpretación de los resultados en porcentajes obtenidos en cada una de las 13 subescalas según el EDAOM, de acuerdo con los procedimientos que se deben realizar en este instrumento.

| PORCENTAJE | INTERPRETACIÓN |
|-------------------|---|
| 100%-76% | No existe riesgo para el/los estudiantes, buen desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje y Orientaciones Motivacionales. |
| 75%-56% | Sugiere reforzar las Estrategias de Aprendizaje y orientaciones Motivacionales del estudiante, correspondientes a la(s) subescala(s) en cuestión. No representan aún falla crítica. |
| 55%-0 | Indica necesidad crítica de entrenar en Estrategias de Aprendizaje u Orientaciones Motivacionales de el/los estudiante(s), correspondientes a la(s) subescala(s) en cuestión. Se considera una falla significativa. |

En cuanto a las gráficas nos indican como los alumnos valoraron la frecuencia, la facilidad y los resultados que obtienen al utilizar estrategias de aprendizaje, de acuerdo con lo que les plantearon en las afirmaciones de cada subescala, arrojándose los siguientes resultados:

- Escala de Adquisición

En la **SUBESCALA SELECTIVA**; es un estilo de adquisición de la información o procesamiento superficial donde se adquiere conocimiento mediante técnicas como el subrayado (selección de la información), los estudiantes valoraron que la *frecuencia (66%)* con la que utilizan estrategias de aprendizaje para adquirir selectivamente la información es media, lo cual no representa una falla crítica. La *facilidad (70%)* que le requiere utilizar esas estrategias es media y los *resultados (77%)* que obtienen son altos. Podemos concluir que no existe riesgo para los estudiantes ya que tienen un buen desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En la subescala **GENERATIVA**, en la que los alumnos se apoyan en cuadros sinópticos y mapas para allegarse al conocimiento, aquí el estudiante realiza un procesamiento profundo de la información generando un conocimiento. Valoraron que la *frecuencia* con la que utilizan las estrategias de aprendizaje es media (**72%**), la *facilidad* (**76%**) con la que las aplican es alta, esto significa que los *resultados* (**81%**) obtenidos, son muy buenos. Por lo tanto podemos interpretar que no existe riesgo para el aprendizaje de los estudiantes ya que tienen un buen desarrollo de estas.

- Escala de Administración de recursos de memoria

En la subescala **RECUPERACIÓN DE TAREAS** los estudiantes valoran que la *frecuencia* (**67%**) con la que utilizan las estrategias de aprendizaje para la realización de sus tareas es intermedia, así como la *facilidad* (**73%**) con la que las realizan. Sin embargo los *resultados* (**76%**) obtenidos son altos y no existe riesgo para los estudiantes ya que tienen un buen desarrollo de estas estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la subescala de **RECUPERACIÓN DE EXÁMENES** valoraron que la *frecuencia* (**71%**) con la que se recuperan en los exámenes es media, al igual que la *facilidad* (**73%**) con la que lo realizan, sin embargo, los *resultados* (**81%**) son favorables.

- Escala de Procesamiento de Información

En la subescala de **PENSAMIENTO CONVERGENTE** los estudiantes valoraron que la *frecuentemente* (**66%**) memorizan la información adquirida sin analizarla, razonarla o procesarla, al igual que la *facilidad* (**64%**) con la que lo realizan, por lo tanto los *resultados* (**74%**) que obtienen son aceptables, sin embargo hay que reforzar esta estrategia, pues se está dando un tipo de aprendizaje memorístico, más no significativo.

En **PENSAMIENTO DIVERGENTE** los estudiantes valoraron que la **frecuencia (53%)** con la que adquieren un conocimiento significativo es poco frecuente, pues únicamente memorizan, esto indica que hay una necesidad crítica de entrenar en esta estrategias, ya que esto provoca una falla significativa para la adquisición, apropiación, almacenamiento y/o utilización del conocimiento.

En cuanto a la **facilidad** con que utilizan esta estrategia de pensamiento divergente, no les resulta fácil **(59%)**. Sin embargo los **resultados** que obtiene son satisfactorios **(69%)**, y no representa una falla crítica, pero es importante que se refuerce esta estrategia, puesto que los conocimientos adquiridos no son analizados, procesados ni razonados, lo cual propicia que se adquiera un conocimiento memorístico únicamente.

- Escala de Autorregulación: Dimensión Persona

La subescala de **EFICACIA PERCIBIDA** que en otras palabras representa el autoconcepto sobre sus habilidades y creencias de sus propios conocimientos, fue valorada de la siguiente manera, los alumnos se autoevaluaron como aprendices de nivel medio **(63%)**, con niveles de facilidad **(61%)** y **resultados (73%)** también de nivel intermedios por lo tanto se sugiere reforzar en estos estudiantes las estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales.

En **CONTINGENCIA INTERNA**, es decir, la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo en cuanto a los eventos que ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, (responsabilidad, esfuerzo y habilidad personal) muestra los siguientes porcentajes, la **frecuencia** con la que se puede manejar correctamente ante el estudio es alta **(77%)**, la **facilidad** con que lo hace es media **(73%)**, sin embargo los **resultados (84%)** son altos por lo cual no existe riesgo para los estudiantes.

En la subescala de **AUTONOMÍA PERCIBIDA** se observa que la **frecuencia (34%)** con la que los alumnos se consideran autónomos para aprender es muy baja al igual que la **facilidad (42%)** con la que lo hace, por lo tanto los **resultados (55%)** obtenidos son pobres. Es por ello que hay una necesidad crítica de entrenar esta

estrategia de aprendizaje en los estudiantes. Esto se considera como una falla significativa para la adquisición, apropiación, almacenamiento y/o utilización del conocimiento.

En la subescala de **APROBACIÓN EXTERNA**, que es la percepción del estudiante ante los eventos que ocurren por resultado del destino, del azar, suerte o el poder y decisión de otros ante sus propias acciones, muestra que frecuentemente **(65%)** dependen de la aprobación de otros, que lo realiza con cierta *facilidad* **(62%)** y los *resultados* **(73%)** son intermedios.

- Escala de Autorregulación: dimensión tarea

En la **ORIENTACIÓN LOGRO/META**, en este rubro, el estudiante tiene una finalidad por alcanzar un objetivo, por lo que valoraron que la *frecuencia* con la que logran sus metas es de un **70%**, pero la *facilidad* **(68%)** con la que obtienen sus metas es intermedia, sin embargo los *resultados* **(79%)** son altos por lo cual no existe riesgo para los estudiantes.

La subescala de **ORIENTACIÓN TAREA** valoraron que la *frecuencia* **(60%)** con la que utilizan estrategias de aprendizaje para realizar sus tareas, la *facilidad* **(59%)** para utilizarlas es aceptable, en cuanto a los *resultados* **(72%)** también; sin embargo, se sugiere reforzar esta estrategia de aprendizaje.

- Escala de Autorregulación

La subescala de **MATERIALES** fue valorada de la siguiente manera; la *frecuencia* **(67%)** con la que utilizan materiales de apoyo, la *facilidad* **(70%)** con la que los utilizan y los *resultados* **(75%)** obtenidos son aceptables, sin embargo se sugiere reforzar la utilización de materiales de apoyo.

Concluyendo; la subescala de Autonomía Percibida se encuentra por debajo de los porcentajes que se consideran dentro de un parámetro normal para las estrategias de aprendizaje. La frecuencia con un 34% nos indica que los alumnos no se consideran autónomos para aprender, la facilidad obteniendo un 42% y finalmente los resultados con un 55% nos indica que son críticos. Podemos decir

que hay una falla significativa y se sugiere desarrollar formas de intervención con objeto de entrenar esta estrategia de aprendizaje principalmente.

En cuanto a las 12 subescalas restantes, se encuentran dentro de los porcentajes de aceptación (56%-100%), en algunas áreas, ya sea en frecuencia, facilidad o resultados, únicamente se sugiere reforzarlas, puesto que no representan problema para poder utilizar esas estrategias de aprendizaje.

Sin embargo en otras estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos hay una facilidad de aplicación para obtener, adquirir y almacenar la información, y convertirla de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje significativo.

Una opción para lograr un cambio significativo en las estrategias de aprendizaje, en las que se considera que hay una falla crítica, es por medio de programas educativos, blogs y tutorías, con la finalidad de incidir en el aprovechamiento escolar de los alumnos, y de esta manera, mejorar la calidad del aprendizaje, logrando así que puedan participar ante una sociedad en continuo cambio con una actitud crítica, analítica, propositiva y transformadora en un contexto multidisciplinario.

Es decir que el estudiante aprenda a aprender y a vivir en un continuo cambio; que se dé cuenta que el conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable, sino es un proceso de constante búsqueda. Que libere la curiosidad innata y sus deseos de aprender; la exploración de nuevas experiencias que respondan sus intereses e inquietudes.

Como podemos ver, los factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, favorece en el alumno el desarrollo integral de su personalidad, esto es, que aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, que sea flexible para adaptarse a las circunstancias cambiantes de su vida, que sea capaz de dirigirse a sí mismo, que sepa ser y no hacer, que aprenda a utilizar y desarrollar sus capacidades y potencialidades, que sea creativo que transforme su mundo en aquello que esté a su alcance, que sea capaz de una crítica reflexiva

y realista, que aprenda a aprender de todas sus experiencias, que viva en un proceso de descubrimiento de los conocimientos y habilidades necesarios para resolver los problemas a los que se vaya enfrentando, que mejore sus relaciones interpersonales con los demás , que colabore y coopere con otros seres humanos, respetándolos en su individualidad.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se puede tener un panorama más amplio respecto a la autovaloración que tienen los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje que eligen para obtener los conocimientos que necesitan y complementar determinada demanda u objetivo.

Se deberá desarrollar la habilidad de autoeficacia académica en los estudiantes para que se sientan capaces de poder adquirir conocimientos y aprendizajes de manera significativa, por iniciativa propia. Esto requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella, para lograr asimilarla.

Entendiendo de esta manera que el profesor ayudará únicamente a la construcción de sus saberes, pero no generará un conocimiento significativo a cada uno de ellos. Por lo tanto el profesor deberá jugar el papel de un facilitador y orientador del aprendizaje de los alumnos. Es importante que los estudiantes comprendan que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, elaborados por ellos mismos; en interacción con la realidad social, de manera individual o con el apoyo de algunas mediaciones como pueden ser personas o materiales educativos. Aquí la importancia de una buena utilización de estrategias de aprendizaje, pues estas promueven un aprendizaje autónomo e independiente, de esta manera la adquisición del conocimiento pasa de las manos del profesor, a las manos de los alumnos,

Las estrategias de aprendizaje engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; como son las actividades de planificación, dirección, evaluación y control.

Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o conjunto de habilidades.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que la subescala *Autonomía Percibida* está por debajo de los porcentajes que se consideran dentro de un parámetro normal para las estrategias de aprendizaje. Se observa que la *frecuencia (34%)* con la que los alumnos se consideran autónomos para aprender es muy baja, al igual que la *facilidad (42%)* con la que lo hace, por lo tanto los *resultados (55%)* obtenidos son pobres. Es por ello que hay una necesidad crítica de entrenar esta estrategia de aprendizaje en los estudiantes. Esto se considera como una falla significativa para la adquisición, apropiación, almacenamiento y/o utilización del conocimiento.

Es decir los alumnos no tienen la habilidad de adquirir conocimientos por si solos, y los que obtienen solo es de forma memorística ya que no la procesan, analizan ni la razonan, provocando que estos alumnos no tengan un aprendizaje significativo. Esto nos demuestra que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino que es un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar, interpretar y aplicarlo.

Por otra parte las otras 12 subescalas están entre los porcentajes de aceptación (56%-100%), en algunas áreas únicamente se sugiere reforzarlas, ya que no representa problemas para poder utilizar esas estrategias de aprendizaje; como son subescala selectiva, generativa, recuperación de tareas, recuperación de exámenes, pensamiento convergente, pensamiento divergente, eficacia percibida, contingencia interna, aprobación externa, orientación logro/meta, orientación tarea y materiales, sin embargo algunas de estas estrategias de aprendizaje son utilizadas por los alumnos con gran facilidad de aplicación para obtener, adquirir y almacenar la información, y convertirla de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje significativo.

Dado de que el EDAOM informa sobre las autovaloraciones que el estudiante realiza sobre la extensión, esfuerzo y eficacia con los que utiliza estrategias de aprendizaje para enfrentarse al estudio, constituye una herramienta apropiada para despertar tanto el interés de los estudiantes en la mejoría requerida, como para fomentar programas de tutorías académicas, consejo educacional y orientación escolar, así como para medir el grado de avance en programas de entrenamiento en aprendizajes estratégicos

PROPUESTAS

*Ofrecer al profesor universitario una formación pedagógica que favorezca los procesos de aprendizaje, de la multiplicidad de factores que intervienen en ellos y, sobre todo, de la necesidad de instrumentar prácticas pedagógicas que no sólo contemplen la enseñanza de los saberes disciplinares, sino que atiendan también a aquellos aspectos que pueden favorecer el aprendizaje.

*Fomentar mayores niveles de motivación por parte del docente; de hecho, parece conveniente que el profesor se muestre como colaborador, delegando un grado razonable de control, presentándose como facilitador de la realización de las tareas, a la vez, promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas. De este modo, es posible que los estudiantes perciban un mayor control sobre sus propios aprendizajes.

*Que los profesores conozcan la posibilidad de incidir sobre las orientaciones motivacionales de los alumnos y, sobre todo, importa que dispongan de algunas pistas acerca de cómo hacerlo.

*Se requiere que los estudiantes adquieran, reconozcan y desarrollen estrategias de aprendizaje, habilidades y competencias, que les permitan pasar de un aprendizaje dependiente de lo que enseñan los profesores, a un aprendizaje autónomo y que puedan contribuir a un mejor rendimiento en el aprendizaje.

*Es importante desarrollar en los alumnos estrategias de aprendizaje que les permitan la evaluación, planificación y regulación de lo que aprende, entrenándolos para estar conscientes de las estrategias de aprendizaje que van a utilizar.

*La identificación de las estrategias por medio del EDAOM, permitirá retroalimentar a los maestros y tutores sobre las actividades de apoyo que se realizan en el aprendizaje integral de los alumnos. Así mismo se propondrán

líneas de acción concretas para la actualización de los docentes y para los alumnos en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje, favoreciendo el autoaprendizaje y las propuestas para un nuevo modelo educativo sobre aprender a aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ortega, N. Modelo Estrategias de Apoyar en la lectura y el Aprendizaje de Materiales Instruccionales, en la Tutoría de nivel Universitario [TESIS], 2003.
2. Sánchez, A. Diferencias de Género en la Utilización de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios: Caso de Psicología de la Facultad de Estudios superiores Zaragoza [TESIS], 2009.
3. Castañeda, S., Martínez, R. Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo Integral de Evaluación e Instrucción. Lat. De Pes. Y Leng. 1999; 4: 251-278.
4. Martínez, R., Martínez, M. Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en Estudiantes Universitarios de Psicología [TESIS], 2004.
5. Díaz, F. Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. Una Interpretación Constructivista. México: Graw Hill; 2011.
6. Rioseco, M., Romero, R. La Contextualización de la Enseñanza como Elemento Facilitador del Aprendizaje Significativo. 2002, 122.
7. Díaz, F. Cognición Situada y Estrategias para el Aprendizaje Significativo. Inv. Ed. 2003; 5; (2).
8. Ausbel, P. Psicología Educativa. México: Trillas; 1981.
9. Valle, A., González, R. Orientaciones Motivacionales. ISBN. 1994; 368: 197-214.
10. Catañeda, S., Pineda, M. Construcción del Instrumento de Estrategias de Estudio, Autorregulación y Epistemología Personal, Validación de Constructo. Méx. De Psc.. 2010; 27 (1): 77-85.
11. Nuñez, P. Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. Psic.1998; 10 (1): 97-109.
12. Bañuelos, A. Motivación Escolar. Estudio de Variables Afectivas. Perf. Educ. 1993; 60.

13. Edél, R. El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. Ibacano. Efic. y Camb. De Educ. 2003; 1 (2).
14. Faz, J. La importancia de la Motivación. 2004, 214.
15. Rinaudo, M., Chiecher, A. Motivación y Uso de Estrategias en Estudiantes Universitarios. Su Evaluación a partir de Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psic. 2004; 13: 109-143.
16. Lamas, H. Aprendizaje Autoregulado, Motivación y Rendimiento Académico. Soc. Peruana. 2008; 14 (14).
17. Solé, I. Lectura y estrategias de Aprendizaje. 1993, 216.
18. Ruiz, C., Esteban. M. Tema Monográfico: Estilos y Estrategias de Aprendizaje. Anales de Psic. 1996; 12 (2): 121-122.
19. Herrera, A. Las Estrategias de Aprendizaje. Inop. y Exp. Educ. 2009; 76.
20. Valle, A., Barca, A. Las Estrategias de Aprendizaje, revisión Teórica y Conceptual. Lat. Amer. De Psic. 1999; 31 (3): 425-461.
21. Pozo, J. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. 9na. Ed. Madrid: Morata; 2006.
22. Teoría del aprendizaje Significativo- Davis Ausbel. <http://www.elpsicoasesor.com/2011/04/teoría-del-aprendizaje-significativo.html>.
[INTERNET]
23. Valle, A., González, R. Variables Cognitivo- Motivacionales, Enfoques de Aprendizaje y Renacimiento Académico. Psicphema. 1998; 10 (2): 393-412.
24. Bastidas, C., Baéz, L. Estrategias de Aprendizaje Utilizadas en las Especializaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia, sedé Bogotá. Rev. Nac. de Odont. 2010; 6 (10).
25. Alemán, J., Trías, D. Orientaciones Motivacionales, Rendimiento Académico y Género en Estudiantes de Bachillerato. ISNB. 2011; 5 (2).
26. Castañeda, S. Evaluación y Fomentación en el Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo. Psic. desde el Caribe. 2004; 137: 109-143.
27. Esteban, M., Ruíz, C. Tema Monográfico, Estrategias y Estilo de Aprendizaje. 1996; 12 (2): 121-122.

28. Mínguez, M., Análisis de las Relaciones entre proceso Motivacional, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes del Área Científico- Tecnológico de la Universidad de la República. [TESIS], 2008.
29. Castañeda, S. Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la Práctica. México: Manual Moderno; 2004.
30. Valle, A. Las Estrategias de Aprendizaje, Características Básicas y su Relevancia en el Contexto Escolar. 1998; 6: 53-58.
31. Salim, R., Lotiti, M. Aprendizaje en el Primer Año de Estudios Universitarios: Motivacionales, Estrategias y Enfoques. Ibamcano de Educ. 2012; 52 (2).
32. Rajadell, N. Los Procesos Formativos en el Aula: Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje. Didac. Gnral. Para Psic. 2001: 465-525.
33. Becerril, E. Programa para Desarrollar el Uso de Estrategias de Aprendizaje al Realizar Ejercicios de Inglés en Estudiantes de Secundaria [TESIS], 2008.
34. Vázquez, N. Propuesta para la Enseñanza de Estrategias para la Elaboración de Resúmenes a Alumnos de Secundaria con Problemas de Aprendizaje [TESIS], 2002.
35. Mayor, J., Suengas, A., González, J. Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprende, y Aprender a Pensar. España: Síntesis Psicológica; 1995.

ANEXO 1

CRONOGRAMA

| ACTIVIDAD A REALIZAR | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-----------|-------------|-----------|
| Aplicación de cuestionario EDAOM | AGTO. 2012 | SEPT. 2012 | OCT. 2012 | | | | | | | | | | | |
| Investigación Bibliográfica | | | | NOV. 2012 | DIC. 2012 | ENERO 2013 | FEB. 2013 | MARZO 2013 | | | | | | |
| Captura de datos | | | | | | | | ABRIL 2013 | MAYO 2013 | JUNIO 2013 | | | | |
| Análisis de resultados | | | | | | | | | | JULIO 2013 | AGTO. 2013 | | | |
| Elaboración de Conclusiones | | | | | | | | | | | | SEP. 2013 | OC. T. 2013 | |
| Elaboración de Propuestas | | | | | | | | | | | | | | NOV. 2013 |

ANEXO 2



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
COORDINACIÓN DE FORMACIÓN INTEGRAL**



**INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL.
Porción de autorreporte**

Nombre _____

Número de cta _____ Carrera _____ Sexo H M

Escuela de procedencia: PREPA UNAM _____ CCH UNAM _____

PREPA DE SISTEMA INCORPORADO _____ CCH DE SISTEMA INCORPORADO _____

BACHILLERATO SEP ESC OFICIAL _____ BACHILLERATO SEP ESC PART. _____

Encontrarás, a continuación, un cuestionario que permite conocer tu valoración sobre aspectos relevantes de la conducta de estudiar. Está compuesto por una serie de afirmaciones, con diversas opciones de respuesta cada una, para que de entre ellas escojas *la opción que mejor represente tu manera personal y actual de estudiar*. Se indaga cómo es que adquieres, recuerdas y organizas la información que estas aprendiendo y cómo la aplicas a diversas situaciones. También, cómo evalúas, planeas y controlas las maneras en las que aprendes, así como la forma en la que te orientas motivacionalmente al estudio.

El propósito de este cuestionario es identificar necesidades específicas sobre las maneras de estudiar para derivar recomendaciones útiles que fomenten el aprendizaje efectivo y una formación exitosa. Es muy importante que lo contestes con toda franqueza. Considera que no hay respuestas buenas ni malas y que tu resultado no tendrá relación alguna con tus calificaciones posteriores.

Al responder a las afirmaciones, lee cada una con toda atención y elige aquella opción que mejor represente lo que GENERALMENTE haces sobre la valoración que se te pide.

Para marcar tu respuesta encontrarás tres columnas: la "A", la "B" y la "C"

La columna "A" corresponde a la "FRECUCENCIA" con la que haces lo que plantea la afirmación. Elige la opción que represente **GENERALMENTE** la frecuencia con la que haces lo que la afirmación establece. Aparecen tres niveles: "LA MAYORÍA DE LAS VECES, LA MITAD DE LAS VECES Y MUY POCAS VECES".

La columna "B" corresponde al nivel de "FACILIDAD" que te representa hacer lo que plantea la afirmación. Elige la opción que mejor represente la facilidad con la que **GENERALMENTE** haces lo que la afirmación establece. Aparecen dos niveles de facilidad: "FÁCILMENTE Y DIFÍCILMENTE".

La columna "C" corresponde al nivel de la "CALIDAD DEL RESULTADO OBTENIDO" por hacer lo que plantea la afirmación. Elige la opción que **GENERALMENTE** obtienes por hacer lo que la afirmación establece. Aparecen dos niveles: "MUY BUENO Y MUY POBRE".

Es muy importante que **NO DEJES DE CONTESTAR NINGÚN REACTIVO**. Si tienes alguna duda, consúltala con el aplicador, él te orientará al respecto. Al terminar de responder, revisa tus respuestas y devuelve el cuadernillo al aplicador. Él revisará, también, que no te falte ninguna respuesta.

| No. | Afirmación | A Frecuencia con que lo hago | | | B Facilidad con que lo hago | | C Calidad de mis resultados | |
|-----|---|------------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------------------|
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 1 | Recuerdo lo que estudié hace tiempo. | | | | | | | |
| 2 | Comprendo el vocabulario técnico de mi material de estudio. | | | | | | | |
| 3 | Para recordar bien lo aprendido, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | |
| 4 | Independientemente de los objetivos del curso, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema. | | | | | | | |
| 5 | Al estudiar, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|--|-------------------------------|-----------------------|-----------------|------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 6 | Describo con precisión el contenido aprendido. | | | | | | | |
| 7 | Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | |
| 8 | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema, un procedimiento o algo parecido, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | |
| 9 | Puedo concentrarme en el estudio. | | | | | | | |
| 10 | Organizo mis actividades de estudio de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | |
| 11 | Al terminar de estudiar el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | |
| 12 | Me hago preguntas sobre qué tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo. | | | | | | | |
| 13 | Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 14 | Para guiar mi estudio, elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen. | | | | | | | |
| 15 | Al estudiar, identifico en los materiales de estudio las causas que producen efectos y los efectos producidos por las causas. | | | | | | | |
| 16 | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está aprendiendo. | | | | | | | |
| 17 | Localizo la idea principal ayudándome de señales incluidas en el texto o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 18 | Selecciono los mejores materiales de aprendizaje para que mi aprendizaje sea sólido. | | | | | | | |
| 19 | Entiendo apropiadamente diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de estudio. | | | | | | | |
| 20 | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad lo importante. | | | | | | | |
| 21 | Elijo la mejor técnica de aprendizaje para la actividad de estudio que debo realizar. | | | | | | | |
| 22 | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor del libro o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo que he aprendido. | | | | | | | |
| 23 | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender. | | | | | | | |
| 24 | Soy eficiente preparando exámenes. | | | | | | | |
| 25 | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente. | | | | | | | |
| 26 | Traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender bien. | | | | | | | |
| 27 | Cuando estudio, planteo mis propias hipótesis y/o procedimientos, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 28 | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que estudié. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|---|-------------------------------|-----------------------|-----------------|------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 29 | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo importante para tener un marco de trabajo que guíe mi recuerdo durante el examen. | | | | | | | |
| 30 | Sin importar la dificultad que represente la tarea que debo realizar, me interesa resolverla. | | | | | | | |
| 31 | Para recordar lo aprendido, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 32 | Administro mi tiempo de estudio de acuerdo con lo que necesita el material a aprender. | | | | | | | |
| 33 | Elaboro conclusiones creativas sobre el contenido de lo que aprendí en mis cursos | | | | | | | |
| 34 | Para mejorar la retención de un material, lo releo y/o lo repito varias veces. | | | | | | | |
| 35 | Sé cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 36 | Prefiero trabajar con materiales de una sola asignatura antes de estudiar los materiales de otras. | | | | | | | |
| 37 | Me siento seguro cuando estudio mucho. | | | | | | | |
| 38 | Estudiar mucho mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 39 | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras para estudiar, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 40 | Estudio porque quiero hacerlo. | | | | | | | |
| 41 | Elaboro ideas interesantes más allá de los contenidos aprendidos en clase. | | | | | | | |
| 42 | Estudio más de lo que me piden. | | | | | | | |
| 43 | Sé qué estrategias usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una tarea. | | | | | | | |
| 44 | Resuelvo tareas que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 45 | En vacaciones, dedico buen tiempo a planear cómo resolver tareas que no pude superar durante las clases. | | | | | | | |
| 46 | Aunque no me guste la actividad de aprendizaje, mantengo el interés en la tarea. | | | | | | | |
| 47 | Busco el entendimiento profundo de mis materiales. | | | | | | | |
| 48 | Para lograr una meta difícil, incremento el esfuerzo invertido en estudiar | | | | | | | |
| 49 | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi logro académico | | | | | | | |
| 50 | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades de ayuda | | | | | | | |
| 51 | Sólo estudio para satisfacer a mis padres. | | | | | | | |
| 52 | Repaso mis clases todos los días. | | | | | | | |
| 53 | Aprendo de memoria el material, aunque no lo haya comprendido bien. | | | | | | | |
| 54 | No me detengo hasta que aprendo plenamente. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A Frecuencia con que lo hago | | | B Facilidad con que lo hago | | C Calidad de mis resultados | |
|-----|--|------------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------------------|
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 55 | Tomo notas eficientes en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56 | Sé como elaborar mapas conceptuales. | | | | | | | |
| 57 | Mantengo el interés aún cuando los materiales de estudio sean complicados y/o confusos. | | | | | | | |
| 58 | Aunque no me atraiga lo que aprendo, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59 | Al presentar exámenes, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |
| 60 | Tengo problemas de atención y por eso fallo al estudiar. | | | | | | | |
| 61 | Al preparar un examen, aprendo de memoria aún cuando no entienda. | | | | | | | |
| 62 | Acepto, sin cuestionar, cualquier argumento del profesor o compañeros. | | | | | | | |
| 63 | Solo aprendo lo difícil cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64 | Sé cuándo y dónde aplicar lo aprendido para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65 | Soy eficiente para organizar mis materiales de acuerdo al tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66 | Propongo soluciones novedosas y prácticas a los problemas discutidos en clase, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales. | | | | | | | |
| 67 | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de aprender. | | | | | | | |
| 68 | Al estudiar puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69 | Al presentar examen, estoy tan nervioso(a) que sólo me acuerdo de lo fácil. | | | | | | | |
| 70 | No sé construir lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan al resolver un problema. | | | | | | | |
| 71 | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de aprendizaje. | | | | | | | |
| 72 | Identifico en los materiales de estudio semejanzas y diferencias entre modelos y/o teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73 | Estudio mucho para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74 | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una teoría o de un procedimiento dado. | | | | | | | |
| 75 | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que adquirí en mis cursos. | | | | | | | |
| 76 | Busco ser competente en mis cursos. | | | | | | | |
| 77 | Cuando las metas del curso son vagas, le pido al profesor que las defina claramente. | | | | | | | |
| 78 | Cuando estudio un material nuevo, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79 | Para que no se me olvide el tema, elaboro mapas conceptuales y/o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80 | No sé cómo elegir buenos materiales de estudio. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|---|----------------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|--------------|---------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 81 | Se seleccionar las porciones significativas de los materiales de estudio para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82 | Me angustia ser el primer en presentar la clase | | | | | | | |
| 83 | No me afecta que otros me critiquen por mi rendimiento académico | | | | | | | |
| 84 | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros. | | | | | | | |
| 85 | Se como resolver mis problemas económicos para no abandonar mis estudios | | | | | | | |
| 86 | Mantengo malos hábitos de estudio | | | | | | | |
| 87 | Lograr ser competente sólo depende de mí | | | | | | | |
| 88 | Me afecta ser menos popular por saber menos que los demás | | | | | | | |
| 89 | Para que mis amigos me reconozcan me esfuerzo en el estudio. | | | | | | | |
| 90 | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que estudié. | | | | | | | |
| 91 | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí de otra diferente, puedo hacerlo | | | | | | | |

ANEXO 2



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
COORDINACIÓN DE FORMACIÓN INTEGRAL**



**INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL.
Porción de autorreporte**

Nombre _____

Número de cta _____ Carrera _____ Sexo H M

Escuela de procedencia: PREPA UNAM _____ CCH UNAM _____

PREPA DE SISTEMA INCORPORADO _____ CCH DE SISTEMA INCORPORADO _____

BACHILLERATO SEP ESC OFICIAL _____ BACHILLERATO SEP ESC PART. _____

Encontrarás, a continuación, un cuestionario que permite conocer tu valoración sobre aspectos relevantes de la conducta de estudiar. Está compuesto por una serie de afirmaciones, con diversas opciones de respuesta cada una, para que de entre ellas escojas *la opción que mejor represente tu manera personal y actual de estudiar*. Se indaga cómo es que adquieres, recuerdas y organizas la información que estas aprendiendo y cómo la aplicas a diversas situaciones. También, cómo evalúas, planeas y controlas las maneras en las que aprendes, así como la forma en la que te orientas motivacionalmente al estudio.

El propósito de este cuestionario es identificar necesidades específicas sobre las maneras de estudiar para derivar recomendaciones útiles que fomenten el aprendizaje efectivo y una formación exitosa. Es muy importante que lo contestes con toda franqueza. Considera que no hay respuestas buenas ni malas y que tu resultado no tendrá relación alguna con tus calificaciones posteriores.

Al responder a las afirmaciones, lee cada una con toda atención y elige aquella opción que mejor represente lo que GENERALMENTE haces sobre la valoración que se te pide.

Para marcar tu respuesta encontrarás tres columnas: la “A”, la “B” y la “C”

La columna “A” corresponde a la “**FRECUENCIA**” con la que haces lo que plantea la afirmación. Elige la opción que represente **GENERALMENTE** la frecuencia con la que haces lo que la afirmación establece. Aparecen tres niveles: “**LA MAYORÍA DE LAS VECES, LA MITAD DE LAS VECES Y MUY POCAS VECES**”.

La columna “B” corresponde al nivel de “**FACILIDAD**” que te representa hacer lo que plantea la afirmación. Elige la opción que mejor represente la facilidad con la que **GENERALMENTE** haces lo que la afirmación establece. Aparecen dos niveles de facilidad: “**FÁCILMENTE Y DIFÍCILMENTE**”.

La columna “C” corresponde al nivel de la “**CALIDAD DEL RESULTADO OBTENIDO**” por hacer lo que plantea la afirmación. Elige la opción que **GENERALMENTE** obtienes por hacer lo que la afirmación establece. Aparecen dos niveles: “**MUY BUENO Y MUY POBRE**”.

Es muy importante que **NO DEJES DE CONTESTAR NINGÚN REACTIVO**. Si tienes alguna duda, consúltala con el aplicador, él te orientará al respecto. Al terminar de responder, revisa tus respuestas y devuelve el cuadernillo al aplicador. Él revisará, también, que no te falte ninguna respuesta.

| No. | Afirmación | A Frecuencia con que lo hago | | | B Facilidad con que lo hago | | C Calidad de mis resultados | |
|-----|---|------------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------------------|
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 1 | Recuerdo lo que estudié hace tiempo. | | | | | | | |
| 2 | Comprendo el vocabulario técnico de mi material de estudio. | | | | | | | |
| 3 | Para recordar bien lo aprendido, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | |
| 4 | Independientemente de los objetivos del curso, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema. | | | | | | | |
| 5 | Al estudiar, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|--|-------------------------------|-----------------------|-----------------|------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 6 | Describo con precisión el contenido aprendido. | | | | | | | |
| 7 | Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | |
| 8 | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema, un procedimiento o algo parecido, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | |
| 9 | Puedo concentrarme en el estudio. | | | | | | | |
| 10 | Organizo mis actividades de estudio de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | |
| 11 | Al terminar de estudiar el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | |
| 12 | Me hago preguntas sobre qué tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo. | | | | | | | |
| 13 | Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 14 | Para guiar mi estudio, elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen. | | | | | | | |
| 15 | Al estudiar, identifico en los materiales de estudio las causas que producen efectos y los efectos producidos por las causas. | | | | | | | |
| 16 | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está aprendiendo. | | | | | | | |
| 17 | Localizo la idea principal ayudándome de señales incluidas en el texto o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 18 | Selecciono los mejores materiales de aprendizaje para que mi aprendizaje sea sólido. | | | | | | | |
| 19 | Entiendo apropiadamente diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de estudio. | | | | | | | |
| 20 | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad lo importante. | | | | | | | |
| 21 | Elijo la mejor técnica de aprendizaje para la actividad de estudio que debo realizar. | | | | | | | |
| 22 | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor del libro o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo que he aprendido. | | | | | | | |
| 23 | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender. | | | | | | | |
| 24 | Soy eficiente preparando exámenes. | | | | | | | |
| 25 | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente. | | | | | | | |
| 26 | Traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender bien. | | | | | | | |
| 27 | Cuando estudio, planteo mis propias hipótesis y/o procedimientos, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 28 | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que estudié. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|---|----------------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|--------------|---------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 29 | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo importante para tener un marco de trabajo que guíe mi recuerdo durante el examen. | | | | | | | |
| 30 | Sin importar la dificultad que represente la tarea que debo realizar, me interesa resolverla. | | | | | | | |
| 31 | Para recordar lo aprendido, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 32 | Administro mi tiempo de estudio de acuerdo con lo que necesita el material a aprender. | | | | | | | |
| 33 | Elaboro conclusiones creativas sobre el contenido de lo que aprendí en mis cursos | | | | | | | |
| 34 | Para mejorar la retención de un material, lo releo y/o lo repito varias veces. | | | | | | | |
| 35 | Sé cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 36 | Prefiero trabajar con materiales de una sola asignatura antes de estudiar los materiales de otras. | | | | | | | |
| 37 | Me siento seguro cuando estudio mucho. | | | | | | | |
| 38 | Estudiar mucho mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 39 | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras para estudiar, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 40 | Estudio porque quiero hacerlo. | | | | | | | |
| 41 | Elaboro ideas interesantes más allá de los contenidos aprendidos en clase. | | | | | | | |
| 42 | Estudio más de lo que me piden. | | | | | | | |
| 43 | Sé qué estrategias usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una tarea. | | | | | | | |
| 44 | Resuelvo tareas que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 45 | En vacaciones, dedico buen tiempo a planear cómo resolver tareas que no pude superar durante las clases. | | | | | | | |
| 46 | Aunque no me guste la actividad de aprendizaje, mantengo el interés en la tarea. | | | | | | | |
| 47 | Busco el entendimiento profundo de mis materiales. | | | | | | | |
| 48 | Para lograr una meta difícil, incremento el esfuerzo invertido en estudiar | | | | | | | |
| 49 | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi logro académico | | | | | | | |
| 50 | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades de ayuda | | | | | | | |
| 51 | Sólo estudio para satisfacer a mis padres. | | | | | | | |
| 52 | Repaso mis clases todos los días. | | | | | | | |
| 53 | Aprendo de memoria el material, aunque no lo haya comprendido bien. | | | | | | | |
| 54 | No me detengo hasta que aprendo plenamente. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A Frecuencia con que lo hago | | | B Facilidad con que lo hago | | C Calidad de mis resultados | |
|-----|--|------------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------------------|
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 55 | Tomo notas eficientes en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56 | Sé como elaborar mapas conceptuales. | | | | | | | |
| 57 | Mantengo el interés aún cuando los materiales de estudio sean complicados y/o confusos. | | | | | | | |
| 58 | Aunque no me atraiga lo que aprendo, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59 | Al presentar exámenes, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |
| 60 | Tengo problemas de atención y por eso fallo al estudiar. | | | | | | | |
| 61 | Al preparar un examen, aprendo de memoria aún cuando no entienda. | | | | | | | |
| 62 | Acepto, sin cuestionar, cualquier argumento del profesor o compañeros. | | | | | | | |
| 63 | Solo aprendo lo difícil cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64 | Sé cuándo y dónde aplicar lo aprendido para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65 | Soy eficiente para organizar mis materiales de acuerdo al tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66 | Propongo soluciones novedosas y prácticas a los problemas discutidos en clase, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales. | | | | | | | |
| 67 | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de aprender. | | | | | | | |
| 68 | Al estudiar puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69 | Al presentar examen, estoy tan nervioso(a) que sólo me acuerdo de lo fácil. | | | | | | | |
| 70 | No sé construir lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan al resolver un problema. | | | | | | | |
| 71 | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de aprendizaje. | | | | | | | |
| 72 | Identifico en los materiales de estudio semejanzas y diferencias entre modelos y/o teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73 | Estudio mucho para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74 | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una teoría o de un procedimiento dado. | | | | | | | |
| 75 | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que adquirí en mis cursos. | | | | | | | |
| 76 | Busco ser competente en mis cursos. | | | | | | | |
| 77 | Cuando las metas del curso son vagas, le pido al profesor que las defina claramente. | | | | | | | |
| 78 | Cuando estudio un material nuevo, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79 | Para que no se me olvide el tema, elaboro mapas conceptuales y/o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80 | No sé cómo elegir buenos materiales de estudio. | | | | | | | |

| No. | Afirmación | A | | | B | | C | |
|-----|---|----------------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|--------------|---------------------------|----------------------|
| | | Frecuencia con que lo hago | | | Facilidad con que lo hago | | Calidad de mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno / Positivo | Muy pobre / Negativo |
| 81 | Se seleccionar las porciones significativas de los materiales de estudio para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82 | Me angustia ser el primer en presentar la clase | | | | | | | |
| 83 | No me afecta que otros me critiquen por mi rendimiento académico | | | | | | | |
| 84 | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros. | | | | | | | |
| 85 | Se como resolver mis problemas económicos para no abandonar mis estudios | | | | | | | |
| 86 | Mantengo malos hábitos de estudio | | | | | | | |
| 87 | Lograr ser competente sólo depende de mí | | | | | | | |
| 88 | Me afecta ser menos popular por saber menos que los demás | | | | | | | |
| 89 | Para que mis amigos me reconozcan me esfuerzo en el estudio. | | | | | | | |
| 90 | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que estudié. | | | | | | | |
| 91 | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí de otra diferente, puedo hacerlo | | | | | | | |