

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL DÉCIMO
GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO
DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO
2010-11**

KHADDINE B. LAY MORALES

DIRECTORA DE TESIS:

MAGISTRA. ARTEMIA ANAYANSI VICTORIA MOJICA

**TRABAJO FINAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

PANAMÁ, 2013

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a Dios, mi Señor, que en todo momento estuvo a mi lado dándome fortaleza para terminarlo y regalándome este hermoso don de servir a través del trabajo que desempeño día a día. A mi Madre Celestial, amantísima Virgen María, que me socorriste en mis momentos más difíciles y que intercedes por mí siempre.

A mis padres, Francisco y Nora que supieron apoyarme desde el primer momento que decidí estudiar la carrera de Psicología y que sin ellos no hubiese podido cumplir con mis metas y sueños.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es un esfuerzo en la cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dándome ánimo, acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

Agradezco a la Magíster Rebeca Martínez de Delgado por haber confiado en mi persona, por la paciencia y por la dirección de este trabajo. A la Magíster Artemia Anayansi Victoria Mojica por los consejos, apoyo y el ánimo que me brindó.

A la Magíster Eira Rosiquel Muñoz Pineda por su atenta lectura y corrección en el área de redacción de esta investigación.

Deseo agradecer encarecidamente a mi asesor en los aspectos estadísticos, el Magíster Régulo Noel Sandoya Medianero, por todas sus observaciones, correcciones y consejos que hicieron de esta investigación tomar forma y poderla concluir.

A mis amigos, el Magíster Albin Bonilla y la Magíster Ana Isabel Valverde por estar acompañándome incondicionalmente en todo momento.

Y por último, pero no menos importante, a todos los estudiantes del décimo grado de bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, generación de 2010, que con mucho amor decidieron abrazar este proyecto y así abrir sus mentes a nuevas experiencias en su proceso de aprendizaje.

ÍNDICE GENERAL

	Págs.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	xix
Introducción	xxi
Capítulo I: Marco teórico	1
A. Programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje	2
1. Programa de Intervención Psicoeducativa	2
1.1. ¿Qué es un programa de intervención psicoeducativa?	2
1.1.1. ¿Qué es un programa de intervención psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje	6
1.2. Aspectos fundamentales considerados en un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje	7
1.2.1. El Aprendizaje	7
1.2.2. La Teoría Evolutiva de Jean Piaget	8
1.2.3. El Aprendizaje Significativo de David Ausubel	10
1.2.4. El Constructivismo	13
1.3. Estrategias para motivar a los estudiantes y construir comunidades de aprendizaje productivas	14
2. Estrategias de Aprendizaje	15
2.1. Definición sobre Estrategias de Aprendizaje	15
2.2. La importancia de las Estrategias de Aprendizaje en el aula	17

2.3. Diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio	18
2.4. ¿Por qué los estudiantes no siempre utilizan estrategias de aprendizaje eficientes?	20
2.5. Triple alianza para el aprendizaje:	22
2.5.1. Metacognición	23
2.5.2. Motivación	27
2.5.3. Habilidades cognitivas	30
2.6. Aprendizaje autorregulado	33
2.6.1. Aprender a aprender	37
2.7. Clasificación de las estrategias de aprendizaje	39
2.8. ¿Cómo enseñar las estrategias de aprendizaje?	55
2.9. Inserción de las estrategias en el currículo escolar	68
2.10. Evaluación de las estrategias de aprendizaje	69
2.11. Dificultades a la hora de enseñar a los alumnos las estrategias de aprendizaje	73
B. Rendimiento Académico	75
1. Tipos de rendimiento académico	76
2. El bajo rendimiento académico o fracaso escolar	77
2.1. Factores que inciden en el rendimiento académico y en el bajo rendimiento o fracaso escolar	79
2.2. Tipos de bajo rendimiento académico o fracaso escolar	89
2.3. Prevención del bajo rendimiento académico o fracaso escolar	92

2.3.1. El bajo rendimiento académico o fracaso escolar:	
“Responsabilidad de todos”	93
3. El fracaso escolar en la educación panameña	101
4. El Rol del psicólogo escolar en el centro educativo	108
4.1. Funciones y servicios del psicólogo escolar	110
4.1.1. Funciones del psicólogo escolar	110
4.1.2. Servicios del psicólogo escolar	115
5. Los gabinetes psicopedagógicos como agentes mitigadores en el fenómeno del bajo rendimiento o fracaso escolar en la educación panameña	117
CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS	131
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	132
B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	132
1. Objetivo general	133
2. Objetivos específicos	133
3. Preguntas de investigación	134
4. Justificación de la Investigación	136
C. TIPO DE INVESTIGACIÓN	138

D. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	139
1. Hipótesis Conceptual	139
2. Hipótesis Experimental	139
3. Hipótesis Estadísticas	140
E. VARIABLES	143
1. Variables de Investigación	143
1.1. Variable Independiente	143
1.2. Variable Dependiente	143
2. Definición de variables	144
2.1. Definición Conceptual de las Variables	144
2.2. Definición Operacional de las variables	144
F. VARIABLES CONTROLADAS	145
1. Edad	145
2. Sexo	145
3. Estudiantes	145
G. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	145
1. Procedimiento Estadístico	147
1.1. Análisis Descriptivo	147
1.2. Análisis Comparativo	149
2. Diseño Estadístico	150

H. ESCENARIO	152
I. UNIDAD DE ANÁLISIS, POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	152
1. Unidad de análisis	152
2. Población	153
3. Muestra	153
J. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	153
1. Test de Inteligencia	154
2. Test de Estrategias de Aprendizaje	155
3. Encuesta dirigida hacia los estudiantes	156
4. Registro Académico o Boletín Bimestral	157
K. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	157
1. Definición del programa	157
2. Duración del programa de entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje	159
3. Estructura de las sesiones del programa	159
L. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	161

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	164
A. ASPECTOS GENERALES DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	165
1. Estudiantes y Género	165
2. Edades de los estudiantes	167
3. Residencia habitual	169
4. Padre/Madre de familia o acudiente con el que vive el estudiante	171
5. Empleo del tiempo libre	172
6. Motivación hacia el estudio	175
7. Causas del Rendimiento Académico deficiente según los estudiantes	178
B. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	182
1. Incidencia en la repetición de grado	182
2. Grados repetidos de los 14 estudiantes que respondieron a la pregunta con un sí	183
3. Rendimiento académico antes de la intervención	186
C. DATOS OBTENIDOS DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS ADMINISTRADAS ANTES DE LA INTERVENCIÓN	189
1. Pruebas de Inteligencia	189
2. Escala de estrategias de Aprendizaje	191

D. DATOS COMPARATIVOS DE LAS EVALUACIONES OBTENIDAS DE LOS PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11	203
1. Comparación de los índices académicos	203
2. Comparación de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje	206
E. ANÁLISIS INFERENCIAL	216
1. Pre intervención	216
2. Post-intervención	220
CAPÍTULO IV: CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIÓN	229
REFERENCIAS	235
ANEXOS	239
Anexos 1 Plan de intervención (Programación Analítica)	240

ÍNDICE DE TABLAS

	Págs.
TABLA I	
Estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por sexo.	165
TABLA II	
Estudiantes de 10° grado del bachiller letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por edad.	167
TABLA III	
Estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por residencia habitual.	169
TABLA IV	
Persona con las que viven los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	171
TABLA V	
Empleo del tiempo libre de los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	173

TABLA VI

Resultados obtenidos sobre la motivación hacia el estudio en los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	175
---	-----

TABLA VII

Causas identificadas en el decremento de su rendimiento académico según los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	178
--	-----

TABLA VIII

Incidencia en la repetición de grados de los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	182
---	-----

TABLA IX

Grados repetidos de los 14 estudiantes que respondieron a la pregunta con un sí, del 10° grado del Bachiller en Letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	184
--	-----

TABLA X

Índices académicos antes del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José

Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. (Finales del II trimestre). 186

TABLA XI

Capacidad Intelectual de los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José

Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, de acuerdo con el Test De Matrices Progresivas, Raven. 189

TABLA XII

Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Adquisición de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio

José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 192

TABLA XIII

Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Codificación de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio

José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 195

TABLA XIV

Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Recuperación de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 197

TABLA XV

Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Apoyo de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 200

TABLA XVI

Comparación de los índices académicos obtenidos en el segundo trimestre y en el promedio final y después de la intervención, en el grupos control y experimental de los 10° grados del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 204

TABLA XVII

Comparación de los resultados obtenidos en el Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, escala de Adquisición en el Pre-Test y Post-Test de los grupos control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 207

TABLA XVIII

Comparación de los resultados obtenidos en el Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, escala de Codificación en el Pre-Test y Post-Test de los grupos control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 209

TABLA XIX

Comparación de los resultados obtenidos en el Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, escala de Recuperación en el Pre-Test y Post-Test de los grupos control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 211

TABLA XX

Comparación de los resultados obtenidos en el Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, escala de Apoyo en el Pre-Test y Post-Test de los grupos control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. 213

ÍNDICE DE FIGURAS

	Págs.
Figura 1	
Estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por sexo.	166
Figura 2	
Estudiantes de 10° grado del bachiller letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por edad.	168
Figura 3	
Estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, por residencia habitual.	170
Figura 4	
Persona con las que viven los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	172
Figura 5	
Empleo del tiempo libre de los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	174

Figura 6	
Resultados obtenidos sobre la motivación hacia el estudio en los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	177
Figura 7	
Causas identificadas en el decremento de su rendimiento académico según los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	181
Figura 8	
Incidencia en la repetición de grados de los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	176
Figura 9	
Grados repetidos de los 14 estudiantes que respondieron a la pregunta con un sí, del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	185

Figura 10	
Índices académicos antes del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. (Finales del II trimestre).	188
Figura 11	
Capacidad Intelectual de los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, de acuerdo con el Test de Matrices Progresivas, Raven.	191
Figura 12	
Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Adquisición de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	194
Figura 13	
Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Codificación de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	196

Figura 14	
Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Recuperación de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	199
Figura 15	
Resultados en las Estrategias de Aprendizaje, Escala de Apoyo de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	201
Figura 16	
Comparación de los índices académicos, antes y después de la Intervención en el grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.	206
Figura 17	
Comparación de la escala de Adquisición, pre-test y post test de los grupos control y experimental.	208
Figura 18	
Comparación de la escala de Codificación, pre-test y post test de los grupos control y experimental.	211

Figura 19

Comparación de la escala de recuperación, pre-test y post test de los grupos control y experimental.

213

Figura 20

Comparación de la escala de Apoyo, pre-test y post test de los grupos control y experimental.

215

RESUMEN

El estudiante de Media cuando entra a su nueva etapa de enseñanza-aprendizaje, llega con muchas expectativas con respecto a su desempeño académico, pero en muchas ocasiones se enfrenta con el enemigo mitigador de sueños, el bajo rendimiento académico o fracaso escolar, el cual le provoca mucha angustia y ante este hecho, el estudiante no sabe cómo actuar ni a quién acudir para que lo oriente, ni mucho menos sabe que puede implementar estrategias de aprendizaje para poder obtener mejores resultados académicos.

La finalidad primordial de esta investigación es aplicar un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de décimo grado de bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera y observar si el programa incide en el Rendimiento Académico.

La investigación se realizó en tres fases: evaluación diagnóstica, intervención terapéutica y la fase de valoración. En la primera evaluamos con pruebas psicológicas, obtuvimos el registro de calificaciones y llevamos a cabo una encuesta con los estudiantes. En la segunda fase elaboramos y ejecutamos las intervenciones terapéuticas en 24 sesiones, dos por semana y con una duración de 35 minutos cada una, implementando los videos como agente motivador y de reflexión para los participantes. La tercera consistió en todas las evaluaciones luego de la intervención, con miras a establecer comparaciones y determinar el efecto del programa de intervención sobre el rendimiento escolar. En cuanto a los resultados, observamos una mejoría en el rendimiento académico en los estudiantes que recibieron el entrenamiento en Estrategias de aprendizaje, comparándolos con los que no recibieron el entrenamiento.

SUMAMRY

Whenever a High school student enters this new teaching-learning stage, he arrives with many expectations regarding his academic performance; however, he faces that dream shattering enemy called low academic performance or academic failure many times and this extremely frustrates him. Faced with this situation, the student doesn't know what to do, who to ask for guidance or, even less, that there are learning strategies available to help him achieve better academic results.

The primordial goal of this investigation is to apply a Psychoeducative Intervention Program on Learning Strategies to 10th grade students in the Language Arts Bachelor Level at Jose Antonio Remon Cantera School, and to observe whether the program bears any effect on academic performance or not.

The investigation took place in three phases: diagnostic evaluation, therapeutic intervention, and assessment. During the first one, we evaluated the students with psychological tests, obtained the report cards, and presented them with a survey. During the second phase, we developed and carried out therapeutic interventions, 35 minutes each,

twice a week, for a total of 24 sessions; moreover, we introduced videos as a motivating and reflecting agent for participants. During the third phase, all post-intervention evaluations took place to compare and determine the program's effect over school performance. As for the results, we observed an improvement in academic performance on those students receiving learning strategies training compared to those who didn't receive it.

INTRODUCCIÓN

El estudiante de media cuando entra a su nueva etapa de enseñanza-aprendizaje, llega con muchas expectativas con respecto a su desempeño académico, pero en muchas ocasiones se enfrenta con el enemigo mitigador de sueños, el bajo rendimiento académico o fracaso escolar, el cual le provoca una angustia y ante eesteste hecho, el estudiante no sabe cómo actuar ni a quién acudir para que lo oriente, ni mucho menos sabe que puede implementar estrategias de aprendizaje para poder obtener mejores resultados académicos, es por eso que me pregunto:

¿Qué efectos tiene un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de 10° grado de bachillerato en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, comparado con los que no reciban este entrenamiento?

Esta investigación servirá para encontrar soluciones a una problemática que afecta a la gran mayoría de los estudiantes de media en Panamá: El bajo rendimiento académico o fracaso escolar y que a través de un programa en intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje se podrá incrementar el rendimiento académico y disminuir el bajo rendimiento académico o fracaso escolar.

Dentro de los beneficiarios de este proyecto de investigación tenemos a los estudiantes con bajo rendimiento académico o fracaso escolar y a los que su rendimiento sea regular, ya que

al aprender estrategias de aprendizaje mejorará el rendimiento de ambos. Cuando el estudiante no mejora su rendimiento académico provoca una falta de motivación hacia el estudio, que los lleva en última instancia a desertar del sistema de Educación. Esta situación conlleva a gastos innecesarios por parte del Ministerio de Educación de Panamá, el cual invierte miles de dólares en programas para disminuir el bajo rendimiento académico o fracaso escolar y del cual también se beneficiaría. Y por último a los Gabinetes Psicopedagógicos, los cuál podrán implementar en sus actividades de preingreso un programa parecido al que se desarrollará en la Investigación para prevenir el bajo rendimiento académico en los estudiantes que ingresen a los Colegios de Media en Panamá.

Se espera que a través de programas como este se puedan resolver algunos problemas que son interdependientes al bajo rendimiento académico, porque muchos de los estudiantes que ingresan a sus filas no terminan su bachiller o lo terminan con más de los años esperados por el mismo, debido al alto índice de fracaso escolar o bajo rendimiento académico.

Por lo tanto, todos los resultados que se obtengan a través de este Proyecto Investigativo desarrollarán una nueva visión de la problemática en cuestión, ya que se apoyarán en teorías que justifiquen un entrenamiento por parte de los estudiantes de media en Estrategias de Aprendizaje, sobre todo en estudiantes con bajo rendimiento académico o fracaso escolar, estas teorías se pueden observar en el Capítulo I del Marco Teórico y en Capítulo II de los Aspectos Metodológicos, que en este último encontraremos los objetivos, preguntas, diseños estadísticos, y más conceptos planteados para dar una respuesta teórica a esta investigación.

En el Capítulo III en donde se plantean los Resultados y Análisis de los mismos, podremos apreciar si las hipótesis validan los resultados obtenidos y si estos responden a nuestras preguntas de investigación.

Con este proyecto se sugerirá a los Gabinetes Psicopedagógicos de Panamá la mejor forma de estudiar a la población estudiantil con bajo rendimiento académico a través de pruebas Psicoeducativas y Programas de Intervención acordes con la población de Media, esto lo podremos encontrar en el Capítulo IV de las Conclusiones y Recomendaciones.

Nuestro estudio concluye el vínculo de los conceptos de Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico que en Psicología Escolar tiene significado si su valoración es llevada a cabo de forma programada y sistemática, por medio de un Plan de intervención terapéutica que sea registrada de sesión a sesión.

En las referencias se incluye una completa recopilación de las publicaciones más importantes existentes, tanto en libros, internet y videos, sobre el tema a investigar.

Por último encontramos los anexos, en donde se describen los objetivos, áreas de trabajo y contenido del plan de intervención terapéutica.

El futuro mostrará si la investigación en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y rendimiento académico es una preocupación transitoria de todos los artífices de esta situación, incluyendo al estudiante, o una problemática con implicaciones profundas para la práctica diaria de la Psicología Escolar.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

“Todos los que investigan sobre la enseñanza están implicados en intentos coordinados para comprender el fenómeno, para aprender cómo mejorarlo y para descubrir mejores caminos para la preparación de los individuos que desean enseñar.”

Lee Shulman (1986)

Psicólogo Educativo

A. Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje

1. Programa de Intervención Psicoeducativa

1.1. ¿Qué es un Programa de Intervención Psicoeducativa?

Uno de los tantos recursos con los que cuenta el Psicólogo(a) Escolar para dar respuestas a las necesidades que encuentra en las entidades escolares donde labora es el Diseño de un Programa de Intervención Psicoeducativa. Este programa, tiene sus orígenes en tres de las múltiples funciones que realiza el Psicólogo (a) Escolar, una de ella es la Planificación, que según Ferraro (2001), “*implica establecer objetivos claros y precisos para alcanzar el fin deseado*” (p. 179).¹

Veamos pues cuáles son los pasos que existen dentro del proceso de la planificación que validan nuestro Programa de Intervención Psicoeducativa, estos pasos son:

- Buscar información por medio de investigaciones, pruebas diagnósticas, análisis situacionales.
- Se organizan los datos encontrados.
- Se clasifican por áreas de acuerdo con el orden de prioridad en las problemáticas.

¹ Ferraro, E. (2001). *Administración de los Recursos Humanos*. Buenos Aires: Valleta.

- Se analizan las necesidades y se destacan las causas que la generaron. Las hipótesis explicativas del problema con base en estudios previos.
- Establecimiento de los objetivos de intervención en el problema.
- Elabora una propuesta o proyecto, en este caso un programa de intervención Psicoeducativa.
- Diseño y aplicación de la intervención.
- Valoración de los resultados de la intervención.

El segundo servicio que ofrece el Psicólogo Escolar y que fundamenta nuestro Programa de Intervención Psicoeducativa es el de la **Intervención Psicológica**; pues según Phares y Trull (2001), la *intervención* es “*un método para inducir cambios en el comportamiento, pensamiento o sentimientos de una persona*” (p.294).²

Dentro de los tipos de intervención, tenemos:

- **Promoción de la salud (intervención a toda la población):** su estrategia de intervención básica es la educación para la salud. Incita a tomar responsabilidad propia en lo que respecta a la salud. También, desarrolla aptitudes para participar de manera constructiva en la vida y hace que se implementen comportamientos que favorezcan la salud, desarrollando una cultura de la misma.
- **Programas diseñados para prevenir la psicopatología (intervenciones a los grupos de riesgo):** son intervenciones preventivas que pretenden evitar de forma

² Phares, E. J., & Trull, T. J. (2001). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. (6ª ed.). México: Thomson.

anticipada que se produzcan comportamientos que provoquen problemas de tipo mentales.

- **Proceso para tratar diversos tipos de trastornos (intervenciones a los grupos con trastorno):** llamados también *tratamiento*, en donde se sigue un conjunto de procedimientos caracterizados por métodos y técnicas, prescritos por una determinada teoría.

Por último, tenemos al tercer servicio que ofrece el Psicólogo escolar y en el que fundamentamos el Programa de Intervención Psicoeducativa, este es el de la **Prevención**, porque con el mismo se pretende conocer las variables que generan el problema y su posible evolución, los comportamientos de la población que se pretende evaluar o diagnosticar, generar intervenciones para que las conductas cambien y determina los procedimientos metodológicos que valoren la intervención.

Dentro de las clasificaciones de las prevenciones, según Arévalo y Maldonado (2006)³, tenemos:

- **Prevención Primaria:** Abarca el conjunto de acciones que permiten mantener las condiciones óptimas de aprendizaje y, aquellas que tienden a controlar la aparición de factores perturbadores.
- **Prevención Secundaria:** Se refiere al conjunto de procedimientos que coadyuvan para que no se agrave las dificultades ya existentes. Phares y Trull

³ Arévalo, G. y Maldonado, J. (23 de abril de 2006). *El rol del psicólogo en el gabinete psicopedagógico*. Recuperado el 17 de abril de 2009, de Psicopedagogía.com: <http://www.psicopedagogia.com/rol-psicologo-gabinete-psicoedagogico>

(2001, p.440) aseguran que *“la idea básica de la prevención secundaria es atacar los problemas mientras todavía son manejables, antes que se vuelvan resistentes a la intervención”*.⁴

- **Prevención Terciaria:** No se realiza en las instituciones educativas porque se trata específicamente de un abordaje terapéutico con el fin de reducir conflictos e intentar que no se reinstauren como un estado permanente a través de cursos específicos y generales.

Después de haber hecho un recorrido por los servicios del psicólogo escolar y saber que, dichos servicios, son la base de nuestro Programa de Intervención Psicoeducativa, podemos concluir que estos son intervenciones específicas que se dan en el contexto escolar.

El Programa de Intervención Psicoeducativa debe seguir la finalidad de que a partir del mismo se creen mecanismos de prevención, por esa razón, se deben generar procesos de reflexión, trabajos en grupo, establecer revisiones de metodologías, y favorecer la aparición de nuevas propuestas para disminuir las situaciones que puedan estar incidiendo en el rendimiento de los estudiantes.

⁴ Phares, E. J., & Trull, T. J. op. Cit. p.440

1.1.1 ¿Qué es un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje?

Es cuando equipamos a los estudiantes con técnicas o recursos que lo capacitan a cambiar su repertorio al momento de aprender y que faciliten la adquisición, codificación, recuperación y de apoyo en el procesamiento de la información.

Este Programa de Intervención Psicoeducativa tiene una visión como la que se señala en el *modelo centrado en el alumno* propuesto por Carl Roger (1969), citado en Moreno (1979), describió los objetos como: *“Favorecer 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 solo hacer, que aprenda a utilizar y a desarrollar sus capacidades y potenciales, que sea creativo y transforme su mundo en aquello que éste a su alcance, que sea capaz de crítica reflexiva y realista, que aprenda a prender de todas sus experiencias, que viva en un proceso de descubrimiento de los conocimientos y las habilidades necesarias 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 propia individualidad”* (Moreno, 1979, citado en Harrsch, 2005, p.198)⁵

⁵ Harrsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo*. México: Pearson Educación.

A continuación, detallaremos los preceptos teóricos del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje.

1.2. Aspectos fundamentales considerados en un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje

Es imprescindible hablar antes, del aprendizaje y las corrientes que existen. Estos conceptos son básicos para entender la fundamentación teórica del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje.

1.2.1. El Aprendizaje

Al buscar de entre mis libros de aprendizaje el significado de este concepto, el psicólogo Klein (1994) lo describe como: *“Un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas”* (p.2).⁶

Sin embargo, la explicación que obtuve de la enciclopedia libre Wikipedia fue la más abarcadora y precisa para esta investigación: *“el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores,*

⁶ Klein, S. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. (2ª ed.). España: McGraw-Hill.

*actitudes y reacciones emocionales como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación”.*⁷

Existen dos definiciones que reflejan las dos perspectivas que existen del aprendizaje, según Ormrod (2005):

- *“El Conductismo, el cual se centra en el aprendizaje de conductas tangibles y observables, denominadas respuestas.*
- *El Cognitivismo, la cual no se centra en la conducta sino en los procesos de pensamiento implicados en el aprendizaje humano” (p.5).*⁸

Nuestro Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje tiene sus orígenes en una de esas dos corrientes del aprendizaje: el **Cognitivismo**, que surgió tras años de descontentos masivos entre los psicólogos investigadores que no aceptaban una sola corriente del aprendizaje basados únicamente en estímulos y respuestas. De allí, que naciera una nueva perspectiva en las primeras décadas del siglo XX, con psicólogos como Edward Tolman, Jean Piaget y Lev Vygotsky, entre otros.

Analizaremos los constructos que nos aporta esta teoría y sus precursores, los cuales son las bases para el proyecto investigativo.

⁷ El aprendizaje (s.f.) En Wikipedia. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de: <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje&action=history>

⁸ Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

1.2.2. La teoría evolutiva de Jean Piaget

En el siglo pasado el psicólogo suizo Jean Piaget diseñó un modelo para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo, al reunir y organizar la información (Piaget, 1954, citado en Woolfolk, 2006).⁹

Pionero en la epistemología, con el único fin de descubrir de donde procede nuestro conocimiento y de qué manera se desarrolla, planteó una serie de ideas sobre la manera en que los niños piensan y aprenden respecto al mundo que les rodea, es así como elaboró los siguientes constructos:

- El desarrollo cognitivo tiene lugar a lo largo de etapas diferentes, de manera que los procesos de pensamiento de cada etapa son cualitativamente distintos entre sí.
- El ritmo de desarrollo cognitivo está controlado en cierta medida por la maduración.

Con estos dos constructos podemos explicar la etapa del desarrollo cognoscitivo de Piaget en la que están los sujetos de nuestra investigación. En la etapa que estos se encuentran se llama **Operaciones Formales**, comienza hacia los once o doce años de edad. *“Durante esta etapa, los jóvenes desarrollan la capacidad para razonar con información abstracta, hipotética, aunque sea contraria a la realidad. También, aparecen otras capacidades*

⁹ Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9ª ed.). México: Pearson Educación.

esenciales para las matemáticas y el razonamiento científico. Además de lo dicho, el pensamiento formal permite a los adolescentes analizar sus propios procesos de razonamiento y evaluar su calidad y su lógica; de esta manera, pueden advertir una falacia lógica en algo que acaban de decir”. (pp. 190-192)¹⁰

1.2.3. El aprendizaje significativo de David Ausubel

David Ausubel creía que *“los individuos adquieren conocimientos principalmente a través de la recepción, y no a través del descubrimiento. Los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se comprenden, no se descubren”*. (Ausubel, 1968, citado en Woolfolk, 2006, p.281).¹¹

Su teoría del aprendizaje por recepción significativa o aprendizaje significativo (1968), sostiene que la persona que aprende recibe información verbal, la vincula a los acontecimientos previamente adquiridos y, de esta forma, da a la nueva información, así como a la información antigua, un significado especial. Ausubel afirma que la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende de dos cosas: (1) el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo y (2) la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua. Esta relación es en ocasiones artificial y, entonces, se corre el peligro de perder u olvidar la nueva información.

¹⁰ Ormrod, J. op. Cit. pp. 190-192

¹¹ Woolfolk, A. op. Cit. p. 281

Revisemos algunos conceptos contenidos en la teoría de Ausubel, dentro de los cuales tenemos:

- **El proceso de asimilación:** Al igual que Piaget, Ausubel sostiene que los estudiantes tienen que operar mentalmente con el material al que se les expone si quieren darle significado. También, al igual que Piaget, habla de asimilación, entendiéndola, básicamente, como el proceso por el cual *“se almacenan nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes presentes en la estructura cognitiva”*. Evidentemente, nuestra estructura cognitiva, la forma en que hemos organizado el aprendizaje anterior, tendrá una gran influencia sobre la naturaleza y el proceso de asimilación.

Según Ausubel, la asimilación puede asegurar el aprendizaje de tres maneras: proporcionando un significado adicional a la nueva idea, reduciendo la probabilidad de que se olvide esta y haciendo que resulte más accesible o esté más fácilmente disponible para su recuperación. En relación con lo primero, la idea nueva que se relaciona o se pone en conexión con otras ideas bien estructuradas, adquiere más significado que la que simplemente se percibe y se almacena en la memoria de forma aislada. El nuevo material adquiere parte de su significado adicional de los elementos afines de la estructura cognitiva, que ya son altamente significativos. Una segunda modalidad de fomento del aprendizaje mediante la asimilación consiste en evitar que la nueva idea se pierda u olvide rápidamente. En tercer lugar, la asimilación no solo protege del olvido, sino que asegura también que la nueva idea podrá encontrarse o recuperarse fácilmente cuando sea necesario. La información

verbal que está relacionada de forma significativa con ideas previamente adquiridas puede recordarse como parte de un conocimiento bien estructurado. (*Enciclopedia de la Psicopedagogía y Psicología*, 2005).¹²

Según Ausubel, el aprendizaje significativo depende de alguna manera del conocimiento que debe aprenderse como del sujeto que lo aprende. El conocimiento debe estar organizado en una estructura lógica de tal suerte que sus elementos se relacionan entre sí, de modo no arbitrario; pero no es suficiente la estructura lógica del conocimiento, es necesario además que la persona muestre predisposición para el aprendizaje, que esté motivado y que su estructura cognitiva contenga las ideas inclusoras necesarias para asimilar o comprender el nuevo significado.

Existen otros autores de la misma corriente de Piaget y Ausubel, los cuales hablaron del aprendizaje significativo en los discentes, como lo son los constructos de D. Bob Gowin (1999) quien manifestó que el aprender significativamente es una responsabilidad del estudiante y que no puede ser compartida por el profesor. Joseph D. Novak sostenía que el aprendizaje es personal e idiosincrático y Marco Antonio Moreira (1995) nos decía que si el estudiante manifiesta una disposición para el aprendizaje significativo, el actuará intencionalmente para captar el significado del material educativo. (Larios, 2006)¹³

¹² (2005). *Enciclopedia de la Psicopedagogía y Psicología*. España: Océano.

¹³ Larios, B. y Rodríguez, E. (2006). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 119, 125, 133 y 137

1.2.4. El Constructivismo

El Constructivismo es una corriente pedagógica que manifiesta que los estudiantes son los protagonistas en su proceso de aprendizaje, al construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Como consecuencia, el aprendizaje es un proceso autorregulado por la actividad creativa e interpretativa del sujeto epistémico quien le da significado personal al conocimiento. (Soler, 2006)¹⁴

Coll (1990) nos decía que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa cuando lee o escucha la exposición de los otros.

Ausubel, también nos menciona que dentro de las situaciones del aprendizaje escolar en la que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz se puede promover mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados, analogías, los mapas conceptuales, entre otras).

¹⁴ Soler, F. E. (2006). *Colección Tesis Educación: Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio Universidad Simón Bolívar. pp. 29-30

Díaz-Barriga y Hernández, 2010 nos hablan de las ventajas que se fomentan en el aprendizaje significativo aplicado al constructivismo, como lo son la motivación intrínseca, la participación activa, la comprensión y el aprender a aprender.¹⁵

1.3. Estrategias para motivar a los estudiantes y construir comunidades de aprendizaje productivas

Los maestros se preocupan por desarrollar un tipo específico de motivación en sus alumnos: **La motivación para aprender**. Jere Brophy (1988) describe la motivación para aprender como *“la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, y a intentar obtener los beneficios académicos deseados de ellas. La motivación para aprender puede construirse como un rasgo general y como un estado específico de la situación”*. La motivación para aprender implica algo más que desear o tener la intención de aprender; incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante. Sería maravilloso que todos los alumnos llegaran llenos de motivación para aprender, pero no es así. (Brophy, 1988, citado en Woolfolk, 2006, pp.374-375)¹⁶

Construir comunidades de aprendizaje productivas y motivar a los estudiantes para que se involucren en actividades significativas de aprendizaje constituyen objetivos fundamentales de la enseñanza. Aun así, existen muchos ingredientes que constituyen la motivación de los estudiantes por aprender. El éxito depende del uso de estrategias motivacionales, las cuales

¹⁵ Díaz-Barriga, F. y (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

¹⁶ Woolfolk, A. op. Cit. pp. 374-375

sugeriremos a continuación y que deben ser tomadas en cuenta a la hora del proceso enseñanza-aprendizaje que ejercen día a día con sus discentes, entre estas tenemos:

- Crea en las capacidades de los estudiantes y preste atención a los factores alterables.
- Evite enfatizar la motivación extrínseca en forma exagerada.
- Cree situaciones de aprendizaje con tonos afectivos positivos.
- Construya a partir de los intereses y valores intrínsecos de sus estudiantes.
- Estructure el aprendizaje para lograr fluidez.
- Utilice el conocimiento de resultados y no justifique los fracasos.
- Preste atención a las necesidades de los estudiantes, incluyendo la necesidad de autodeterminación.
- Preste atención a la estructura de las metas de aprendizaje y a la dificultad de las tareas instruccionales.
- Utilice tareas multidimensionales.
- Facilite el desarrollo y cohesión grupales. (Arenda, 2007, pp. 152-165)¹⁷

2. Estrategias de Aprendizaje

2.1. Definiciones sobre Estrategias de Aprendizaje

Dentro de las definiciones que pude encontrar sobre el concepto de estrategias de aprendizaje, estas son algunas de las más significativas:

¹⁷ Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. (7ª ed.). México: McGraw-Hill.

Según Winstein y Mayer, las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Para Monereo las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar un objetivo, dependiendo de la característica de la situación educativa en que se produce la acción.

Además, según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante el proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que deben aprender.

De acuerdo con Beltrán, las definiciones expuestas ponen en relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. 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. (Herrera, 2009, p. 3)¹⁸

¹⁸ Herrera, A. (2009). *Las estrategias de aprendizaje*. Innovación y experiencia educativa [Revista Online] 16, pp. 14 Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_2.pdf

Un grupo de autores sostenía que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente, como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social (Díaz-Barriga, et. ál., 2010, p.6);¹⁹ por último, Nisbett y Shuck-Smith (1987) definen el concepto como una secuencia integrada de procedimiento o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. (Nisbett y Shuck-Smith, 1987, citado en Gallego y Román, 2008)²⁰

2.2. La importancia de las Estrategias de Aprendizaje en el aula

Dentro de los beneficios que hace el implementar las estrategias de aprendizaje dentro del aula tenemos:

- “Promueven un aprendizaje efectivo.
- Permiten secuenciar y trabajar con exactitud los contenidos para un mejor aprovechamiento.
- Evitan la improvisación.
- Dan seguridad a los actores (discentes y docentes).
- Favorecen la autoconfianza en el discente.

¹⁹ Díaz-Barriga, F. y Hernández R. op. Cit. pp. 374-375

²⁰ Gallego, S. y Román J. (2008). *Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)*. (4ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

- Fomentan el trabajo cooperativo.
- Dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecen la participación y socialización.
- Evitan la memorización mecánica del material tanto para el discente como para el docente.
- El discente deja de ser el receptor para ser el actor de sus propios aprendizajes, gestor de sus conocimientos”. (Lima, 2009)²¹

2.3. Diferencia entre las Estrategias de Aprendizaje y las Técnicas de Estudio

En la Revista Online QEstudio.com nos señalan la diferencia entre los dos conceptos de la siguiente manera: *“Las técnicas de estudio son aquellas actividades específicas que pueden ser utilizadas de forma mecánica, que se aprenden mediante la práctica, como releer, hacer esquemas, subrayar con diferentes colores, establecer unos horarios, etc. En cambio, las estrategias de aprendizaje son el proceso mediante el cual interiorizas mejor unos conocimientos, son una guía de las acciones que hay que seguir”*. (QEstudio.com, 2007)²²

²¹ Lima, L. (2009). Estrategias para el aprendizaje del idioma inglés. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/25289253/Estrategias-de-aprendizaje-y-su-importancia-en-el-aprendizaje-del-Ingles>

²² QEstudio.com. (2007). *Orienta-T: Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje*. [Revista Online] Recuperado de: <http://www.qestudio.com/contenido.aspx?nid=215>

Tomando en cuenta esta explicación de los dos conceptos, podemos decir que las técnicas son mecánicas, precisas para estudiar y las estrategias de aprendizaje son más una guía en el proceso de estudiar.

Otra diferencia es señaladas por Francisco De La Cruz, el cual nos dice que *“las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y estudio. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje son operaciones y procedimientos que el estudiante usa para obtener, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos, al mismo tiempo, las utiliza para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento, como para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas”*.(De La Cruz, 2007, pp. 1-4)²³

Por lo expuesto anteriormente, podemos concluir, como diría Martha Sirvent (2008) que las técnicas es la comprensión, utilización o aplicación de los procedimientos, en cambio las estrategias son el uso reflexivo de los procedimientos aprendidos con las técnicas, es decir, sin el aprendizaje de las técnicas no se podrían realizar las estrategias, porque aunque hay una clara diferencia entre ellas también existe una correlación entre las mismas.

²³ De La Cruz (2009). *Las estrategias de aprendizaje: Técnicas para el estudio*. Innovación y experiencia educativa [Revista Online] 16, pp. 1 y 4. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/Francisco%20Manuel_De%20La%20Cruz_2.pdf

2.4. ¿Por qué los estudiantes no siempre utilizan estrategias de aprendizaje eficientes?

Muchos estudiantes tienen la creencia que el memorizar o realizar un resumen es utilizar las estrategias de aprendizaje eficientemente y cuando las deben aplicar para la solución de problemas, pero no obtienen los resultados más favorables, se dan por vencidos y no las utilizan más; por ello, mencionaremos las causas por las cuales los estudiantes no siempre utilizan estrategias eficientes:

- **Los estudiantes reciben poca información sobre las estrategias eficientes.** En los estudiantes de media, incluso en los universitarios, se observa la ingenuidad con respecto a la forma de pensar sobre cómo se aprenderá mejor. Por ejemplo, muchos estudiantes piensan que para aprender mejor solo deben intentarlo más (memorizarlo todo), sin pensar en los procesos que son más eficaces para la asimilación de la información.
- **Los Estudiantes tienen teorías personales que les llevan a subestimar o interpretar de forma errónea las tareas de aprendizaje.** No es probable que un alumno utilice estrategias efectivas si cree que la tarea de aprendizaje es fácil o que su éxito en el aprendizaje no está relacionado con el esfuerzo que ponga en ella y que también crea que el conocimiento es una serie de hechos no relacionados entre sí.

- **Los estudiantes creen de forma errónea que usan estrategias eficaces.** Los estudiantes con bajo rendimiento creen erróneamente que utilizan las estrategias, técnicas más adecuadas y que por eso saldrán bien en el colegio, también piensan que si reprobaban se lo deben a factores externos, como a la forma en que el profesor explica o porque no entendió bien el examen, sin embargo, si se les orientara más, ellos podrían cambiar sus estrategias y así mejorar, al menos momentáneamente.
- **Los estudiantes tienen poco conocimientos previos a los que recurrir.** Puede que los estudiantes sepan menos de las materias que están estudiando y no sepan diferenciar lo que es más importante de lo que no lo es, por ende, no comprenden lo que leen, ni tampoco poseen marcos y esquemas organizativos.
- **Las tareas de aprendizaje asignadas no llevan por sí misma a usar estrategias sofisticadas.** Cuando los profesores esperan que el estudiante se aprenda un material bastante extenso, el estudiante no sabe qué estrategias utilizar, sin embargo, si los docentes les dan justo el material que deben trabajar o estudiar, los estudiantes solo se limitan a estudiar ese material y no aprenden algo más del mismo, disminuyendo su curiosidad en el tema.

- **Los estudiantes tienen objetivos que no son coherentes con el aprendizaje eficaz.** No siempre los estudiantes están interesados en aprender o en realizar los trabajos asignados (solo si es para obtener una calificación), si sucede estas situaciones las estrategias de aprendizaje son obsoletas.
- **Los estudiantes piensan que las estrategias de aprendizaje requieren demasiado esfuerzo como para merecer la pena.** Si los estudiantes determinan que tales estrategias requieren mucho tiempo en realizarse, las dejarán de hacer independientemente si sean eficaces o no.
- **Los estudiantes tienen poca percepción de autoeficacia acerca de su capacidad para aprender en el contexto académico.** Los estudiantes que tienen fracaso académico piensan que no pueden aprender, hagan lo que hagan, por eso no ponen mucho interés en aprender estrategias de aprendizaje. (Ormrod, 2005, pp. 395-397)²⁴

2.5. Triple Alianza para el aprendizaje:

Tres componentes indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje son la metacognición (autoconciencia), la motivación (metas) y las habilidades cognitivas (conciencia de lo que se quiere aprender), a continuación se tratarán de explicar dichos conceptos.

²⁴ Ormrod, J. op. Cit. pp. 395-397

2.5.1. Metacognición

Una pregunta que siempre nos hacemos es: ¿Por qué existen estudiantes más exitosos que otros? Al respondernos a esta interrogante nos vienen muchas ideas de los porque, como por ejemplo la forma en que estudian, como se organizan, si se automotivan, si practican ejercicios de agilidad mental, entre otras cosas, pero lo más seguro es que todo comience con saber que es la Metacognición y que de seguro ellos la utilizan. Pero comencemos por entender que significa este concepto.

Flavell, Brown y Miller hablaban sobre la metacognición en referencia a la “capacidad de conocer sobre el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea, también hablaron sobre el conocer cómo conocemos”.

Barriga y Hernández lo catalogan como ese “saber” que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento. (p.187)²⁵

Cuando hablamos de divisiones en el concepto de la Metacognición, Flavell (1993) la subdivide en dos ámbitos del conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. Lo que entendemos por conocimientos metacognitivos implican el supervisar y reflexionar sobre los propios pensamientos actuales o recientes. Esto incluye conocimientos de hechos, como conocer la tarea, las propias metas o a uno mismo, y conocimientos estratégicos, como cuándo y cómo utilizar procedimientos

²⁵ Díaz-Barriga, F. et. ál. op. Cit. p. 187

específicos para resolver problemas. Este conocimiento metacognitivo está estructurado en 4 categorías o variables:

- **Variable persona:** se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o dominios, y sobre los conocimientos que dicha persona sabe que otras personas poseen (compañeros de clase, hermanos, maestros, etc.); por medio de este conocimiento que el aprendiz sabe que posee las otras personas, pueden establecerse distintos tipos de relaciones comparativas (comparaciones consigo mismo en relación con los otros, entre ellos, etc.). Otro aspecto incluido en esta categoría se refiere a los que sabemos que tienen en común, cuando aprenden, todas las personas en general. Por tanto, en relación con esta variable pueden conseguirse conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales. Con seguridad, dentro de esta variable persona también se incluyen y se desarrollan las creencias sobre uno mismo relacionadas con aspectos como las expectativas de autoeficacia, el autoconcepto académico, etc.
- **Variable tarea:** son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación consigo mismo. Flavell distingue dos subcategorías: a) el conocimiento que tiene que ver con la naturaleza de la información involucrada en la tarea (por ejemplo, si la información contenida en ella es o no familiar para uno mismo, si es fácilmente relacionable con nuestros conocimientos previos, si es difícil), y b) el conocimiento sobre las demandas implicadas en la tarea (por ejemplo, saber distinguir entre dos tareas, cuál es más

difícil, una que exige analizar la información u otra que simplemente demanda recordarla).

- **Variable estrategia:** son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre los distintos tipos de estrategias y técnicas que posee para su utilización ante distintas tareas cognitivas (aprender, comprender, lenguaje oral y escrito, solucionar problemas), así como de su forma de aplicación y eficacia. Según Flavell (1987), se puede hacer una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: “la función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que uno esté ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso de ella”.
- **Variable contexto de aprendizaje:** otros autores como Mateo (2001), agregan esta cuarta variable, la cual se refiere al conocimiento que el aprendiz tiene acerca de qué tanto sabe sobre las condiciones contextuales (temporales-ambientales) propicias para la realización de una determinada tarea (“esta tarea requiere de tiempo para realizarse”, necesito estar concentrado y requiero de un lugar tranquilo”, etc.).

Flavell sostenía que la interacción entre las cuatro variables daba como resultado gran parte del conocimiento metacognitivo y la realización de dichas actividades como lo son el empleo y conceptualización de las estrategias de aprendizaje.

El otro ámbito de conocimiento es la experiencia metacognitiva que ocurre cuando los estudiantes adaptan y manejan consciente y afectivamente sus estrategias de pensamiento durante la solución de problemas y el pensamiento propositivo. Sin embargo no cualquier experiencia es metacognitiva, para que sea considerada como tal, es necesario que tenga relación con alguna tarea o empresa cognitiva.

Una experiencia metacognitiva es considerada como tal cuando:

- Cuando uno siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar.
- Cuando se siente que se está lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva.
- Cuando uno piensa que una actividad es más fácil de realizar que otras.

Los hallazgos de diferentes investigaciones confirman que los niños muy pequeños presentan dificultades para comprender los conocimientos metacognitivos pero estos se van desarrollando gradualmente durante el proceso de maduración, de ahí la importancia como lo menciona Kramarski (2004), que los estudiantes cuando estén en la etapa de las operaciones formales, cuando ya tienen capacidad para pensar acerca de sus propios pensamientos, se les enseñen estrategias metacognitivas para mejorar su desempeño académico.

Esta idea se puede realizar si se le enseñan las estrategias metacognitivas simultáneamente a la enseñanza de los contenidos de las diferentes materias escolares, como lo señalan

Hartman y Sternberg (1993), integradas en alguno de los métodos de interacción didáctica. Una parte de ellas se centran en el maestro y otras les corresponde desarrollarlas a los propios estudiantes, dependiendo de quién tenga la responsabilidad y el control de la actividad de aprender en cada momento de la situación de aprendizaje-enseñanza. (pp. 187-191)²⁶

2.5.2. Motivación

Mucho se ha hablado sobre la motivación en el aula, diferentes teorías y personalidades se han referido sobre este término; es por eso que comencare por los mitos que rodean al concepto de la motivación escolar, entre ellas tenemos:

- La motivación escolar es un proceso exclusivamente intrapersonal, donde intervienen poco los factores interpersonales o sociales.
- La motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (“me gusta” o “no me gusta” estudiar).
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.
- Es poco probable que se llegue a mejorar la motivación por aprender en alumnos con una historia de fracaso escolar, con algún tipo de discapacidad, o con aquellos que se muestren apáticos o ansiosos.

²⁶ Díaz-Barriga, F. et. ál. op. Cit. pp. 187-191

Esto quiere decir que la motivación de los estudiantes es totalmente independiente de lo que haga el docente dentro del salón, que son los alumnos los responsables de su motivación hacia el estudio y que si eres un estudiante con fracaso escolar careces de motivación. Sin embargo, actualmente, si le preguntáramos a los estudiantes de cualquier grado como anda su motivación hacia el estudio, nos responderían que no están motivados hacia sus estudios y al proceso de aprendizaje porque los aburre o sus profesores no les inspiran nada.

Comencemos por preguntarnos qué es la motivación para poder entender este fenómeno tan incomprendido y primordial para el proceso-aprendizaje de los estudiantes.

El término motivación se deriva del verbo latino moveré, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Para Moore (2001) la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Según Woolfolk (1996), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantienen la conducta”. Huertas (2006) destaca que la motivación es un proceso psicológico (implica componentes cognitivos y afectivos-emocionales) que determina la planificación y actuación del sujeto, al mismo tiempo que tiene algún grado de voluntariedad y se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. La motivación como proceso netamente humano está regulada por tres dimensiones:

- **Aproximación – evitación:** existen deseos y gustos apetecibles, pero también situaciones que se desean evitar. En el terreno educativo, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito consisten en los dos polos de un continuo de motivación hacia el logro.

- **Intrínseca (autorregulada) – extrínseca (regulada externamente):** permite entender que una acción puede surgir tanto de intereses y necesidades personales, como de las demandas de la situación en que nos encontramos o por factores impuestos por otros.
- **Profundo (implícito) – superficial (autoatribuido):** en el caso de los esquemas motivacionales profundos o implícitos, se trata de aquellos que predisponen hacia metas e interpretaciones generales y básicas; son el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes que rodean a la persona. Por su parte, el nivel más superficial de este continuo hace referencia a esquemas de acciones relativas a metas más concretas, determinadas por situaciones estándar (por ejemplo, estudiar para un examen concreto o realizar un determinado trabajo escolar). En este último caso, se requiere un uso más consciente de motivos, expectativas y atribuciones.

Los psicólogos hacen una distinción entre dos tipos principales de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca es la tendencia natural a buscar y vencer desafíos, cuando la conducta se enciende internamente por interés personal o curiosidad o solo por el puro gozo de la experiencia. En contraste, la motivación extrínseca entra en funciones cuando los individuos se ven incitados a la acción por factores ambientales externos, tales como recompensas, castigos o presiones sociales, las dos motivaciones expuestas son de vital importancia dentro del salón de clases.

Existe una nueva forma de ver al concepto de motivación, parece muy ligada a la perspectiva sobre la motivación desde un punto de vista cognitivo la cual explica la misma como una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas, como lo menciona Bernard Weiner (1986,1992), el cual se destaca por su teoría de la atribución que es de especial importancia para los maestros porque se basa en el supuesto de que las formas en que los individuos llegan a percibir e interpretar las causas de sus éxitos o fracasos son las principales determinantes de su motivación, más que las necesidades internas o las experiencias previas específicas. (Díaz-Barriga, 2010, pp. 51-81)²⁷

Esta corriente que explica la motivación escolar, enfatiza el papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones, la cual fomenta la motivación intrínseca mediante el manejo de las expectativas, las metas y atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.

2.5.3. Habilidades cognitivas

El concepto de "habilidades cognitivas" proviene del campo de la Psicología cognitiva. Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello.

²⁷ Díaz-Barriga, F. et. ál. op. Cit. pp. 51-81

Las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.

Podemos agruparlas en tres grandes ejes, según la Taxonomía de dominio del aprendizaje de Benjamín Bloom (1956), el cual se refería a “*los objetivos del proceso del aprendizaje*”. Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos, estos ejes son los siguientes:

- **Dirección de la atención:** A través de la atención y de una práctica constante de esta, se favorecerá el desarrollo de habilidades como: observación, clasificación, interpretación, inferencia, anticipación.
- **Percepción:** La percepción es el proceso que permite organizar e interpretar los datos que se perciben por medio de los sentidos y así desarrollar una conciencia de las cosas que nos rodean. Esta organización e interpretación se realiza sobre la base de las experiencias previas que el individuo posee. Por tal motivo, es conveniente que los alumnos integren diferentes elementos de un objeto en otro nuevo para que aprendan a manejar y organizar la información.
- **Procesos del pensamiento:** Los procesos del pensamiento se refieren a la última fase del proceso de percepción. En este momento se deciden qué datos se atenderán

de manera inmediata con el fin de comparar situaciones pasadas y presentes y de esa manera, realizar interpretaciones y evaluaciones de la información.

En realidad, la clasificación de las habilidades difiere según los autores; por ejemplo, para Bloom, son las siguientes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Sin embargo, recientemente un grupo de alumnos de Bloom (Lorin Anderson y David R. Krathwohl, revisaron la Taxonomía de su maestro y la publicaron en diciembre de 2000), le dieron un nuevo nombre: la “taxonomía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación”.

La nueva taxonomía tiene dos dimensiones: la primera dimensión de conocimiento, que describe los diferentes tipos de conocimientos, que va de lo concreto (objetivo) a lo abstracto (la metacognición) y la segunda dimensión del proceso cognitivo (la manera de pensar), que contiene seis categorías: **recordar** (recuperar de la memoria de a largo plazo la información pertinente), **comprender** (construir significados a partir de los mensajes instruccionales), **aplicar** (llevar a cabo o utilizar un procedimiento), **analizar** (descomponer el material en sus partes componentes y determinar la manera en que esas partes se relacionan entre sí), **evaluar** (hacer juicios con base en criterios) y **crear** (conjuntar los elementos para formar un nuevo patrón o estructura).

Definitivamente, esta triple alianza entre la metacognición, la motivación y las habilidades cognitivas hacen que el estudiante al aprender sepa el porqué está aprendiendo y cómo debe aprender óptimamente, sin embargo, la dilución del interés por aprender hacen que los fracasos escolares sigan mermando en el aprendizaje de los mismos, de allí la importancia

de enseñarle a los alumnos las estrategias de aprendizaje que los ayuden con su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Las habilidades cognitivas en la escuela, 2005)²⁸

2.6 Aprendizaje Autorregulado

El propósito último de la enseñanza es enseñar a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes y autorregulados.

Pero, qué entendemos por autorregulación o aprendices autorregulados y qué afectará a la autorregulación para que un estudiante consiga el propósito último de la enseñanza efectiva para el siglo veintiuno.

Empecemos por explicar qué entendemos por autorregulación, según los entendidos como Barry Zimmerman (2002), quien lo define como el proceso que usamos para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones, para alcanzar nuestras metas (cuando las metas implican aprendizaje, hablamos de un aprendizaje autorregulado). Así, una meta de enseñanza debería ser liberar a los estudiantes de la necesidad de tener maestros, de manera que aquellos continúen aprendiendo de forma independiente a lo largo de su vida. (Ormrod, 2005, p. 370)²⁹

²⁸ *Las habilidades cognitivas en la escuela.* . (2005). Recuperado de Talentos para la vida: <http://www.talentosparalavida.com/aulas19-1.asp>

²⁹ Ormrod, J. op. Cit. p. 370

Para Brown (1987), la autorregulación, conocidas como estrategias o habilidades autorreguladoras, se refiere a todas aquellas estrategias relacionadas con el “control ejecutivo” cuando se realiza una actividad cognitiva como son la de planificación, monitoreo o supervisión y revisión, las cuales realiza un alumno de manera inteligente cuando quiere aprender o solucionar un problema.

Entre los procesos de autorregulación están: la preparación, el desempeño y la autorreflexión. En el proceso de preparación, los estudiantes necesitan establecer metas claras, razonables y planear algunas estrategias para lograr dichas metas. Además, las creencias automotivadoras y de autoeficacia (expectativas hacia los resultados) también podrían marcar una diferencia al respecto. Este proceso está orientado hacia la meta del aprendizaje y también algunos autores comprenden dentro de ella, la autoactivación del conocimiento relevante y la administración del tiempo (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005). Como podemos ver se tratan de actividades que se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas. La preparación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje, y puede generar una ejecución y/o un producto de calidad.

En el proceso de desempeño se desarrollan estrategias de autocontrol (voluntarias) y de aprendizaje, incluyendo el uso de imaginación, técnicas mnémicas, enfoque de la atención entre otras técnicas porque se efectúan durante la ejecución de actividades cognitivas, involucra la toma de conciencia acerca de lo que se está haciendo, la comprensión del momento en el que se está ubicado dentro del proceso de aprendizaje y la anticipación de lo

que debería o podría hacerse después, partiendo siempre del plan de operaciones secuenciales desarrollado durante la preparación. También, se desarrollan estrategias de autoobservación (observarse a sí mismo), es decir supervisar la forma en que se desarrollan las cosas, para cambiar las estrategias en caso necesario para eso el estudiante debe utilizar el autoregistro y la autoexperimentación.

Finalmente, el estudiante necesita revisar su desempeño y reflexionar acerca de lo que sucedió o realizó, en el proceso de autorreflexión, el estudiante desarrollará un sentido de eficacia si atribuye los éxitos al esfuerzo y al uso de buenas estrategias, y si evita conductas contraproducentes, como esforzarse poco o pretender que no le interesa. Este proceso tiene la finalidad de evaluar tanto los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados.

Kluwe (1987), señala que las estrategias autorreguladoras pueden resumirse en típicas preguntas que los alumnos se pueden hacer cuando realizan tareas cognitivas; entre ellas tenemos: ¿qué voy hacer?, ¿cómo lo voy hacer? (preparación), ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (desempeño), ¿qué tan bien/mal lo estoy haciendo? (autorreflexión).

Si estas estrategias se enseñaran desde edad temprana, es decir, desde los últimos grados de primaria tendríamos estudiantes autorregulados (aprendices autorregulados) quienes tendrían una mayor motivación debido a que combinarían las habilidades de aprendizaje académico y el autocontrol, lo que facilita el aprendizaje, porque poseen la capacidad y

voluntad de aprender, también estos aprendices autorregulados transforman sus habilidades mentales, cualesquiera que éstas sean, en habilidades académicas.

Desafortunadamente, existen factores que afectan a la autorregulación y, por ende, al aprendiz autorregulado, su capacidad y voluntad de aprender, como lo son: la falta de conocimiento, que no es más que no tener conocimiento acerca de sí mismos, de la materia, de la tarea, de las estrategias de aprendizaje y de los contextos donde aplicarán su aprendizaje. El segundo factor que afecta es la falta de motivación, debido a que los aprendices autorregulados no están motivados para aprender, tampoco saben por qué estudian, por lo que sus actos y decisiones no son autodeterminados y están controlados por los demás. El carecer de motivación indica la falta de compromiso hacia su aprendizaje. Por último el tercer factor que es la falta de voluntad, nos dice que el aprendiz carecerá de determinación para terminar la tarea emprendida porque no saben protegerse de las distracciones, se pone nervioso o tiene pereza y sueño cuando aprende.

Si los padres, los maestros y los profesores les enseñaran el aprendizaje de la autorregulación a los estudiantes, a través del modelamiento, la facilitación, la recompensa del establecimiento de metas, la motivación, el buen uso de estrategias, entre otras, el propósito último de la enseñanza sería obtenido sin ninguna dificultad y posiblemente tendríamos más estudiantes motivados, con deseos de aprender, todo porque se les enseñaron a tiempo éstas estrategias. (Díaz-Barriga, 2010, pp.191-193)³⁰

³⁰ Díaz-Barriga, F. et. ál. op. Cit. pp. 191-193

2.6.1. Aprender a aprender

La autorregulación tiene la finalidad de convertir a los estudiantes en aprendices autónomos, enseñándoles a aprender a aprender.

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje...”.
(Calvillo, s.f.)³¹

³¹ Calvillo, M. (s.f.). Competencias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida. Recuperado de Educar en competencias: <http://competenciasbasicascordoba.webnode.es/aprender-a-aprender/>

La Comisión Europea define esta competencia como *“la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva a realizar un control eficaz del tiempo y de la información, individual y grupal. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía.*

Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores, con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.” (Martín, 2008)³²

El concepto aprender a aprender, hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre él mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán:

- tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo «desde fuera»;
- ser consciente de los propios procesos mentales;
- reflexionar sobre la forma en que aprende;
- administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;

³² Martín, E. (8 de octubre de 2008). *Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas*. Recuperado de: <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>

- alcanzar la autonomía. (Centro Virtual Cervantes, 1997)³³

Enseñar a aprender a aprender significa conseguir que los alumnos y alumnas experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no comprendíamos, resolver un problema que se nos resistía, sentirnos capaces en último término.

La Andragogía y la Etnomatemática opinan que es **DESCUBRIR, CREAR, INVENTAR**, los medios que le permiten seguir con los procesos de **ASIMILACIÓN** y **ACOMODACIÓN** intelectual de un modo intermitente, no solo en los niños en edad escolar, sino, en todos nosotros que somos unos aprendices permanentes. Hoy mismo estamos aprendiendo lo que es “aprender a aprender”. Luego, uno de los primeros pasos de la escuela debe ser **GUIAR** en ese **APRENDER A APRENDER**. Solo ahí se dará el verdadero aprendizaje. (Pacheco, s.f.)³⁴

2.7 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Existen varias clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, pero para esta investigación explicaremos las que se utilizaron en la Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA), creado por Gallego y Román (2008).

³³ Centro Virtual Cervantes (1997). *Aprender a aprender*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm

³⁴ Pacheco, O. (s.f.). *Definición de aprender a aprender*. Recuperado de PsicoPedagogía.com: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprender%20a%20aprender&resalta=aprender%20a%20aprender>

Las **estrategias de aprendizaje** son secuencias integradas de procesamiento o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Dentro de los tipos de estrategias, están:

- Estrategias de *Adquisición* de información
- Estrategias de *Codificación* de información
- Estrategias de *Recuperación* de información
- Estrategias de *Apoyo al procesamiento* de la información

➤ **DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS:**

❖ **Escala de estrategias de adquisición de información**

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), plantean lo siguiente: el primer paso para adquirir información es atender. Parece que los *procesos atencionales*, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial, una vez atendida, lo más probable es que se pongan en marcha los *procesos de repetición*, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los procesos atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

En el ámbito de la adquisición se constatan dos tipos de estrategias de procesamiento; aquellas que favorecen el control o dirección de la *atención*, y aquellas que optimizan los procesos de *repetición*.

- ***Estrategias atencionales***

La enseñanza – aprendizaje de éstas se dirige a favorecer los procesos atencionales y mediante ellos el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las estrategias atencionales, se distinguen las de exploración y fragmentación.

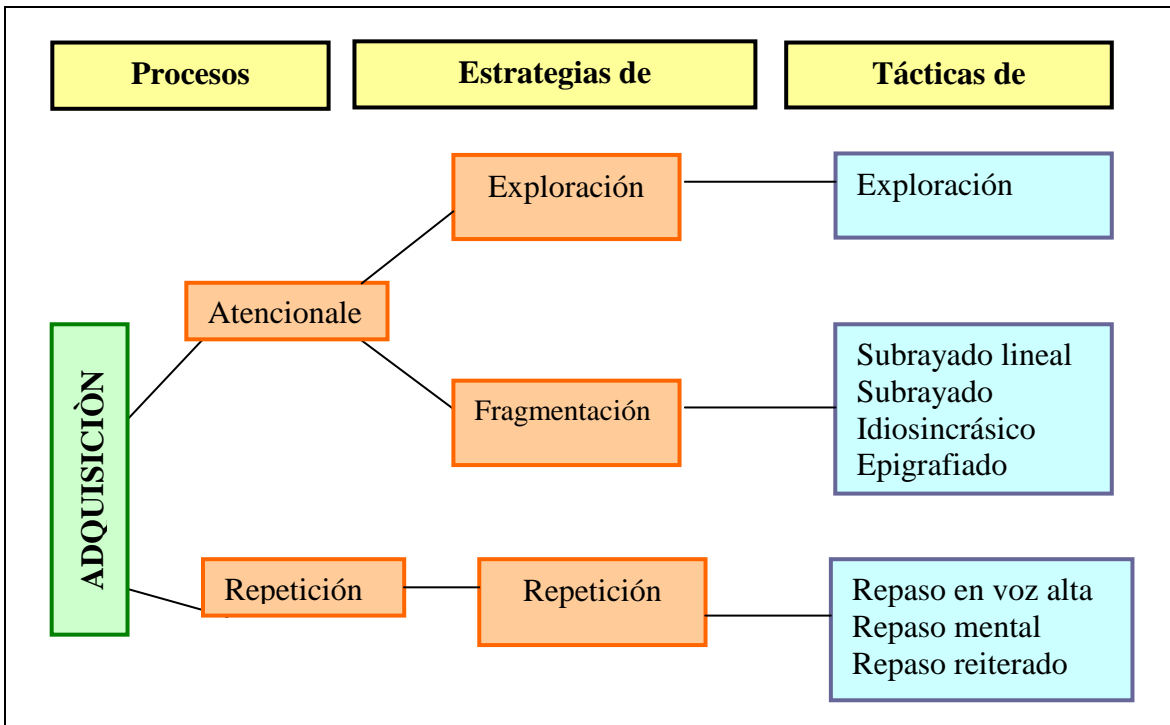
Se recomienda utilizar **estrategias de exploración** cuando la “base de conocimientos” previa sobre el material verbal que se haya de aprender sea grande, cuando las metas y objetivos” del aprendizaje no sean claros y cuando el material verbal disponible para el estudio no esté bien organizado”. La táctica de estudio consiste en leer superficial y/o intermitentemente todo el material verbal, centrándose solo en aquellos aspectos o discrimine como relevantes.

En cambio es aconsejable utilizar **estrategias de fragmentación** cuando los conocimientos previos acerca del tema estén claros y cuando el material de trabajo esté bien organizado. Son tácticas de fragmentación identificadas por la escala según los resultados del análisis factorial: subrayado lineal y/o subrayado idiosincrásico, del término conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes, y/o epigrafiado de aquellos cuerpos de conocimientos que no tengan este tipo de “indicadores” en el libro o artículo.

- **Estrategias de repetición**

Dentro del procesamiento, la repetición tiene la función de facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP). Se emplean estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo y, utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia– motriz escribiendo, diciendo en voz alta y/o pensando en ello, diciéndolo mentalmente.

Clasificación de las Estrategias de Adquisición de Información



Fuente: ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje – Manual. Román Sánchez José María y Gallego Rico Sagrario. 1994.

❖ Escala de estrategias de codificación de información

El paso de la información de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación. La elaboración superficial y/ o profunda y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código y/ o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento – más o menos profundos – y, de acuerdo con estos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de: **Nemotecnias** (Bransford y Stein, 1987), citado por Román J. Gallego S. (1994), en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica. **Elaboración** de diverso tipo y **Organizaciones** de la información.

En el mapa conceptual a continuación, se encuentran los ocho factores obtenidos por el análisis factorial aplicado a la estructura subyacente previamente elaborada (Román y Gallego, 1991 a; Román y Gallego, 1991 c; Román y Gallego, 1992; Gallego y Román, 1991 c) El cuadro recoge asimismo las tácticas de codificación contenidas en cada factor.

Los tres grupos de estrategias: mnemotécnica, elaboración y organización, suponen codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, producen o dan lugar a un

procesamiento de mayor o menor profundidad. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas confieren un mayor grado o nivel de “significación” a la información.

- ***Estrategias de nemotecnización***

Utilizar mnemotecnia para un aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

La información puede ser reducida a una palabra clave según Raugh y Atkinson la popularización en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc., es decir, utilizando medios nemotécnicos. Nuestro trabajo pone de manifiesto empíricamente la utilización de esas nemotecnias: acrónimos y/ o acrósticos, rimas y/ o muletillas, loci y palabra clave.

- ***Estrategias de elaboración***

Román J. Gallego S. (1994) recoge los aportes de Weinstein y Mayer (1986), quienes distinguen dos niveles de elaboración: el simple, basado en la asociación intra material a aprender; y, el complejo, que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/ u organización de la información que de las mnemotecnias.

Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras tácticas: Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto entre estos y lo que uno sabe. Construyendo imágenes visuales a partir de la información. Elaboración de metáforas o analogías a partir de lo estudiado. Buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social. Haciéndose auto preguntas o preguntas cuyas respuestas ponen en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto; o, elaborando “inferencias”, conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado y parafraseando.

Establecer relaciones de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante tácticas diversas, algunas de ellas identificadas por nuestra escala: imágenes, metáforas aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás.

La investigación al respecto revela que formularse auto preguntas es asimismo un mecanismo eficaz para el procesamiento profundo. Por otra parte, codificar la información extrayendo “inferencias” a partir de los contenidos de un texto dado, parece compartir procesos con las auto preguntas, o viceversa, ya que el análisis factorial ha definido un solo factor con ambas tipos de estrategias.

Parafrasear constituye un indicador válido de comprensión según Román J. Gallego S. (1994), en general, parafrasear supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras de superficie. Es decir, expresar las ideas del autor con palabras propias

del estudiante. Ahora bien, para elaborar utilizarse diversas tácticas que nuestra escala identifica.

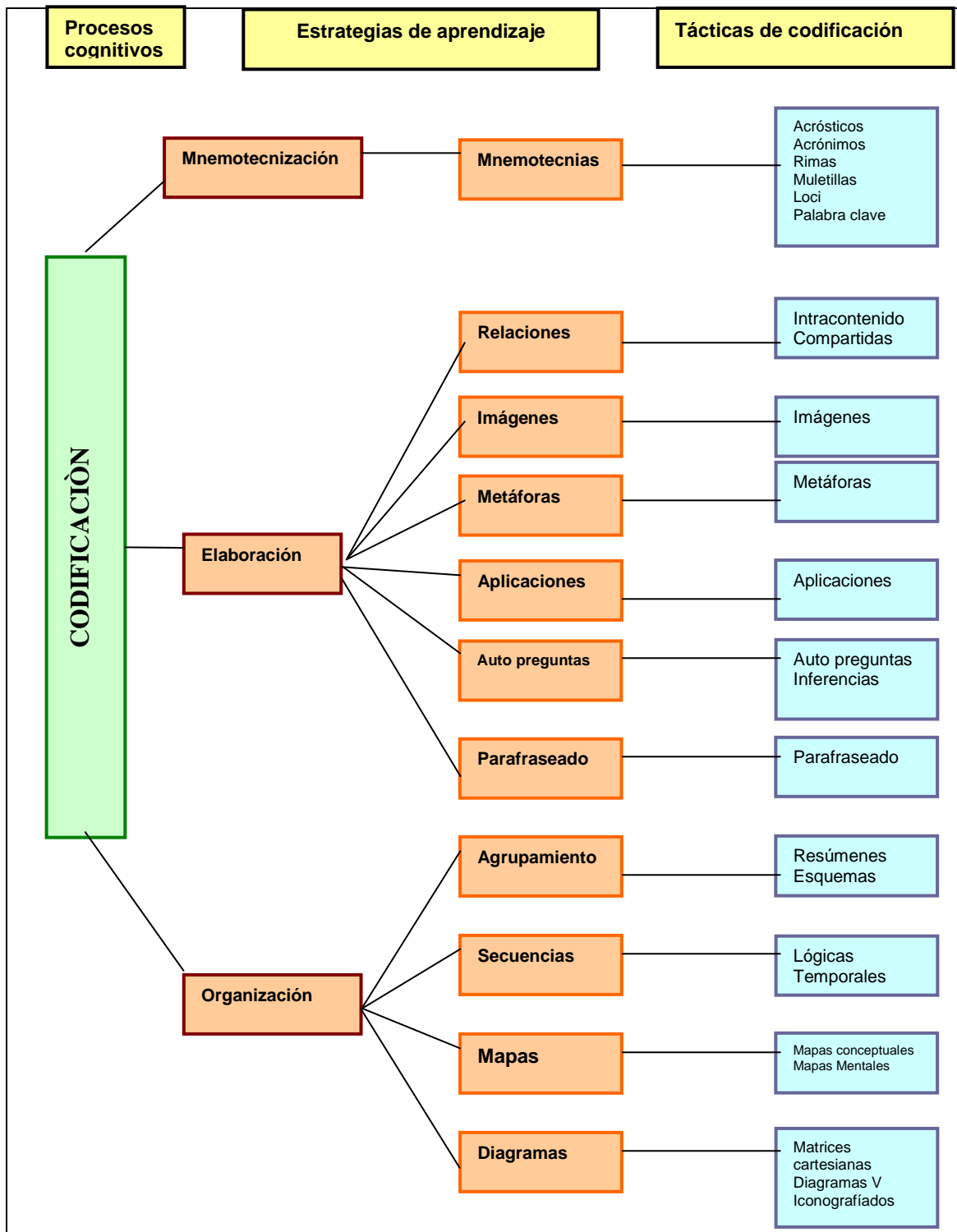
- ***Estrategias de organización***

Las estrategias de organización podrían considerarse como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa; es decir, relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva y más manejable reducida de tamaño para el estudiante.

La organización de información previamente elaborada tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc., y pueden llevarse a cabo:

- a) Mediante **agrupamientos** diversos (resúmenes, esquemas secuencias lógicas- causa/efecto, problemas/solución, comparación/constante, secuencias temporales),
- b) Construyendo **mapas** (“mapas mentales” de Tony Buzan, “mapeo” de Armbruster y Anderson, “mapas conceptuales” de Novack, “reticulación de Dansereau).; y
- c) Diseñando **diagramas** (matrices “cartesianas”, diagramas de flujo o del tipo de “diagrama en V”, entre otras). Es aconsejable “iconografiar” siempre que el volumen de contenidos a aprender sea grande y no se encuentren relaciones con los conocimientos previos. En estos casos, la información puede ser reducida a un dibujo, a un gráfico o a un icono (Wood, 1987).

Clasificación de las Estrategias de Codificación o Almacenamiento de Información



Fuente: ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje – Manual. Román Sánchez José María y Gallego Rico Sagrario. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor N° 229 TEA Ediciones S.A. Madrid 1994.

❖ **Escala de estrategias de recuperación de información**

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es la información ya procesada. El sistema cognitivo necesita contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo (MLP).

El cuadro a continuación, ofrece los cuatro factores y las estrategias cognitivas de recuperación obtenidos por el análisis factorial. La estructura subyacente a la escala hipotetizada, fue ampliamente confirmada por los análisis (Gallego y Román, 1991 c; Román y Gallego, 1991 b; Román y Gallego, 1991 c; Román y Gallego, 1992; Román, 1993). El cuadro recoge, asimismo, las tácticas de recuperación contenidas en cada factor.

La escala identifica y evalúa en qué medida los estudiantes utilizan estrategias de recuperación, es decir, aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta; dicho de otra manera, aquellas que le sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y/ o generación de respuesta.

- ***Estrategias de búsqueda***

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultados a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los “esquemas” (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda. En consecuencia, las

tácticas de búsqueda que tienen lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por él mismo para la codificación.

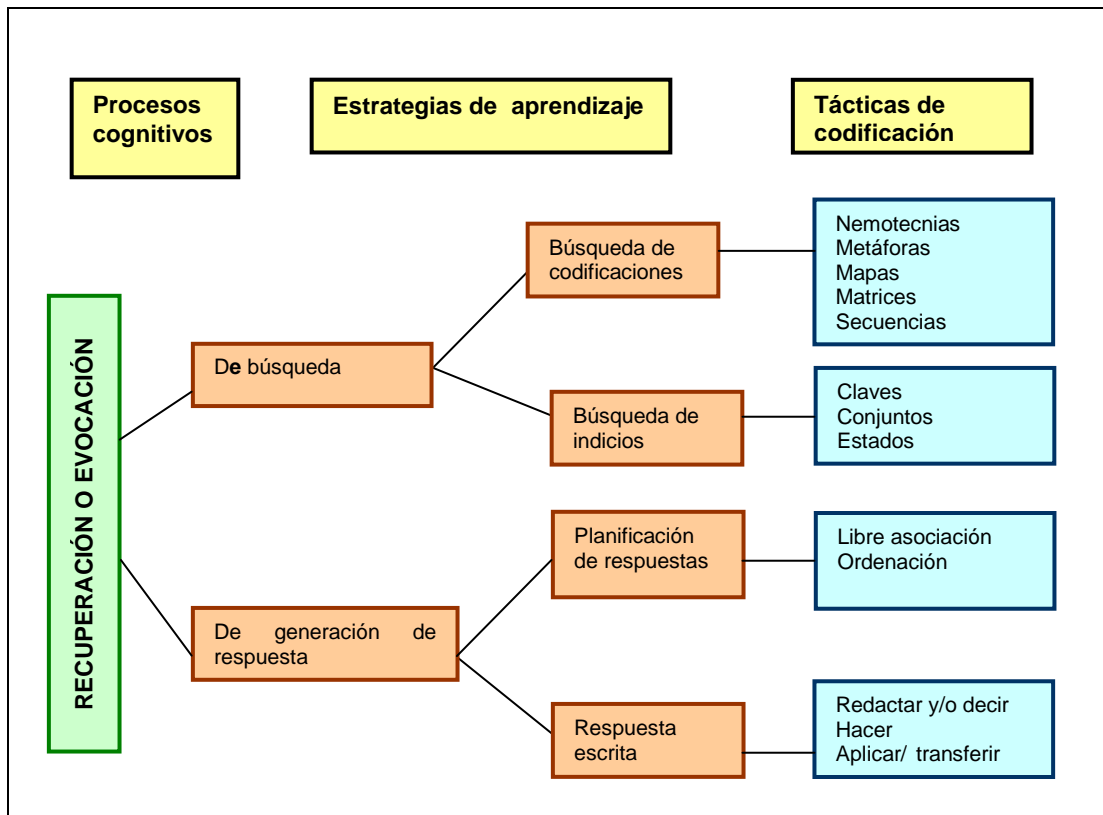
Los “esquemas” permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria y ayudan a la reconstrucción de la información buscada. Hipotéticamente, son estrategias que transportan la información desde la MLP a la memoria de trabajo a fin de generar respuestas. En definitiva, transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje.

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP. Fundamentalmente, en este campo, se han venido constatando dos estrategias: búsqueda de codificaciones de acuerdo con el principio de la codificación específica de Tulving, y búsqueda de indicios en el sentido que a esta etiqueta da el mismo autor.

- ***Estrategias de generación de respuesta***

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas pueden adoptar una disposición secuencial: libre asociación, ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y redacción de lo ordenado.

Clasificación de las Estrategias de Recuperación o Recuerdo de Información



Fuente: ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje – Manual. Román Sánchez José María y Gallego Rico Sagrario. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor Nº 229 TEA Ediciones S.A. Madrid 1994.

❖ Escala de estrategias de apoyo al procesamiento

Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no cognitiva, los de apoyo, optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje. Por eso los alumnos también necesitan estrategias y tácticas que les ayuden a “manejar” sus procesos de apoyo.

Las estrategias de apoyo soportan, ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición (escala I), de las estrategias de codificación (escala II) y de las estrategias de escalas de recuperación (escala III), incrementando la motivación, la autoestima, la atención...Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí, que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo.

Román J. Gallego S. (1994), señala que la última década ha tenido lugar un reconocimiento importante de dos tipos de estrategias de apoyo; las sociales, para lo cual toman en cuenta los aportes de Pascual (1990), y las estrategias efectivas de Rubio (1991). Además, incluyen un tercer grupo: las estrategias metacognitivas (Flavell, 1981), porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de “apoyo”.

Román J. y Gallego S. distinguen dos grupos considerados entre las estrategias de apoyo:

- *Estrategias metacognitivas*

Las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos en general y, de estrategias cognitivas de aprendizaje en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las de **autoconocimiento** puede versar acerca del: qué hacer (conocimiento declarativo), por ejemplo, un mapa conceptual, pero además, se ha de saber cómo hacerlo (conocimiento

procedimental); *cuándo y por qué* hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

El **automanejo** de los procesos de comprensión (Cook y Mayer, 1983) citado por Román J. Gallego S. (1994), busca establecer metas de aprendizaje para un material de *planificación*; evaluar el grado en el que se van consiguiendo: *evaluación*; y, rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados: *regulación*.

- ***Estrategias socioafectivas***

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficiencia y motivación, incluso en el grado de ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar. Ha sido la dificultad para separar todos estos campos, y no la decisión de ignorarlos, lo que ha determinado la etiqueta.

Dichas estrategias sirven para controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficiencia, el locus de control, la autoestima académica, etc. Que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

La autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstructores positivas, escenas tranquilizadoras, detención de pensamiento. Estas son habilidades que permiten a una

persona controlar estados psicológicos como la “ansiedad”, las “expectativas desadaptadas” o la falta de “atención” que tanto entorpecen el procesamiento.

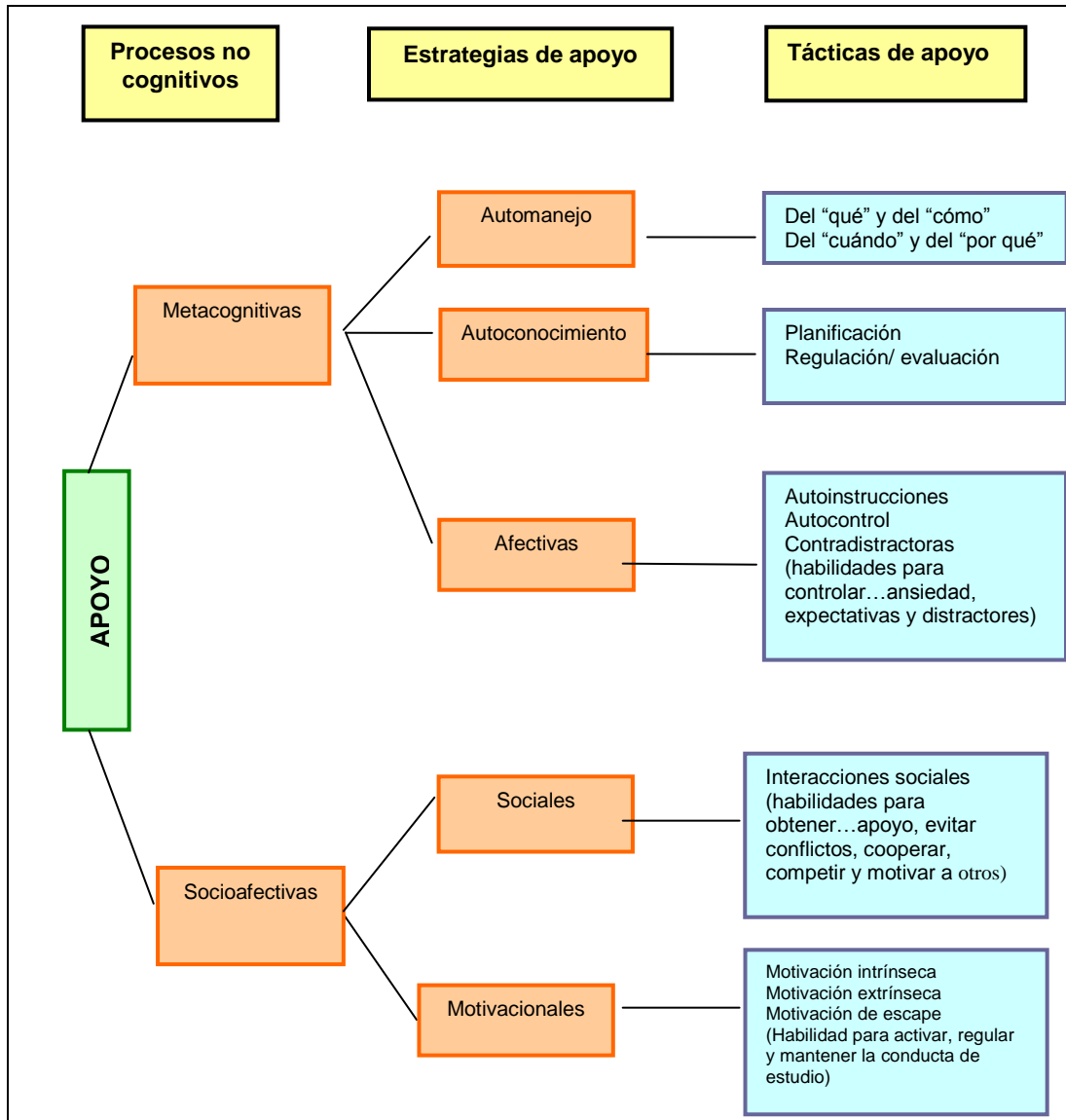
Son **estrategias afectivas** implicadas en cierta medida a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de información. Así, por ejemplo, se recomienda utilizar estrategias contradistractoras cuando estímulos distractores, procedentes del ambiente interno o del externo, perturben la concentración. Tácticas que han evidenciado su eficacia para autocontrolar y autodirigir los procesos atencionales del estudiante son, el control, auto-instrucciones, autoimágenes, etc.

Las **estrategias sociales**, son todas aquellas que sirven a un estudiante para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros. Así pues, la competencia social (componente mental) y la habilidad social (componente conductual) también apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje (Román y Misitu, 1988).

El estudiante también necesita disponer de otras de apoyo, las llamadas estrategias de motivacionales. Es importante saber manejar un buen bagaje de estimulaciones (palabras autoinstruccionales, imágenes, fantasías, etc.) que aplicándoselas a sí mismo en el momento y lugar oportuno y de manera adecuada, le sirvan para activar, regular y mantener su conducta de estudio (Gallego et. ál, 2008, pp. 9-17).³⁵

³⁵ Gallego, S. et. ál. op. Cit. pp. 9-17

Clasificación de las Estrategias de Apoyo al Procesamiento de Información



Fuente: ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje – Manual. Román Sánchez José María y Gallego Rico Sagrario. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor N° 229 TEA Ediciones S.A. Madrid 1994.

2.8 ¿Cómo enseñar las Estrategias de Aprendizaje?

Antes de señalar la operacionalización de las estrategias de aprendizaje, debemos respondernos la interrogante del por qué enseñarlas, para así podernos despejar la duda que concierne al desconocimiento del porqué se da el aprendizaje en algunos estudiantes más que en otros.

- **¿Por qué enseñar las estrategias de aprendizaje?**

Enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, es garantizar el aprendizaje: *eficaz*, al tiempo que fomenta su independencia, (enseñarle a *aprender a aprender*). Nuestros alumnos son personas que deben aprender para la vida y no para sacar una buena calificación.

Por otro lado, el conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el alumno sepa, pueda y quiera estudiar.

- **SABER:** el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.
- **PODER:** para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.

- **QUERER:** ¿es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente? El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxito) esté más motivado. (Sirvent, 2008, p. 51)³⁶

- **¿Qué estrategias se deben enseñar y a qué edades?**

La enseñanza de las estrategias debe realizarse progresivamente, es por esto que, dividiremos el proceso enseñanza aprendizaje por edades y señalaremos qué estrategias se deben realizar en cada grupo.

– **Estrategias para los primeros años (entre 6 y 8 años):**

En los primeros años, los alumnos están en los niveles iniciales de lectura, las estrategias se enseñan sobre todo durante la enseñanza de la lectura y se refuerza en las áreas de contenido. Las estrategias de adquisición de conocimientos en el nivel inicial de lectura, son las primeras que se deben enseñar de la siguiente forma:

- Detenerse y pensar: ¿tiene sentido la idea?
- Usar una estrategia de corrección cuando la idea no tiene sentido.
- Releer.

³⁶ Sirvent, M. (13 de noviembre de 2008). *Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Recuperado el 23 de abril de 2009, de Slideshare.net: http://www.slideshare.net/no_alucines/estrategias-y-tnicas-de-aprendizaje-presentation

- Usar una de las estrategias de decodificación para pronunciar las palabras nuevas.
- Seguir leyendo para recoger más información, luego volver a la parte que no tenía sentido.
- Decodificar palabras que no se pueden pronunciar usando la consonante inicial y el sentido de la frase o usando palabras conocidas con el mismo modelo ortográfico.
- Encontrar claves en el relato que ayuden a responder las preguntas propias o del docente.
- Conectar claves del relato con lo que ya se sabe.
- Buscar claves que sean reveladoras respecto de los personajes, el escenario, el problema del argumento y su solución. Identificarlas como elementos de la historia.
 - Usar claves del argumento e ideas propias para hacer predicciones.
 - Usar claves para chequear las propias predicciones.
 - Usar claves para cambiar las propias predicciones.

Las estrategias que permiten a los alumnos dominar las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente son:

- Analizar la tarea. ¿Qué es lo que vuelve difícil esta selección o tarea? ¿Qué estrategia puedo usar para dominarla y hacerla menos difícil? ¿Cómo lo hago?
- Analizar variables personales. ¿Qué cosas hago a veces que interfieren con el avance? ¿Qué estrategias me permitirían dominar tales características? ¿Cómo lo haré? ¿Qué puedo hacer para seguir motivado?

- Analizar variables ambientales. ¿Qué cosas que me rodean me impiden efectuar con éxito lo que tengo que hacer? ¿Qué estrategia puedo usar para dominarlas? ¿Cómo lo haré?
- Considerar y seleccionar estrategias necesarias para la tarea. ¿Qué estrategia utilizó para subrayar? ¿Por qué es importante? ¿Cómo se realiza?

La mayoría de estas estrategias vinculadas a la tarea, la persona y el entorno no son enseñados formalmente a nuestros estudiantes más jóvenes, más bien se hacen preguntas sobre cómo tener éxito en discusiones de grupo y en conferencias individuales de planteo de metas. Formulando estas preguntas, el docente intenta actuar como mediador o ser el vínculo entre una situación y los procesos de pensamiento que queremos que empleen los estudiantes.

– **Estrategias para los años intermedios, de la básica (de 9 a 14 años):**

En estas edades se pueden utilizar las estrategias de procesamiento de adquisición y producción de conocimiento. De esta forma, en el momento en que los alumnos llegan al final de la básica ya han sido introducidos, por lo menos en un nivel rudimentario, en la mayoría de las estrategias de procesamiento de la información.

Estas nuevas estrategias tienden a crear imágenes mentales, hacer inferencias, pedir aclaraciones, seleccionar y organizar ideas importantes en textos de no ficción e implementar estrategias básicas de estudio. Las estrategias de composición son muy

importantes en este nivel, con aplicación a diversos estilos de escritura, que incluyen escribir informes de investigación.

Las estrategias de lectura activa introducidas en años anteriores son constantemente revisadas y entre ellas se incluyen: examinar; formular hipótesis /predecir; acceder a información previa; comparar lo nuevo con lo conocido; generar preguntas; elaborar, seleccionar y resumir ideas importantes en la ficción y monitorear/corregir. La meta es que por lo menos el último grupo de estrategias, sea empleado independientemente por los alumnos a medida que surgen ocasiones adecuadas.

– **Estrategias para la escuela media (entre 14 y 17 años)**

En el nivel de la escuela media todas las estrategias mencionadas anteriormente, se vuelven a introducir o se introducen por primera vez, en un nivel de complejidad acorde con el contenido que están manejando los alumnos. Por ejemplo, identificar el problema o conflicto central del relato exige el uso de estrategias más sofisticadas cuando se lee una novela en duodécimo grado que cuando se lee un cuento de cinco páginas de un libro de lectura básico de octavo grado, así como identificar el objetivo del autor en una novela en duodécimo grado (cuando el objetivo es establecer el punto de vista), es una tarea más compleja que identificar el objetivo del autor en un relato del libro de lectura de séptimo grado. Las nuevas estrategias utilizadas en este nivel tienden a apoyarse en estrategias enseñadas antes. La instrucción en la escuela media incluye: parafrasear o decir con las propias palabras las ideas de un texto o conferencia; evaluar ideas críticamente, incluyendo un análisis de la intención, las desviaciones y la precisión en la presentación por parte del

autor; categorizar, reestructurar e integrar conceptos e ideas, del tipo de reconocer temas literarios y construir redes conceptuales, y transferir estrategias a otras materias y aplicar conceptos a situaciones novedosas.

También, en esta etapa a los alumnos se les recuerda regularmente que su propósito es estar impulsados por metas, trazar planes, ser estratégicos y autoevaluarse.

Y, por último, cabe mencionar las investigaciones que desde los años setenta se han realizado para evidenciar el efecto que tiene la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, dentro de estas se encuentra la de Garner y Alexander (1989) la cual rectificaba que las nuevas experiencias de escolaridad y demandas de aprendizaje intencional que se les plantea a los alumnos, exige la transformación paulatina de las capacidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras, sin excluir las afectivo-motivacionales vinculadas con el aprendizaje escolar. Por ejemplo, en lo que se refiere en el ámbito de la metacognición, señalan que gracias a la participación en las múltiples tareas académicas y a las situaciones de aprendizaje intencional que ocurren en la escuela, los niños empiezan a ser empujados a reflexionar más sobre el conocimiento y sobre sus procesos cognitivos y tomarlos como auténticos “objetos de conocimiento” (cuestión que anteriormente ocurría de manera escasa). (Gasking y Thorne, 2009, pp. 9-10)³⁷

³⁷ Gasking, I. y. (27 de julio de 2009). *¿Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela?* Recuperado el 26 de octubre de 2010, de <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/gaskins.pdf>

- **Métodos para enseñar las estrategias de aprendizaje**

Coll y Vall (1992) han propuesto un esquema básico para la enseñanza de procedimientos, basados en gran parte en las ideas de Vigotsky y Bruner, relativas a los conceptos de zona de desarrollo próximo, andamiaje y transferencia del control y la responsabilidad.

Esta metodología-guía propuesta para la enseñanza de cualquier tipo de habilidad o estrategia cognitiva (de aprendizaje, metacognitiva, autorreguladora, entre otras), la misma está basada en la idea de que las estrategias se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el enseñante y el aprendiz (Mateos, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Pérez Cabaní, 1997). En dicho contexto, el enseñante actúa como una guía y provoca situaciones de participación guiada con los alumnos. Es así, que ocurre en la situación de enseñanza tres fases que se observan entre el desconocimiento del procedimiento por parte del aprendiz, hasta su uso autónomo y autorregulado. Dichas fases son las siguientes:

- **Presentación de la estrategia.** Exposición, modelamiento y ejecución del procedimiento por parte del enseñante. En esta fase inicial, se trata de aproximar didácticamente las estrategias a los alumnos por medio de una serie de situaciones, en las que el enseñante debe lograr que los alumnos desarrollen una comprensión básica de las estrategias, para que después las pongan en práctica (qué son y cómo se aplican, aunque también para qué sirven y bajo qué condiciones).

- **Práctica guiada.** Ejecución de la estrategia por parte del aprendiz y guiada por el enseñante. En esta fase, el aprendiz toma un mayor protagonismo en el proceso, dado que se enfrenta a situaciones seleccionadas y pensadas para que utilice activamente las estrategias con el apoyo y la retroalimentación constante del enseñante. Situaciones en las que puede profundizar los conocimientos desarrollados (especialmente los de tipo condicional) sobre la estrategia desde la primera fase. Es recomendable que en esta fase se anime a los alumnos a que enfrenten primero situaciones sencillas para ejercitar las estrategias, para luego enfrentarlos a tareas y situaciones diversas con una mayor complejidad, en las que tengan oportunidad de reflexionar sobre la flexibilidad de aplicación de las estrategias y sus posibles adaptaciones. De igual manera en esta fase, es deseable que ocurran actividades de trabajo individual y colaborativo en pequeños grupos.
- **Práctica independiente.** Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz sin el apoyo externo del enseñante. La actividad estratégica de los aprendices en esta fase, será significativamente mayor y los apoyos del enseñante serán menores con la idea de que desaparezcan por completo. No debe olvidarse que la finalidad es que los alumnos logren pasar de una ejecución todavía rígida a otra donde se manifiesten en uno inteligente, flexible y autónomo (verdaderamente estratégico). En todas las fases el apoyo motivacional y el reconocimiento al esfuerzo y a la creciente competencia del aprendiz son fundamentales.

Otras formas de enseñar las estrategias de aprendizaje fueron descritas por Dansereau, 1985; Mateos, 2001; Monereo, 1990 y 2001; cols., las mismas pueden utilizarse de forma combinada. Estas son:

- La explicación directa. Esta técnica pretende proporcionar a los aprendices una serie de indicaciones detalladas sobre cómo utilizar las estrategias en forma correcta por la vía de la instrucción presentada en forma expositiva. Pérez Cabaní (2000), identifican varios momentos:
 - Descripción de las características esenciales de la estrategia y presentación de los pasos y la secuencia correcta sobre cómo debe ejecutarse.
 - Valoración del beneficio que puede conseguirse gracias a la utilización de la estrategia.
 - Exposición de las situaciones en las que la estrategia puede tener mayor utilidad.
 - Determinación de los criterios que permitirán decidir en qué situaciones puede ser adecuado o inadecuado el uso de las estrategias.

Esta técnica debe emplearse en la fase de presentación de la estrategia y puede ir acompañada de la siguiente.

- **El modelamiento metacognitivo.** Es la forma de enseñanza en la cual el docente modela ante el alumno cómo se utiliza una estrategia determinada ante una situación (o varias), con la intención de que el estudiante reciba una ayuda declarativa y ejemplificada. El estudiante se fijará al principio en la serie de pasos que conforman

la estrategia que el enseñante le muestra con lo que estará completando su conocimiento procedimental de la estrategia.

No obstante, en el modelamiento cognitivo la finalidad no es que el alumno copie las acciones observadas sino que el modelo sirva como un referente para hacer una interpretación personal. Más que el modelo en sí mismo la principal enseñanza radica en los comentarios adjuntos que se presentan y que tienen que ver con la toma de decisiones reflexiva concomitantes y directamente relacionadas con la naturales de la demanda y del contexto en cuestión, que se enfrenta en cada caso.

Obviamente deberá comentarse al aprendiz en todo momento que la actividad reflexiva es adaptativa y podrá modificarla en función de las condiciones cambiantes del contexto. Por esta razón se trata de un “modelo metacognitivo”, en tanto que el modelo enseña y muestra la forma de ejecución de la estrategia en conjunción con el conocimiento metacognitivo verbalizado en voz alta (el cual generalmente queda oculto, como una habla interna en situaciones normales de ejecución), que le da verdadero sentido estratégico. Todo esto permite que se avance de forma significativa no solo en el conocimiento procedimental sino sobre todo en el condicional de la estrategia.

De ser necesario se puede ocurrir a un “modelado de contraste” entre un uso “correcto” y otro “incorrecto” de la estrategia que se intenta enseñar, para que los alumnos obtengan puntos de comparación sobre aspectos que no quedan claros en el uso de la misma.

Por último, también pueden ser importantes las actividades de “posmodelado”, donde el enseñante puede aclarar con información adicional una “representación alternativa” (analogías, metáforas, entre otras), que a los alumnos les sirva para comprender la estrategia o un aspecto de la misma y la usen en un momento posterior (González, 1994). La técnica del modelamiento cognitivo es ampliamente recomendable para la fase inicial de presentación de la estrategia.

➤ **La interrogación metacognitiva.** Consiste en ayudar a que los alumnos aprendan a conocer y a reflexionar sobre las estrategias utilizadas (toma de decisiones, uso de la estrategia, etcétera) por medio de un esquema o serie de preguntas desarrollado por el profesor o el especialista para antes, durante y después de la ejecución estratégica. Pueden identificarse tres momentos básicos:

- El profesor propone y usa el esquema con varios ejemplos para que los alumnos aprendan su uso.
- Cada alumno usa el esquema con tareas propuestas por el profesor, para luego terminar con tareas elegidas o propuestas por él mismo.
- Se busca que el alumno internalice el esquema y lo use en forma independiente de modo que se convierta en autointerrogación metacognitiva.

La interrogación metacognitiva puede ser útil en las dos primeras fases (especialmente en la segunda durante la práctica guiada), mientras que la autointerrogación metacognitiva lo es en la tercera fase.

➤ **El análisis y la discusión metacognitiva.** Consiste en que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos (actividades metacognitivas) al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que ellos mismos valoren la eficacia de actuar reflexivamente y modifiquen posteriormente su forma de aproximarse ante problemas y tareas similares. Monereo (1990) distingue dos variantes:

- Ante una tarea asignada por el profesor, este solicita al término de su realización que los alumnos describan en forma oral o escrita cómo ejecutaron la estrategia y el proceso completo de solución.
- En parejas, uno de ellos debe resolver la tarea asignada “pensando en voz alta” mientras el otro hace anotaciones sobre el proceso seguido para luego presentarlas al grupo y hacer un análisis y discusión. El sujeto observado puede hacer comentarios sobre las observaciones hechas a su conducta de estudio y aceptar o rechazar la descripción.

Esta técnica puede ser útil para la fase de práctica guiada.

➤ **El análisis de casos de pensamiento.** Por medio de esta técnica se intenta lograr que los alumnos hagan un análisis o reflexión sobre casos ficticios preparados por el docente (aunque también pueden hacerlo los mismos alumnos), a través de los cuales se presentan personajes que aplican de forma correcta o incorrecta las estrategias que se están enseñando.

Esta técnica permite a los alumnos discutir el valor de los casos en términos de la pertinencia del plan y la conducta estratégica en relación con la tarea, contenido por aprender, dominio de aprendizaje y situación descrita en el o los casos revisados. A partir de ahí los alumnos con o sin apoyo del profesor pueden desarrollar un plantilla, para posteriormente llevar a cabo la práctica guiada y la independiente.

Se recomienda utilizar este recurso en las dos primeras fases, cuando los casos los presenta el profesor (primera fase), pero puede utilizarse en la fase siguiente (y quizá también en la tercera) si los alumnos son quienes diseñan los casos a discutir compartiéndolos con los demás.

- **La ejercitación.** Esta técnica puede utilizarse para favorecer la práctica de las estrategias luego de que éstas han sido enseñadas de manera previa por el docente (por medio de la instrucción explícita o el modelamiento metacognitivo). En este caso el enseñante propone situaciones de aplicación simple de las estrategias para que el aprendiz las ejercite y alcance un dominio técnico de las mismas. El profesor también observará la eficacia de la aplicación estratégica, es decir, su aspecto más procedimental.

Esta actividad puede ser enriquecida si se acompaña con breves descripciones sobre la ejercitación realizada (autoinformes o reportes retrospectivos acerca de cómo se realizó la ejecución) y si se incorporan estos documentos en una evaluación de portafolio, para observar los progresos logrados.

Obviamente, la ejercitación es pertinente en los momentos iniciales de la fase 2 y quizá también al principio de la fase 3, pero hay que recordar que los ejercicios solo cobran sentido si se busca un sobreaprendizaje técnico, de modo que hay que cuidar no hacerlos tan monótonos. Se deben planear nuevas situaciones de variabilidad y complejidad creciente para apoyar el progreso en la competencia verdaderamente estratégica.

- **Las actividades de aprendizaje cooperativo y de tutoría entre iguales.** Se trata de recursos que pueden ser aplicables para la enseñanza de las estrategias, especialmente para las fases 2 y 3 de la metodología guía. Ambas técnicas están basadas en procesos de ayuda que pueden darse entre compañeros.

La enseñanza recíproca es sin duda una de las técnicas de aprendizaje cooperativo, cuya efectividad para la enseñanza de las estrategias ha sido comprobada.

2.9 Inserción de las estrategias en el currículo escolar

Uno de los puntos más discutidos es si es mejor realizar la enseñanza incorporada al currículo escolar o separado de él. En el primer caso el docente introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido normal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias.

En la actualidad, existen capacitaciones en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje fuera del currículum, (los llamados talleres para **aprender a aprender**). Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias fuera del currículum escolar normal, es que se corre el riesgo, de que los alumnos no lo asocien con sus materias. Si es así, la incidencia será mínima. Por eso, en la actualidad todos los expertos están de acuerdo en que:

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum escolar general, dentro del horario escolar y en el seno de cada materia con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula.

Su enseñanza va vinculada a la metodología de enseñanza, y se relaciona con las actividades que el docente plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que utiliza y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con sus alumnos. Todo ello, eso sí, programado en su unidad didáctica.

2.10 Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje

Evaluar el aprendizaje de las estrategias de aprendizaje no es una tarea tan simple como pudiera parecer. Existen diferentes recursos que pueden utilizarse fuera y dentro del salón de clases.

Uno de los recursos más utilizados para evaluar todas las actividades cognitivas, incluso las afectivo-motivacionales, han consistido en preguntarle directamente a los estudiantes a través de diversos medios, para que sean ellos los principales informadores, a este tipo de evaluación se le conoce como *autoinformes*.

Un autoinforme consiste en solicitar al sujeto o aprendiz información sobre sí mismo, a partir de una actividad de autoobservación sobre determinadas acciones u operaciones cognitivas (en este caso las conductas de aprender a aprender). El autoinforme puede subdividirse en dos tipos: de tipo general y de tareas específicas.

Los de tipo general son autoinformes sobre un listado de situaciones hipotéticas y abstractas no ancladas en situaciones temporales inmediatas. Fueron los primeros instrumentos empleados para evaluar estrategias y son de aplicación relativamente fácil y práctica, razón por la cual han sido ampliamente utilizados y, en general, constituyen instrumentos muy formalizados. Comúnmente se presentan en forma de cuestionarios o escalas tipo Likert, algunos ejemplos conocidos son los siguientes: el LASSI (Learning Strategies Study Inventory, existe una versión española denominada IDEA elaborada por Vizcarro et al., 1999) desarrollado por Weinstein y sus colaboradores; el MLSQ (Motivated Strategies for Learning Questionarie; hay una versión española traducida por Núñez, González, García et al., 1997) desarrollado por Pintrich; la escala ACRA para la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Secundaria (Román y Gallego, 1994); Escala ESEAC (Estrategias de Aprendizaje Contextualizado, elaborado por Bernad, 2000).

Son conocidas las limitaciones que se tienen con estos instrumentos, como lo son que los alumnos pueden verse influidos por las preguntas o pueden falsear sus respuestas por razones de deseabilidad social. Pese a esto, los instrumentos son útiles cuando se aplican a sujetos mayores de 12 años y cuando se emplean con grupos numerosos dado que permiten un análisis cuantitativo y después desarrollar con estos resultados un programa de enseñanza de estrategias, en tutorías o acciones de orientación educativa.

Los autoinformes de tareas específicas es otra forma de evaluar las estrategias de aprendizaje, consisten generalmente en la aplicación individual de entrevistas y la utilización de reportes verbales de “pensamiento en voz alta”. Las entrevistas individualizadas son más adecuadas si se realizan inmediatamente después de que los alumnos han aplicado las estrategias frente a situaciones determinadas. Se debe tener cuidado de que las preguntas sean suficientemente válidas (permitan obtener la información que se desea conocer), que no sugieran respuestas al entrevistado o que provoquen respuestas artificiales en el entrevistado.

En cambio, en los reportes verbales o de “pensamiento en voz alta”, se evalúa de manera oral todo lo que el estudiante está pensando o razonando (por ejemplo, actividades estratégicas), mientras se enfrenta a una situación que requiera la utilización de alguna estrategia de aprendizaje. Los reportes también pueden solicitarse en determinados momentos de la actividad que se esté realizando (por ejemplo si se está leyendo un texto, el examinado daría su reporte al encontrar ciertas señales puestas intencionalmente, en distintas partes del texto). En el uso de esta técnica hay que tener cuidado de que el reporte no interfiera demasiado con la conducta estratégica que se está desplegando, que

preferentemente no se utilice con menores de 12 años dada su escasa habilidad para exponer en forma verbal lo que hace cognitivamente.

Otra variedad para la evaluación de las estrategias es el análisis de casos, según Monereo y Miquel (2000), que consiste en presentar a los alumnos de forma individual o colectiva casos o situaciones hipotéticas de estudiantes ficticios que se enfrentan a situaciones de aprendizaje. Se les pide después que opinen, elijan, describan y justifiquen las acciones hipotéticas de los personajes involucrados. Lo que se evalúa según esta técnica es el tipo de respuesta elegida (si hay varias opciones), proporcionada (si no hay opciones) y las posibles justificaciones o interpretaciones que los estudiantes aducen, lo cual se considerará para la evaluación, estipulando ciertos criterios previos según lo que interese valorar.

Por último, tenemos las pruebas de ejecución por medio del planteamiento de tareas o problemas específicos que requieran de una actividad estratégica. Dichas pruebas de ejecución pueden permitir una evaluación auténtica, de modo que lo más importante a considerar en ellas es que se planteen tareas (situaciones problemas) que estén estrechamente relacionadas con la actividad estratégica que se ha enseñado, que sean apropiadas al nivel de desempeño y que sean realistas en el sentido de tener relevancia académica y funcional. (Díaz-Barriga, et. ál., 2010, pp. 197-206)³⁸

³⁸ Díaz-Barriga, F. et. ál. op. Cit. pp.197-206

2.11 Dificultades a la hora de enseñar a los alumnos las estrategias de aprendizaje

Las dificultades que se presentan se pueden analizar en 3 niveles:

➤ **Dificultades por parte del profesor:**

- ❖ *Rechazo de toda innovación:* La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva aparejado utilizar unos determinados métodos de instrucción. En muchos casos, estos son distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan.
- ❖ *Desconocimiento del propio proceso de aprendizaje:* Enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus alumnos. Para ello, es necesario que este sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje. Esto no siempre es así.
- ❖ *No poseer la formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.*

➤ **Dificultades por parte del alumno:**

- ❖ El principal problema es la resistencia del alumno a ser activo en su aprendizaje. Esto es así, porque los modelos tradicionales de enseñanza así lo fomentaban y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento

en los exámenes; pues normalmente estos premian el aprendizaje más o menos mecánico o memorístico.

➤ ***Problemas administrativos:***

- ❖ *El tiempo:* es difícil con el actual plan de estudios encontrar tiempo para introducir este aprendizaje en el aula. Por otro lado, también el docente necesita tiempo para preparar actividades. Esto es especialmente complicado en los colegios y escuelas, donde los docentes, además de las labores cotidianas, suelen tener otras obligaciones profesionales (coordinaciones, ser responsable de otras actividades, etc.).
- ❖ *Disposición del mobiliario en clase:* el debate y el trabajo en grupo es una de las maneras de llevar a cabo esta enseñanza. Se necesita contar con un mobiliario adecuado donde, se cuente con mesas y sillas móviles.
- ❖ *Presiones sociales:* existen presiones sociales que dificultan esta enseñanza: necesidad de dar determinados contenidos, el tener alumnos que deben superar exámenes basados, fundamentalmente, en los contenidos conceptuales (en muchos casos puestos por el coordinador del departamento u otro superior), tradición de un sistema de educación tradicional, etc. (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 10)³⁹

³⁹ Ministerio de Educación del Perú, UCAD Secundaria. (2003). *Estrategias de Aprendizaje*. Perú. Recuperado el 10 de agosto de 2010 de: http://www.2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital014_estrategias_de_aprendizaje.pdf

En definitiva, son muchos los problemas, que hoy por hoy, existen en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se debe hacer un esfuerzo por superarlos. De lo contrario no se estaría creyendo y trabajando en el educando del mañana.

B. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El Rendimiento académico, según Figueroa (2004, p.10), se define como “el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de la escala convencional”.⁴⁰ Para el Ministerio de Educación de Panamá, es el resultado cuantitativo de las evaluaciones que aplica el docente a través de pruebas, trabajos y apreciación, basados en el Decreto Ejecutivo N° 128 de 28 de abril de 1965, artículo 27°. (Ruíz, 2005, p.138)⁴¹

Por ser cuantificable, el Rendimiento Académico determina el nivel de conocimiento alcanzado, y es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso escolar a través de un sistema de calificaciones que van de uno a cinco, según la normativa de evaluación del MEDUCA, en los centros educativos oficiales y particulares de toda la República de Panamá.

⁴⁰ Figueroa, C. (2004). *Sistema de evaluación académica* (1ª. ed.). El Salvador: Universitaria.

⁴¹ Ruíz, J. (2005). *Normativa Educativa: Deberes y derechos del estudiante*. Panamá: El Istmo.

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

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

1. Tipos de Rendimiento Académico

Dentro de los tipos de Rendimiento Académico tenemos:

- **Rendimiento Académico Satisfactorio o Éxito Escolar:** Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo del año escolar.
- **Rendimiento Académico Suficiente o Estudiante Regular:** Hay alumnos cuyo rendimiento puede ser académicamente suficiente, o estudiantes regulares porque aprueban las materias y pasan de grado, pero no es satisfactorio, muchas veces con materias reprobadas y esto no es cónsono con sus habilidades y sus capacidades de aprendizajes. En muchas materias sus calificaciones podrían ser claramente superiores, pero su falta de motivación y esfuerzo los acostumbra a unos resultados mediocres. Existe el peligro de que

ésta conducta desarrolle malos hábitos de trabajo escolar, que tarde o temprano pueden desembocar en bajo rendimiento académico o fracaso escolar.

- **Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar:** Existen estudiantes que no aprenden de acuerdo con sus posibilidades y esfuerzo, en algunos casos este rendimiento no es suficiente para lograr los niveles mínimos escolares.

El bajo rendimiento académico o fracaso escolar, incluye un logro deficientes en las metas y prácticas de la escuela, abarca: reprobar grados, bajo aprovechamiento y deserción escolar (Cuevas, 2002)⁴².

2. El Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar

El profesor, escritor y consultor, Peter F. Drucker (1909-2005), dijo: “La mejor estructura no garantiza los resultados ni el rendimiento. Pero la estructura equivocada es una garantía de fracaso”. No debería existir el bajo rendimiento académico o fracaso escolar, pero esta es la consecuencia de una estructura educativa deficiente que deja de un lado al aprendizaje individualizado y sistematizado en donde solo el más fuerte sobrevive.

Rivere (1990), nos menciona que el concepto de **fracaso escolar** está estrechamente ligado a la organización del sistema educativo de cada país, así como a sus objetivos y a la existencia de procedimientos de evaluación:

⁴² Cuevas, A. (2002). *El rendimiento escolar*. Recuperado el 4 de octubre de 2010, de <http://tlali.iztacala.unam.mx/~recomedu/orbe/psic/art99-1a/cuevas.html/>

- Está relacionado con dificultades en la adquisición de conocimientos o con problemas de adaptación a la escuela.
- Es la reproducción de una situación al final de la formación, por ejemplo, o la expresión de una situación evolutiva compleja.
- Es parcial o masivo, permanente o momentáneo.
- Es normal en la escolaridad, o bien juzgado como dramático, perjudicial, irreversible; y
- Tiene una naturaleza diferente según la edad en la que se constata. (Rivere, 1990, citado por Molina, 1997, pp. 51-52).⁴³

Definitivamente que el concepto de fracaso escolar es muy amplio y va desde tener un bajo rendimiento en una materia específica hasta la deserción escolar porque no se logra una formación básica al finalizar la escolarización obligatoria. También el concepto de “fracaso escolar” tiene implicaciones estigmáticas debido a que los estudiantes que obtienen fracasos escolares se pueden llegar a convertir en personas fracasadas por el simple hecho de obtener bajos rendimientos escolares o desertar del sistema educativo y este paradigma puede ser negativo tanto para el estudiante como para el sistema aparte de ser falso.

Lo que sí es cierto es que el bajo rendimiento académico o fracaso escolar es uno de los problemas más graves que sufren en la actualidad los sistemas educativos, teniendo en cuenta que la trascendencia de sus consecuencias sobrepasa el ámbito escolar donde se genera. Su creciente extensión, en mayor o menor grado, en todos los países desarrollados o

⁴³ Molina, S. (1997). El fracaso en el aprendizaje escolar I: Dificultades globales de tipo adaptativo. Málaga: Aljibe, S.L.

subdesarrollados, hace aumentar el interés de instituciones públicas como los ministerios de educación, docentes, asociaciones de padres y los psicólogos de los gabinetes psicopedagógicos, para mitigar sus efectos y buscar sus causas más directas. Pero por desgracia, los datos estadísticos, siguen avalando de una manera contundente la dimensión de esta desafortunada realidad, pareciendo cuestionar el sentido de la escolarización obligatoria y el trabajo de la escuela.

Es por eso que el problema más importante para poder cuantificar las tasas de fracaso en el aprendizaje escolar es que no existe una definición común, aceptada por todos los gobiernos y por los expertos.

2.1 Factores que inciden en el Rendimiento Académico y en Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar

Para poder entender el fenómeno del rendimiento académico y del bajo rendimiento académico o fracaso escolar debemos identificar los factores que inciden en él, los cuales mencionaremos a continuación:

- **Los asociados directamente con el alumnado**

Dentro de las dificultades del alumnado relacionados con el rendimiento académico y con el bajo rendimiento académico o fracaso escolar, Decobert, Réne y Diatkine (1964) nos señalan, la capacidad intelectual y la dificultad de aprendizaje, ya sea resultado de un bajo cociente intelectual o por un déficit instrumental acumulado.

Si se da como consecuencia de las dificultades en el aprendizaje acumuladas por el estudiante a lo largo de varios cursos, haríamos referencia al mencionado déficit instrumental. Incluso esa falta de rendimiento en el aprendizaje puede ser un síntoma claro de la mala adaptación del alumno/a al centro escolar, debido a planes pedagógicos mal concebidos, organizados y orientados, con exigencias excesivas y formas de enseñanza ineficaces.

Las causas vinculadas a factores intelectuales suelen surgir como consecuencia de un desajuste entre la edad cronológica y la intelectual, y se da tanto en alumnado con algún tipo de deficiencia mental como en alumnado superdotado. También puede ser producto de una falta de base sólida en los cursos anteriores. Lo más común es que se registren insuficiencias en alguna de las dos áreas generales en que se divide la medición de la inteligencia: el área verbal y el área de ejecución manual.

- El área verbal incluye, entre otros factores, la comprensión y el uso del lenguaje, además de formas específicas de memoria, juicio social, pensamiento lógico, concentración y pensamiento asociativo.
- El área de ejecución manual integra la coordinación, organización de la percepción, habilidad para planear una acción, así como otros factores.

Lógicamente, si hay una deficiencia intelectual, por muy leve que sea, el alumno no podrá adquirir los conocimientos necesarios, y desde el principio se encontrará con un problema de escolaridad retrasada, distanciándose progresivamente de sus compañeros. Este retraso no es recuperable en un ritmo ordinario de aula, y el estudiante acaba sacando mejores resultados con una intervención especializada.

También hay que señalar la estrecha relación entre el fracaso escolar y pérdida, por parte de alumnos y alumnas, de toda expectativa positiva hacia la escuela como espacio propio de enriquecimiento personal. Y es que aunque el alumno/a disponga de unas capacidades intelectuales medias, pueden reproducirse problemas serios de aprovechamiento escolar si no se siente motivado a aprender. En esto también influyen y actúan como estímulo el reconocimiento por parte de otras personas, la aceptación social y el éxito de metas a corto plazo.

Otro motivo importante de desmotivación es la falta de correlación que puede existir entre los contenidos impartidos en la escuela y las necesidades reales de una sociedad tan cambiante como la actual. Los estudiantes creen que mucho del esfuerzo realizado no servirá para resolver aspectos concretos y prácticos en la vida real, y que el éxito académico, no asegura de una manera automática un éxito en su vida profesional futura.

La falta de técnicas y hábitos de estudio en muchos escolares que no saben cómo estudiar es otro de los factores vinculados al propio alumnado, especialmente en las etapas medias y superiores de la escolarización. El esfuerzo que hace el estudiante al intentar asimilar una materia sin saber cómo hacerlo, puede conducir a bajos resultados a pesar de su intensidad

y motivación, llevando un desaliento creciente en el estudiante. De ahí que convertir el estudio en un hábito es otra estrategia básica para conseguir el éxito académico, o una cierta normalidad en los resultados. El estudio se ha de construir como tarea cotidiana, que requiere una práctica constante, pero si no resulta reconfortante por sí misma, la creación de este hábito en los alumnos será difícil.

Los problemas emocionales son otro elemento que debemos tener presente. Suelen darse tanto en adolescentes que sufren carencias afectivas, como en otros con padres muy severos, en aquellos que padecen un mal ambiente familiar, como también en los sobreprotegidos por sus padres o tutores. Los hiperactivos, inseguros o con exceso de fantasía o algún sentimiento de inferioridad pertenecen a este colectivo, así como los que hayan sufrido alguna situación de mucha ansiedad como la pérdida de los padres o acontecimientos familiares dramáticos. Estas circunstancias suelen generar en trastornos de carácter acompañados de inestabilidad, cólera y reacciones negativas frente al profesor y los compañeros, hecho que comporta dificultades graves de integración en el ritmo escolar. El alumno también puede padecer fobia escolar, una situación que se origina en los primeros contactos con la escuela y se manifiestan a través de una oposición contundente.

Y es que el fracaso escolar afecta profundamente a la representación que el alumno tiene de sí mismo, sus potencialidades y el sentido de sus acciones, como lo sustenta Fernández (1987), interiorizando como responsabilidad propia las diversas causas del fracaso (bajo rendimiento, incapacidad de seguir el ritmo del aula, lentitud en el aprendizaje, etc.) o posicionándose en contra de la dinámica escolar que lo rechaza desde el punto de vista de sus necesidades, posibilidades e intereses. En este sentido los centros educativos deberían

reconocer y responder a las diversas tentativas del alumno por superarse, y no limitarse a etiquetar las diversas formas de fracaso.

La Pre Media y la Media, trabajan con adolescentes inmersos en un proceso de cambio, adquisición, construcción y consolidación de su identidad, por lo que hay que entender la serie de desajustes, irregularidades, contradicciones y situaciones poco estables que les afectan, como expresiones de los cambios de esta etapa evolutiva.

También habría que hacer referencia a los problemas derivados de las nuevas situaciones que, en general, se encuentran en la adolescencia: crisis del modelo familiar tradicional o falta de modelos de referencia. La problemática vinculada con el alcohol y las drogas, vividos por muchos adolescentes como espacio de liberación, descubrimiento y encuentro de grupo, es un fenómeno cada vez más prematuro y preocupante, y que en menor de los casos se nota en los primeros días de la semana, después de un fin de semana de consumo abusivo. Obviando los casos con una dependencia más aguda, hay que aceptar la importancia del ocio y de la vida nocturna en la vida de muchos adolescentes y jóvenes, prioridades que pueden condicionar de una manera determinante su rendimiento académico.

Por lo que se refiere al fracaso motivado por factores cuya responsabilidad se hace recaer sobre la persona del propio alumno/a, hay autores que creen necesario puntualizar el momento donde se da, y la naturaleza del fracaso para poder valorar su verdadero alcance.

- **Los relacionados con el entorno social y familiar**

Por factores vinculados al entorno del menor entendemos aquellas dimensiones externas a su persona (familia, barrio, ambiente, ocio, amigos, etc.) que pueden influir, muchas veces, también de una manera definitiva, en el fracaso escolar. Lógicamente su relación no es determinante, pero es necesario tenerlas en cuenta en el momento de valorar la problemática de una manera global.

- El primer aspecto que queremos destacar es el entorno sociocultural y económico en el que están inmersos los alumnos, situaciones que reflejan la desigual distribución de los bienes en la sociedad, y, como tales, estimulan o limitan las posibilidades de desarrollar un determinado currículo. Determinadas desventajas socioeconómicas y culturales de las familias explicarían las desigualdades de los resultados escolares.
- Factores de riesgo social como la pobreza económica, la desestructuración familiar, el analfabetismo funcional de los padres, su reclusión en un centro penal, la precariedad socioeconómica, la dependencia de tóxicos, las situaciones de malos tratos, la negligencia en aspectos higiénicos y de salud, etc., parece que pueden provocar muchas situaciones de desmotivación y abandono de los estudios. Sin que la estructura social sea determinante en el éxito o la normalidad académica, sí que es evidente que las diferencias de base coartan la igualdad de oportunidades.

- Sin afirmar la existencia de los mismos mecanismos en todos los casos de fracaso (porque podría conducir a una peligrosa vinculación entre absentismo y colectivos en situación de exclusión social, minorías culturales o étnicas), no podemos ignorar que “un contexto sociocultural alto empujará a los alumnos a mejores resultados al elevar las expectativas, las exigencias y el clima del centro. Marchesi (2003) asegura que un contexto sociocultural bajo producirá el efecto contrario”.

- Los padres, madres y la familia son un factor externo que, a la vez, puede mantener tanto una influencia negativa, como llegar a ser una pieza clave para la superación del fracaso escolar. Los padres muchas veces llegan a hacer crónico el problema al no reconocer ni aceptar, grado tras grado, las dificultades académicas, de comportamiento o de aprendizaje de sus hijos, negándose a poner los medios necesarios para superarlas. También hay familias muy poco interesadas por la escuela y por el escenario de relaciones y exigencias que ésta comporta a sus hijos. Otras están preocupadas exclusivamente por los rendimientos académicos. Hay padres que tienen poca o ninguna confianza en la escuela y sus posibilidades de aportar elementos positivos. Otros desarrollan dinámicos sobreprotectores, eludiendo cualquier responsabilidad de sus hijos y hasta la suya propia, en su proceso personal de aprendizaje, maduración y conocimiento. La influencia de la familia también tiene que ver con la situación de muchos alumnos

que están solos en casa por el trabajo de los padres y carecen del apoyo y la presencia de un adulto que les siga, refuerce e interiorice el hábito de estudio. Tampoco podemos olvidar la importancia que tienen los padres dentro de la construcción del imaginario de las expectativas laborales y académicas de muchos adolescentes. La inserción sociolaboral familiar es un referente para el progreso curricular de los hijos/as.

- Los cambios sociales, económicos y culturales se configuran como otro factor externo de creciente peso en las situaciones de fracaso escolar. La globalización, la red telemática, la publicidad y la extensión de los medios de comunicación de masas plantean un nuevo escenario educativo y laboral, y lo hacen desde un doble nivel: como pérdida de oportunidades en un mundo cada vez más exigente, y como espacio alternativo de dispersión para muchos niños, adolescentes y jóvenes. Por un lado, en este nuevo escenario, las consecuencias derivadas del fracaso escolar, entendido como ausencia de la titulación básica, se ven modificadas y agravadas. Así es más que evidente que los que abandonan prematuramente el sistema educativo, o quienes no alcanzan una titulación básica, tienen más dificultades para encontrar trabajo. En la sociedad de la información, el fracaso académico, la falta de una capacitación básica, puede convertirse en el mayor riesgo de exclusión y marginación social.

- Los medios de comunicación social tienen que ver con la influencia de desmotivación, desconcierto, dispersión o distracción que la nueva sociedad de la información y las comunicaciones produce en los alumnos. Sería interesante poder relacionar los problemas en el rendimiento académico con las nuevas adicciones juveniles, la televisión, los videojuegos y el ordenador, que cuando no existe control pueden perjudicar de una forma importante el rendimiento académico. La escuela es cada día más incapaz de contener la progresiva influencia de los “massmedia”. Los medios de comunicación social están profundamente inculturados, son más atractivos, creíbles y legítimos en el imaginario adolescente que el centro docente. Hay que entenderlos desde cierto punto de vista, como competidores de nuestra lucha por captar el interés y la atención de muchos alumnos.

- Un tema específico por lo que se refiere a las causas es el que hace referencia al fracaso académico asociado a la adaptación de los hijos e hijas de familias inmigrantes. Hablar de alumnos incorporación tardía o de alumnos de culturas minoritarias implica hablar de aprendizaje del lenguaje escolar, de integración escolar y social, de dificultades asociadas a procesos de adaptación transitoria, de crisis familiar debida al proceso migratorio, y de las dificultades de un proceso de definición identitaria en un doble contexto de socialización. Destacamos la pedagogía intercultural como una estrategia válida que contempla la atención a la diversidad, y procura el enriquecimiento mutuo.

- **Los vinculados al ritmo y a la estructura del sistema educativo**

El centro escolar es una institución con reglas, disciplina, renuncias y obligaciones suficientemente normativas para ser vivido como antagónico del espacio de ocio y tiempo libre. Su lejanía de los intereses de los adolescentes hace que muchas veces el fracaso se interprete como fracaso de las instituciones escolar, argumentando que ésta no es útil, y que ni el currículo ni los métodos y contenidos favorecen las posibilidades de éxito de la mayoría del alumnado. Desde esta perspectiva se ha reclamado una “reconceptualización” de la escuela, del tipo de enseñanza que en ella se imparte y de los criterios de evaluación. García-Coloma y Moreno (2003) cuestionan el temas de la obligatoriedad y el estilo presencial que pide el centro educativo, en donde la asistencia es una condición imprescindible, necesaria y suficiente para poder funcionar como un ciudadano normalizado y acceder a un puesto de trabajo, la dificultad del centro para despertar un interés positivo y motivador en determinados colectivos de alumnos que se sienten fuera de su dinámica, y que no ven que otorgue ningún tipo de respuesta a sus necesidades más urgentes.

Pero habría que recordar que la escolarización no es únicamente un medio de preparación para la vida adulta, sino que es un momento de la vida misma y un proceso de socialización personal de los alumnos. La escuela convierte al adolescente en alumno, asignándole un conjunto de deberes y exigencias que han de cumplir y respetar por encima de todo, pero sin asumir su vertiente más integral y de desarrollo personal.

Además, en la Secundaria predomina un aprendizaje con una disociación entre aquello que se enseña y transmite el profesor o profesora, y aquello que asimilan los estudiantes, provocando aprendizajes equivocados o dificultades de comprensión. Igualmente persiste una tendencia uniformadora que ignora las diferencias individuales o les da demasiada importancia. Las desigualdades del presente escolar se convierten en desigualdades de futuro laboral y social. Es la misma ilusión igualitaria de la escuela la que acaba uniformando las diferencias individuales, y cuando se hace una adecuación a los ritmos personales se suele hacer a partir de los mecanismos compensatorios que vienen justificados por deficiencias que se atribuyen a ciertos alumnos. No se trabaja desde la optimización de competencias y aptitudes. (Castillo, 2006, pp.16-22)⁴⁴

2.2 Tipos de Bajo Rendimiento Académico o Fracazos Escolares

Para Castillo (2006), existen 5 tipos de fracaso, entre los cuales tenemos:

- Fracaso consultado, detectado y reconocido por parte de los padres, profesores o educadores especializados, diferente del anónimo y silencioso.
- Fracaso psicopatológico individual que hunde sus raíces en el individuo, diferente del que proviene de una clara influencia social o del entorno.
- Fracaso del alumno/a con recursos intelectuales dentro o por encima de la media, diferente del alumno/a en situación de inferioridad.

⁴⁴ Castillo, M. (2006). ¿Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria. España: Narcea, S.A.

- Fracaso producido por el desarrollo natural del alumno/a que intenta sumir diversos cambios evolutivos, diferente del que se presenta con carácter crónico, resultado de discapacidades o carencias estructurales.
- Fracaso escolar que se da en las etapas iniciales del aprendizaje (infantil y primaria), diferente del de las etapas finales o tardío (secundaria) (p.19).⁴⁵

Otra tipología del bajo rendimiento académico o fracaso escolar es la que tiene en cuenta el inicio y la evolución del rendimiento escolar a lo largo de la vida académica del estudiante.

- **Fracaso escolar primario:** Desde los primeros años de escolarización del estudiante se presenta un bajo rendimiento académico que suele estar asociado a dificultades madurativas. El pronóstico de este tipo de fracaso es inicialmente incierto, puede solucionarse espontáneamente o ser la base de un fracaso escolar permanente, por tanto la monitorización cercana del estudiante y la facilitación de recursos será imprescindible para asegurar un desarrollo académico adecuado y adaptado a los requisitos planteados por el sistema educativo.
- **Fracaso escolar secundario:** Se produce cuando después de unos años de rendimiento educativo adecuado surgen los problemas. En general, ese cambio es debido a cambios normales ocurridos en la vida del estudiante, como es la transición a la adolescencia o el paso de la etapa primaria a la secundaria. Es determinante en este caso, la existencia previa de una metodología de trabajo sistemática que hubiese sido internalizada por el estudiante, pues en la medida

⁴⁵ Castillo, M. op. Cit. p. 19

que estos patrones hayan estado presentes es más fácil recuperarlos o simplemente adaptarlos al momento evolutivo. Cuando el rendimiento académico no ha sido producto de un proceso de aprendizaje óptimo, es más difícil superar el tropiezo que pueda darse en un determinado momento, pues además de las variables que estén afectando en ese momento, habrá que desarrollar técnicas básicas de aprendizaje en las que el alumno sea deficitario.

- **Fracaso escolar circunstancial.** Es un fenómeno transitorio y aislado que responde a causas concretas y excepcionales, que siendo identificadas, pueden ser, en general, abordadas sin mayores problemas. En general se trata de alumnos con buenas habilidades para el aprendizaje, pero que se ven afectados por situaciones de alto impacto emocional que no saben manejar o que simplemente superan sus recursos psicoafectivos (comenzar a salir con alguien, ruptura de pareja, divorcio de los padres, cambio de centro escolar, problemas con el grupo de amigos, etc.).
- **Fracaso escolar habitual.** Las malas notas y los suspensos constituyen la característica más habitual del estudiante desde el comienzo de su escolaridad. Se trata de alumnos que han presentado siempre una gran desadaptación escolar, entre otras causas, debido a características personales como déficit cognitivo, retrasos en el desarrollo, problemas de lectoescritura, etc. Esta desadaptación pueda darse también en otras áreas de su desarrollo como la social, y no es infrecuente que estos niños o jóvenes pertenezcan a familias que presentan cierto grado de desestructuración o muy poco (o nulo) interés por el rendimiento

académico de sus hijos, o un gran desconocimiento acerca de cómo debe darse el proceso de aprendizaje. (Castillo, 2006)⁴⁶

2.3 Prevención del Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar

La prevención del bajo rendimiento académico o fracaso escolar no debe verse solamente como una estrategia de intervención, sino más bien toda una cultura que hay que llevar a las escuelas y colegios. Para prevenirlo es necesario comprometer e implicar a los padres, profesores y alumnos, para que conjuntamente tomen parte activa en la tarea educativa, cada uno a su nivel.

Además, por ser múltiples las posibles causas de un bajo rendimiento académico o fracaso escolar (sociales, políticas, económicas, familiares, educativas, psicológicas, pedagógicas, organizativas, etc.), las prevenciones también deben darse en todos estos sectores.

Los docentes deben aprender a motivar a sus estudiantes, de tal forma que siembren en ellos el sentido de la responsabilidad y de superación, día a día, de estudiar para superarse y llegar a ser personas exitosas.

Es necesario que los docentes con el apoyo de los Orientadores y los especialistas de los Gabinetes Psicopedagógicos puedan implementar algunas medidas en los colegios y escuelas para reducir el fracaso escolar e incrementar el rendimiento académico, a través de las siguientes estrategias:

⁴⁶ Castillo, M. op. Cit. pp. 23-28

- Actividades de recuperación
- Actividades extra curriculares motivadoras
- Que los aprendizajes sean significativos y relevantes
- Fomento de las técnicas de trabajo intelectual
- Orientación escolar
- Escuela de Padres y madres
- Interés en los problemas de los estudiantes
- Enseñanza de las Estrategias de aprendizaje desde la básica general
- Atención a la diversidad con las Adecuaciones Curriculares
- Formación continua de los docentes
- Comunicación fluida entre docentes y familias

2.3.1 El Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar:

“responsabilidad de todos”

Uno de los cuestionamientos que se deben hacer todos los gobiernos y ministerios de educación a lo largo de todo el mundo, es que si el fracaso académico se puede erradicar o disminuir. La respuesta debería ser un sí rotundo, si todos aceptamos nuestra parte en esta situación para así ponernos a trabajar todos juntos, para que exista un cambio definitivo y efectivo en este fenómeno que cada año va acumulando más estudiantes desmotivados y con baja autoestima.

Como nos diría Clar (2011), el cual considera que “los padres son los primeros responsables de que sus hijos no progresen adecuadamente en los estudios. Y lo son por no exigir ni inculcarles hábitos de estudio, de trabajo y de esfuerzo. Es más cómodo echar la culpa a los docentes del colegio sin hacer siquiera un sincero ejercicio de responsabilidad. Suele ser muy común que algunos padres creen que son los docentes los que tienen que educar a sus hijos y además enseñarles. Si no fuera por la negligencia de estos padres no se produciría el abandono ni el fracaso escolar”. Es por eso que comenzaremos con algunas sugerencias de lo que los padres y madres pueden hacer para poner su granito de arena y mejorar la situación de sus hijos e hijas dentro de los planteles, dentro de éstas tenemos:

- **Escuchar a los hijos:** La comunicación es la base de cualquier estrategia. Es fundamental que los padres se preocupen por los hijos, que les pregunten cómo se sienten y que intenten ayudarlos. Tienen que intentar que sus hijos no se sientan incomprendidos o que tengan la sensación que los padres creen más a los profesores que a ellos mismos. Los padres antes de tomar una decisión, deberían escuchar a ambas partes.
- **Enseñar a estudiar:** Cuando los padres vean que su hijo tiene problemas de aprendizaje, deben tomar medidas. Deben de enseñarles técnicas de estudios, sino ellos, deberían recurrir a un profesional. Recurrir a los Departamentos de Orientación o a los Gabinetes Psicopedagógicos del colegio en el que estudia su hijo. Deben saber que no todas las asignaturas se estudian igual.
- **Ayudarles con las tareas:** Los padres deben ayudar a sus hijos con las tareas. No tienen que hacérselos. Deben estar a su lado, como guías para motivarles si les cuesta concentrarse o son inconstantes.

- **Deben transmitirles alguna responsabilidad:** Conviene acostumbrarlos desde pequeños para que se encarguen de una serie de tareas en el hogar que les ayuden a adquirir una rutina y disciplina. Está demostrado que los alumnos que colaboran en casa responsablemente (poner la mesa, hacer la cama, sacar la basura...) suelen tener más éxito en los estudios que aquellos que no hacen nada. (Clar, 2011)⁴⁷

Existen estrategias que pueden implementarse en las escuelas o colegios porque son necesarios cambios en la administración pública, sobre todo por parte de los centros y el profesorado. Muchas veces se da por sentado que el problema del fracaso escolar se debe solamente al alumno, obviando la responsabilidad de todas las causas que forman parte de su entorno.

Algunas ideas que aportaremos para lograr que disminuya el fracaso escolar por parte de los Administrativos en Educación, los cuales son:

- **Atención a la diversidad:** Usar metodologías más innovadoras, teniendo en cuenta al alumnado con altas capacidades, los de necesidades educativas especiales y los rezagados académicamente.

⁴⁷ Clar, J. (31 de marzo de 2011). *El fracaso escolar: Una responsabilidad compartida* [Revista Online]. Recuperado el 24 de diciembre de 2011, de <http://eldia.es/2011-03-31/criterios/22-fracaso-escolar-responsabilidad-compartida.htm>

- **Flexibilidad:** El centro educativo debe fomentar la participación de los estudiantes, motivándolos para poder desarrollar estos procesos de enseñanza-aprendizajes significativos.
- **Prevención:** Anticiparse a los problemas, tanto pedagógicos como de convivencia. Atención especializada temprana y favorecer la función tutorial.
- **Metodología didáctica:** No siempre las formas tradicionales educativas funcionan. Hay que adaptarlas a las necesidades de hoy día. Sería muy importante el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las clases.
- **Formación del profesorado:** Adaptar la formación inicial del profesor a las nuevas necesidades y asesorarlos de la problemática que antes no sabían: alumnos conflictivos, déficit de atención, entre otras.
- **Apoyo al docente:** El profesorado debe contar con profesionales de apoyo: Orientadores, Psicólogos Escolares, especialistas de los Gabinetes Psicopedagógicos, entre otros.
- **Implicación del entorno:** las familias, el alumnado y la sociedad también deben implicarse para lograr el éxito escolar. Al comprometer a la Comunidad Educativa hace que el trabajo se dirija hacia una sola meta y que el trabajo sea en equipo.

Dentro de las herramientas sugeridas por Muñoz-Repiso, M, Murillo Torrecilla, J., y Cols. (2000), que puede implementar el docente para tratar de disminuir dentro de sus clases el fracaso escolar, están:

- Habilidades y técnicas de una buena gestión del aula, expresadas entre otros aspectos, en la capacidad para comunicarle a los alumnos que se tiene conocimiento de lo que sucede en el aula de clase; para atender a las distracciones sin interrumpir la actividad de aprendizaje; para establecer expectativas positivas, normas claras y una transición eficiente entre las diferentes actividades de enseñanza; y para asegurar un elevado interés en los alumnos y mantenerlos ocupados y participando dentro de un clima académico adecuado para un aprendizaje de calidad.
- Buen uso del tiempo disponible en el aula de clase, al privilegiar el trabajo académico con los alumnos.
- Buen ritmo de enseñanza para mantener el interés de los alumnos, incrementar el rendimiento y la participación de estos y elevar el nivel de cobertura de los objetivos instruccionales.
- Inferencias favorables acerca del rendimiento de los alumnos y del tipo de trabajo requerido por estos.
- Permanente inspección y control de la calidad del trabajo realizado por los alumnos tanto de manera individual como en grupo, e igualmente uso de una variedad de técnicas en la evaluación del rendimiento estudiantil.

- Afán constante por formarse y aprender, implicación en innovaciones e investigaciones educativas, uso efectivo de la planificación en la realización de las labores escolares, utilización en la enseñanza de un discurso claro, libre de ambigüedades y de contenidos irrelevantes, entre otras. (Muñoz-Repiso, M, Murillo Torrecilla, J., y Cols., 2000, citado en Narváez, 2010)⁴⁸

Y con lo que respecta al principal actor de esta situación y el más afectado, el alumno, podemos recomendar algunas estrategias para disminuir el fracaso académico y que a manera general, son:

- **Establecer una rutina de estudio.** Haz tus deberes siempre a la misma hora. Programa tus otras actividades teniendo en cuenta tu tiempo de estudio. Elige una hora del día en que no estés cansado.
- **Prepara una “zona de estudio” en tu casa.** Si en tu casa no hay un lugar donde puedas estar en silencio, considera quedarte en la escuela después de clases o acudir a la biblioteca pública.
- **Estudia en esta “zona” todos los días.** Asegúrate de que en tu zona de estudios no exista nada que te distraiga, como televisor, teléfono o música.
- **Asegúrate de tener en tu zona todo lo que necesitas para estudiar.** Esto incluye tus libros de texto, bolígrafos y lápices, papel, tu carpeta de deberes o agenda, y un diccionario.

⁴⁸ Narváez, E. (4 de abril de 2010). *El docente ante el fracaso escolar*. Recuperado de Globored.: <http://reflexiones-desde-la-autonomia.globered.com/categoria.asp?idcat=63>

- **Piensa en la asistencia y en los deberes como si fueran tu trabajo.** Los adultos exitosos asignan una de sus primeras prioridades a sus trabajos; haz tú lo mismo.
- **¡Ponte cómodo, pero no demasiado!** No estudies en tu cama. El momento es de estudiar, no de dormir.
- **Apunta los deberes diariamente y mantenlos en una libreta.** Si no entiendes alguno de los deberes, pídele a tu profesor que te lo aclare. Al prepararte para estudiar, repasa la lista de deberes de ese día. Calcula el tiempo que te llevará hacer cada uno y prepara un horario de estudio. Encárgate de la materia más difícil primero; tendrás más energía y después todo será más fácil. Programa un tiempo extra para aprender cualquier material nuevo o para las materias más difíciles.
- **¡No lo dejes para después!** En las tareas grandes, como los trabajos por escrito, trabaja sin parar a lo largo de varias semanas. Divídelas en secciones pequeñas y trabaja una sección a la vez. Ponte metas para completar esas secciones pequeñas y trabaja en ellas sin parar. También es más fácil hacer los deberes tan pronto después de una clase como sea posible, mientras lo que aprendiste y tu interés están frescos.
- **Toma descansos durante tu período de estudio.** Descansa entre una materia y la siguiente, y prémiate por tus esfuerzos. Cómete una merienda, llama a algún amigo, escucha música o haz alguna actividad física, como encestar algunas bolas o dar un corto paseo.
- **Maximiza el aprendizaje en clase.** Asiste a clases y no llegues tarde. Siéntate al frente, para que puedas escuchar y ver. Participa en las discusiones y escucha atentamente. Toma buenas notas y repásalas tan pronto como te sea posible después de la clase, y añade cualquier información que se te haya pasado o escribe cualquier

pregunta que tengas. Al tomar notas no lo escribas todo (a menos que se trate de una cita, una regla o una ley); más bien presta atención a las palabras claves. Si tu maestro pone énfasis en algo, por ejemplo, si lo escribe en la pizarra, inclúyelo en tus notas. Si en tu clase se discute un tema, anota cualquier conclusión importante.

- **Cuando estudies, maneja la información de cuanta manera te sea posible.** Lee la información en voz alta, escríbela y explícasela a algún amigo o pariente. Contempla la idea de crear y usar fichas como un recurso extra para repasar el material.
- **Organiza la información.** Cada persona procesa la información a su manera. Algunas hacen dibujos o gráficas para digerir la información; a otras les gusta leer en voz alta, preparar bosquejos detallados o fichas. Haz lo que funcione para ti.
- **Aprovecha cualquier tiempo libre.** Si estás en período de estudio o regresar a tu casa en el autobús toma un buen rato, usa ese tiempo para repasar tus notas, prepararte para otras clases o comenzar a hacer tus deberes.
- **Estudia con otros.** A menos que sea algo que te distrae demasiado, reúnete con amigos y compañeros de clases, háganse preguntas, comparen notas y discutan qué cosas podrían venir en un examen.
- **Consume alimentos sanos.** La buena nutrición te puede ayudar a obtener buenas calificaciones. Consumir alimentos sanos te dará energía constante y fortalecerá tu cerebro. Si tienes poca energía y te cuesta trabajo concentrarte puede ser que haya transcurrido mucho tiempo desde tu última comida. Asegúrate de consumir tres comidas al día (no te saltes el desayuno) y trata de limitar el consumo de azúcar, refrescos y comida chatarra. Siempre que sea posible, come fibra y proteína sin

grasa, bebe mucha agua y elige “alimentos energéticos” (moras, nueces, salmón) para mantener tu cerebro y tu organismo satisfechos y funcionando al máximo.

- **Duerme bastant.** Los adolescentes a menudo se acuestan tarde y tienen que levantarse temprano. La falta de sueño puede estancar tu mente y hacer que no funciones eficazmente.
- **Haz ejercicio.** Trata de hacer por lo menos 60 minutos de actividad física casi todos los días. No solo te servirá para mantener tu organismo saludable sino que mejorará tu ánimo, tu energía y tu capacidad de concentración. (Albuquerque Public School, 2009)⁴⁹

3. El fracaso escolar en la educación panameña

Antes de adentrarnos en el fenómeno del fracaso escolar en la educación Panameña hablaremos de las etapas de la educación Panameña según las leyes orgánicas vigentes.

Las bases legales de la educación se encuentran en la Constitución Política y en la Ley N° 47 Orgánica de Educación del 24 de septiembre de 1946 con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley N° 34 del 6 de julio de 1995. La Ley N° 34 aprobó una nueva estructura del sistema educativo, que comprenden tres niveles de enseñanza: educación básica general, educación media y educación superior. (Ruíz, 2005)⁵⁰ Las cuales detallaremos a continuación:

⁴⁹ Albuquerque Public School (24 de agosto de 2009). *Guía de planificación para el estudiante de 10° grado y sus familias*. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de <http://www.aps.edu/parents/documents/Guia%20de%20Planificacion%20para%20Estudiantes%20de%2010o%20Grado>

⁵⁰ Ruíz, J. op. Cit. p. 68

- **Básica:**

- **Nivel preescolar:** El nivel preescolar está dirigido a los niños entre 4 y 5 años; Existen dos etapas de educación, el pre-kínder y el Kínder, ambas con una duración de 1 año cada una.
- **Nivel básico:** El nivel de primaria, tiene una duración de 6 años y está dirigido a los alumnos de entre los seis y los doce años. La siguiente etapa la constituye el ciclo pre-media con 3 años de duración, dirigido a los alumnos entre 12 y 15 años de edad. Al finalizar este nivel el alumno recibe el Certificado de Educación Básica General.

El objetivo fundamental de la educación básica (EGB) es ofrecer una formación integral de los niños/as y jóvenes para que puedan continuar sus estudios de educación media y ofrecer, a la vez, un amplio periodo de exploración y orientación vocacional de acuerdo con sus intereses y capacidades. Se concibe como una estructura pedagógica única que habilita a los sujetos para comprenderse a sí mismo y a los otros miembros de la sociedad con una clara afirmación de su autoestima, autorespeto y con la capacidad de relacionarse con el entorno social, cultural y natural, con un adecuado conocimiento de los medios e instrumentos que le sirven para establecer y desarrollar relaciones, dentro de un marco de sólidos principios éticos y morales de educación permanente.

- **Secundaria o preparatoria**

- **Nivel de educación media:** El ciclo de Educación media bachillerato tiene una duración de 3 años (2 años como mínimo en algunas escuelas) y está dirigido a los alumnos de entre los 15 y 18 años. Al finalizar esta etapa el alumno recibe el Diploma de Bachiller en alguna de las siguientes modalidades: ciencias, letras, comercio, tecnológico, agropecuario, entre otros.

La educación media se propone ofrecer una sólida preparación a los jóvenes para proseguir los estudios universitarios de acuerdo con sus capacidades e intereses y prepararlos para su futura inserción en el mercado laboral. Tiene como propósito continuar la formación cultural del educando ofreciéndole opciones específicas a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilite su ingreso en el campo laboral. Permite proseguir estudios superiores de acuerdo con las capacidades e intereses de los educandos y las necesidades socioeconómicas del país.

- **Terciaria o universitaria**

- **Educación superior:** La educación superior comprende la educación post-media, superior no universitaria (formación y estudios técnicos) y superior universitaria. Los programas de las carreras técnicas, de una duración de dos a tres años, conduce al otorgamiento de un diploma

(técnico, secretaria, enfermera). Los programas para la formación de profesor de preescolar tiene una duración de tres años. Los programas de licenciatura requieren en promedio entre cuatro y cinco años de estudios (cinco años en el caso de cirugía dental, seis años en el caso de medicina). Los programas de posgrado, posteriores a la licenciatura, comprenden los niveles de especialización, maestría y doctorado. El título de profesor de educación (media) requiere un año de estudios posteriores a la licenciatura. En términos generales, los cursos de especialización tienen una duración de un año (20-24 créditos), los programas de maestría requieren un año y medio de estudios (30 créditos), y los programas de doctorado duran un mínimo de dos años (60 créditos). (UNESCO, 2010)⁵¹

Otro de los decretos que no podemos olvidar cuando hablamos de la educación Panameña porque este deroga los Decretos Ejecutivos 1172 de 1945, el 123 de 1958, el 512 de 2010, el Resuelto 1320 de 1980, el 1428 de 1983, el 1854 de 2000 y el artículo 3 del Resuelto 2075 del 2000. Esta nueva renovación se instituyó por todas las transformaciones curriculares que se han hecho a la educación panameña en vías a mejorarla y de cumplir con los fines de la Educación del milenio.

⁵¹ UNESCO.org. (23 de julio de 2010). *Datos mundiales de educación, Panamá*. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Panama.pdf

El nuevo Decreto Ejecutivo 810 del 11 de octubre de 2010, estipula que el año escolar se dividirá en tres períodos denominados trimestres, se establecen las regulaciones sobre la inscripción, calificación, promoción, recuperación de asignaturas reprobadas, ausencias y tardanzas de los estudiantes en los centros educativos oficiales y particulares se dictan otras disposiciones.

En el **Título III** el cual se refiere a **las calificaciones**, donde el Capítulo II de primaria, premedia y media, en su **artículo 12**, nos dice que en las etapas primaria, pre media y media, la escala de calificación será de uno (1) a cinco (5). Para obtener la calificación trimestral y final del estudiante, el docente deberá mantener los décimos que resulten del promedio. Y en el **artículo 21** se estipula que en la etapa premedia y en la educación media, la promoción del estudiante será por asignatura. El promedio mínimo para que el estudiante sea promovido será de tres punto cero (3.0). En el artículo 22 los estudiantes que durante un mismo año escolar reprobren cuatro (4) o más asignaturas y aquellos que acumulen esta cantidad con asignaturas reprobadas en distintos grados, no serán promovidos al siguiente grado o nivel. Estos estudiantes deberán cursar nuevamente estas asignaturas durante el año escolar y solo serán promovidos cuando aprueben todas las asignaturas reprobadas.

Los acuerdos que se aplican a los estudiantes que pueden ingresar al **Programa de Recuperación Académica Estudiantil**, realizado por el Ministerio de Educación, se encuentran en el Título IV: Recuperación de asignaturas reprobadas en premedia y media de este mismo Decreto Ejecutivo, en los **artículos 23, 32 y el 33**, los cuales hablan de la creación del **Programa de Recuperación Académica Estudiantil (PRAE)**, para la

recuperación de las asignaturas reprobadas por los estudiantes de los centros educativos oficiales y particulares de premedia y media. Este programa contempla lo esencial y/o competencias básicas de las materias, tendrá una duración de tres semanas, de las cuales, las dos primeras serán utilizadas para impartir las clases y la última, para realizar la evaluación. Si el estudiante no asiste deberá cursar las asignaturas reprobadas durante el año escolar siguiente, de acuerdo con el procedimiento que se establece en este decreto. El alumno que apruebe las asignaturas reprobadas, tendrá derecho a cursar el siguiente grado o a ser promovido de nivel. (Ruíz, 2005)⁵²

Por este decreto se ha reclasificado a los estudiantes de acuerdo con la situación académica que al final del año suceda, estas clasificaciones son las siguientes:

- **Alumno aprobado:** Es el alumno que al término del año escolar, ha cumplido los requisitos que señala el reglamento escolar vigente para ser promovido al año siguiente de estudios.
- **Alumno aplazado:** Es el alumno de educación premedia o media que al término del año escolar queda reprobado en una (1) y hasta tres (3) asignaturas.
- **Alumno reprobado:** Es el alumno que al término del año escolar, no ha cumplido con los requisitos reglamentarios para ser promovido al año siguiente de estudios y debe repetir el grado.
- **Alumno repitente:** el estudiante que se matricula en un mismo grado escolar dos o más veces.

⁵² Ruíz, J. op. Cit. p. 72

- **Alumno abandonante o con deserción:** situación en la que el alumno después de un proceso acumulativo de separación o retiro, finalmente, comienza a retirarse del sistema educativo antes de la edad establecida y sin obtener un certificado. (MEDUCA, 2010, p.8)⁵³

A pesar de las nuevas estructuras educativas, de los programas de recuperación académica o de la implementación de tecnologías innovadoras al proceso de enseñanza-aprendizaje, seguimos obteniendo altos índices de fracaso académico los cuales son alarmantes y traen una costosa inversión por parte del gobierno para tratar de mitigar esta situación. Dentro de estas estadísticas tenemos las proporcionadas por el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo y del Departamento de Estadística, entre los cuales tenemos:

Año	Matrícula Premedia y Media	Aprobados	Aplazados 1-3 materias PRAE	Repitencia	Reprobados	Abandonantes /Deserción	Costo por alumno al Gov. de Pmá.
2009	274,810	152,775	44,214	13,338	23,778	4,444	1,009.96
2010	283,747	150,156	49,504	15,640	27,457	10,109	1,021.29

Fuente: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística. Panamá. 2009-2010. Los datos sombreados aún no son los definitivos dictaminados por MEDUCA.

- 2009: 23,778 estudiantes no lograron avanzar de año, lo que en cifras económicas representa para el Estado una pérdida de 19 millones 219 mil 900 dólares.

⁵³. Ministerio de Educación de Panamá (2010). *Estadísticas Educativas del 2010*. Obtenido de Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Depto. de Estadística.: <http://www.meduca.gob.pa/files/EstadisticasEducativas2010.pdf>

- 2010: 27,457 estudiantes no lograron avanzar de año, lo que en cifras económicas representa para el Estado una pérdida de 234 millones anuales al Estado. (MEDUCA, 2010, p. 13)⁵⁴

Aunque las cifras disminuyan un poco, no se deja de presentar la situación del fracaso escolar y lo que esto representa al Gobierno Panameño, es un aumento en sus costos de inversión por estudiante repitente o reprobado. Estoy de acuerdo cuando las autoridades del Ministerio de Educación se refieren a su preocupación aunque solo sea un estudiante con fracaso académico o los veinte mil que son anualmente debido a la deserción escolar que puede provocar esta situación en los estudiantes y que muchas veces no es reversible aunque se hagan todos los esfuerzos posibles de parte de todos los especialistas del sistema educativo.

4. El rol del Psicólogo Escolar en el centro educativo

La Psicología Escolar es la rama de la psicología que busca comprender los problemas de la adaptación escolar en alumnos regulares y con problemas. Interviene en la clase, en el alumno, la familia y con los docentes. Realiza investigaciones con propósitos preventivos. (Mojica, 2008)⁵⁵

⁵⁴ Ministerio de Educación de Panamá op. Cit. p. 13

⁵⁵ Mojica, M. (mayo de 2008). *Servicios y Funciones del Psicólogo Escolar*. Maestría en Psicología Escolar. Universidad de Panamá. Panamá.

La Psicología Escolar, uno de los más recientes campos de la Psicología Aplicada, debe pues trabajar en un sentido de actualización evaluando nuevas ideas, teoría y técnicas que puedan ser transferidas a la situación escolar, aprovechando los conocimientos de los diversos campos de la psicología para vitalizar el proceso de enseñanza, volviéndolo más objetivo y con resultados más progresivos.

Como ciencia aplicada a los comportamientos escolares, la Psicología Escolar, se preocupa por ayudar y mejorar las relaciones dinámicas del ambiente escolar y se ocupa de la descripción y del estudio de los hechos y fenómenos escolares, partiendo del principio de que la escuela es una fuente de relaciones.

El estudio de la Psicología Escolar es la adaptación (adaptación de los alumnos a la escuela, de la escuela a los alumnos, de los profesores a los programas, etc.). (Novaes, 1992, p. 57)⁵⁶

Veamos pues las funciones y servicios que desempeña el Psicólogo(a) Escolar dentro de las instituciones educativas tanto oficiales como particulares. A continuación detallaremos las siguientes:

⁵⁶ Novaes, M. (1992). Psicología Escolar. Argentina: Lumen.

4.1 Funciones y servicios del psicólogo escolar

Como primer punto, repasaremos aquellos servicios y aquellas funciones que todo psicólogo escolar debe conocer para completar cabalmente sus objetivos y tareas dentro de un colegio o escuela en la República de Panamá.

4.1.1. Servicios del Psicólogo Escolar

- **Consulta:** Este servicio de la Psicología Escolar se da a través de la orientación en la resolución de conflictos entre consultor y consultante; es un proceso que aumenta su capacidad para resolver futuros problemas y mejora su forma de trabajar, ya que a través de la orientación se ayuda al consultante a comprender sus dificultades.

Dentro de los tipos de consultas, tenemos:

- Centrada en el cliente, donde se evalúa el problema y se recomienda cómo tratar el caso.
- Centrada en el consultante, donde se trata de entender sus dificultades para ayudarlo a resolverlas.
- Centrada en el programa administrativo, que es donde se trata el cómo desarrollar nuevos programas o mejorar los ya existentes.

- Centrada en los problemas administrativos del consultante, donde solo trata los problemas de programación y organización.

Este servicio es utilizado por los psicólogos para la promoción de la salud mental a los estudiantes, docentes y administrativos, por lo tanto sus funciones son el evaluar estudiantes con dificultades y ayudándoles con medios psicoterapéuticos, organizando programas preventivos tanto para estudiantes como para docentes e identificando los factores de riesgo.

- **Investigación:** La investigación es parte esencial en la elaboración de programas, ya que los resultados pueden ser generalizados con respecto a situaciones que se encuentren más allá de aquellas que son el objeto de estudio inmediato. También es importante al hacer el diagnóstico y la planificación.
- **Diagnóstico:** Es el proceso en el que se analiza y estudia la situación del alumno con dificultades en la escuela, a fin de proporcionar a los profesores, docentes y padres de familia orientaciones y estrategias que permitan modificar el conflicto modificado.

Para realizar un buen diagnóstico hay que tener en cuenta no solo a los sujetos implicados (Docentes, alumnos y Psicólogo escolar) sino a los sistemas (familiar y escolar), el método y los instrumentos.

Hay que mantener una buena relación con el docente ya que él es una fuente de información sobre la problemática del alumno y puede ser el mejor aliado al aplicar las estrategias de tratamiento al alumno.

Para poder entender los problemas que se presentan en los alumnos hay que tener en cuenta que juegan diferentes roles y participan de diferentes sistemas que influyen en su comportamiento, por lo que hay que explorar individualmente su grado de adaptación, su aprendizaje, relación con sus compañeros, necesidades educativas, familiares y sociales; el desarrollo de sus capacidades, etc. Con todo esto el Psicólogo Escolar puede analizar objetivamente y explicarle con claridad la problemática estableciendo compromisos para desbloquear la situación utilizando los puntos positivos para empezar a trabajar. Otro aspecto a considerar es la evolución y madurez de la escuela, la formación de los docentes y el tipo de modelo se utiliza en el proceso educativo (constructivista, conductista, etc.).

El diagnóstico tiene un carácter preventivo que trabaja en la situación enseñanza aprendizaje utilizando métodos e instrumentos que le son propios.

- **Prevención:** Es el conjunto de conocimientos tanto teóricos como prácticos, que pueden utilizarse para planear y llevar a cabo programas a fin de reducir:

- Frecuencia en la comunidad de los trastornos mentales.
- Duración de un número significativo de los trastornos que se presentan.
- Deterioro que pueda resultar de aquellos trastornos.

La prevención se clasifica en tres tipos, los cuales son:

Prevención primaria: Trata de reducir el riesgo identificando las influencias perjudiciales, las fuerzas que influyen en las resistencias, los factores asociados y los recursos generales que le ofrezca la comunidad o posea el individuo; también trata de asegurar la provisión de aportes básicos y a enfrentar las crisis evolutivas y accidentales.

Prevención secundaria: El psicólogo trabaja para reducir la incapacidad debida a un trastorno y para disminuir la aparición de nuevos casos en la población de riesgo a través de la modificación de los factores que llevan al trastorno, el diagnóstico precoz y el tratamiento efectivo.

Prevención terciaria: Procura reducir en la comunidad la proporción de funcionamiento defectuoso debido a trastornos mentales a través de la rehabilitación y la prevención de recaídas.

- **Evaluación:** Este servicio de la psicología escolar consiste en recolectar toda la información necesaria para emitir un juicio sobre las actividades psíquicas, donde se pueda evaluar las áreas cognitivas, afectivas, volitivas, de habilidades y de personalidad, con la finalidad de examinar y diagnosticar tratando de dar solución a una problemática a través del asesoramiento y la rehabilitación para luego estimar los progresos.

Dentro de los tipos de evaluación, tenemos:

- **Exploratoria:** Se utiliza para medir el grado de preparación y los requisitos de idoneidad que tenga un sujeto para entrar a un programa y también para identificar algún trastorno o discapacidad que necesite rehabilitación.
- **Focal o resolución de problemas:** es una valoración detallada que se hace de una determinada área de funcionamiento.
- **Diagnóstica:** Valora fortalezas y debilidades en áreas cognoscitivas, afectivas, volitivo-académico y social, para determinar enfermedades mentales, discapacidades, problemas de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, afectivos, sociales y del comportamiento, para sugerir ubicaciones e intervenciones.
- **Asesoría y rehabilitación:** Hace énfasis en las capacidades del sujeto para adaptarse y cumplir exitosamente con sus responsabilidades diarias.

- **Evaluación de Progreso:** Está enfocada en la evolución diaria, semanal o anual del sujeto para evaluar las modificaciones en el desarrollo y las habilidades y valorar la eficacia de los procedimientos de intervención.

La evaluación se realiza como un proceso informal basado en la observación, entrevistas y pruebas psicométricas y proyectivas teniendo como fuente de información a los alumnos, docentes, administrativos, familiares o registros anteriores a fin de elaborar la estrategia de intervención.

- **Intervención:** Es la intención de tratar de producir un cambio en la vida de otros a través de la promoción de la salud, siendo la misma dirigida a toda la población y utilizando los programas para prevenir patologías en los grupos de riesgo y el tratamiento para tratar diversos tipos de trastornos. Su estrategia básica es la educación para la salud donde el individuo toma responsabilidad de su salud y desarrolla aptitudes que lo lleven a presentar comportamientos que la favorezcan.

4.1.2. Funciones del Psicólogo Escolar

- **Asesoramiento:** El Psicólogo Escolar debe participar activamente en los diálogos que se den dentro de la escuela acerca de los temas de importancia educativa. Debe dar asesoramiento Psicoeducativa como ayuda técnica al proceso de enseñanza aprendizaje, asesorar en la

elaboración de las adaptaciones curriculares y dar asesoría y orientación académico-vocacional a los estudiantes.

- **Orientación:** La orientación puede darse en forma grupal a los estudiantes para ayudarlos en su adaptación a la vida universitaria y también al personal docente y administrativo sobre los programas y aspectos Psicoeducativas que los ayude a realizar un trabajo eficaz.
- **Programas:** Son intervenciones preventivas para evitar anticipadamente los comportamientos que generan problemas.
- **Tratamiento:** Es la interacción de un profesional capacitado que trata de ayudar a un paciente a pensar, sentir o comportarse de manera diferente, a facilitar un cambio a través de un conjunto de procedimientos caracterizados por métodos y técnicas, prescritos por una determinada teoría, tales como:
 - Modificación conductual
 - Psicoterapia breve y de emergencia
 - Intervención en crisis
 - Terapia Psicoanalítica
 - Terapia cognoscitiva
 - Terapia cognoscitiva-Conductual
 - Terapia de juego

- **Planificación:** Es un proceso continuo que refleja los cambios del entorno y busca adaptarse a ello donde se establecen metas, planes y los medios para lograrlas. Es una estrategia para neutralizar la incertidumbre y el cambio, concentrando la atención en los objetivos facilitando el control y minimizando los costos.

Para planificar es necesario buscar información de investigaciones, diagnósticos y análisis situacionales, organizar los datos clasificándolos por áreas según el orden de prioridad, analizando las necesidades y sus causas para luego con todo esto elaborar un proyecto o propuesta. (Mojica, 2008)⁵⁷

5. Los Gabinetes Psicopedagógicos como agentes mitigadores en el fenómeno del bajo rendimiento académico o fracaso escolar en la educación Panameña

- **Antecedentes históricos de la prestación del servicio por parte de los Gabinetes Psicopedagógicos**

Con el Decreto No. 438 del 8 de noviembre de 1974 se crea la Dirección General de Orientación Educativa y Profesional. La cual tiene la

⁵⁷ Mojica, M. op. Cit.

responsabilidad de planificar y administrar los servicios de Orientación Educativa y Profesional a nivel nacional.

Se integran los servicios Psicoeducativas y se forman los Centros de Orientación y Aprendizaje (COA) - personal técnico de planta central y profesores de orientación, los cuales brindaban orientación profesional, atención a estudiantes, padres de familia y docentes de las escuelas primarias y colegios secundarios de su cobertura.

Es con el Resuelto No. 1587 de 15 de septiembre de 1986 con el que se crea la estructura técnico administrativo denominada **“Gabinete Psicopedagógico”**.

El Decreto Ejecutivo No. 202 de 27 de septiembre de 1996 se crea la Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativas.

La Ley 4 del 1 de febrero de 2011, es la que Regula los Gabinetes Psicopedagógicos, la cual especifica que el Ministerio de Educación constituirá Gabinetes Psicopedagógicos, en cada una de las regiones escolares según su demanda, para brindar apoyo a los centros educativos de todos los niveles de enseñanza.

Los Gabinetes Psicopedagógicos atenderán a alumnos, docentes y al personal administrativo de los distintos niveles de educación, así como a los

padres y madres de familia de los centros del área de cobertura, en forma individual o grupal según lo requieran las necesidades.

- **¿Qué son los Gabinetes Psicopedagógicos?**

Son una estructura Técnico administrativa que brinda servicio y apoyo técnico a la educación, dirigido a la prevención, detección y atención a la diversidad de los estudiantes, dentro del contexto escolar, familiar y social. Brindan un servicio de apoyo técnico a la educación.

Cada equipo está integrado por psicólogos, trabajadores sociales y Especialistas en Dificultades en el Aprendizaje, personal adscrito a la Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativas.

Sus servicios son de carácter preventivo, desarrollando programas según las necesidades del Centro Escolar, en donde la población beneficiada son los estudiantes, docentes, personal administrativo, padres y madres de familia de los Centros Educativos de Cobertura.

También trabajan estrechamente con la Dirección del Plantel, Departamento de Orientación, profesores consejeros, entre otros.

- **Distribución de los Gabinetes Psicopedagógicos a nivel nacional**

REGION EDUCATIVA	GABINETES AÑO DE INSTALACIÓN				TOTAL POR REGIÓN
	1986-2008	2009-2010	2011	2012	
BOCAS DEL TORO			4	2	6
COCLÉ			3	6	9
COLON	1	2	5	4	12
CHIRIQUI	1	1	8	8	18
HERRERA			4	3	7
LOS SANTOS			4	3	7
PANAMA CENTRO	4	3	6	2	15
PANAMA ESTE			1		1
PANAMA OESTE	1	1	5	2	9
SAN MIGUELITO	1	2	3	2	8
VERAGUAS			5	5	10
	8	9	48	37	102

Fuente: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativas. 2012.

- **Misión, Visión y Objetivos de los Gabinetes Psicopedagógicos**

Misión: Promover y participar en el desarrollo integral del educando, facilitando su adaptación al contexto escolar, familiar y social, potenciando sus capacidades sociales, afectivas y cognoscitivas, mediante una intervención psicopedagógica. **Visión:** Constituirnos dentro del sistema educativo en un servicio que mantenga un papel protagónico en la intervención psicopedagógica y social de los educandos.

Objetivos: Promover el desarrollo de habilidades y destrezas cognoscitivas, sociales y afectivas de los estudiantes, al igual que una adecuada adaptación al medio escolar.

Desarrollar programas y/o acciones preventivas que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje y crecimiento personal de los estudiantes.

Brindar un servicio eficiente que responda a las necesidades psicopedagógicas inmediatas de la comunidad.

- **Funciones de los Gabinetes Psicopedagógicos**

Planificar y organizar los servicios y/o acciones psicopedagógicas que se ejecutarán en los centros educativos de cobertura.

Favorecer una adecuada adaptación psicosocial del estudiante al medio escolar, familiar y social a través de acciones de promoción, prevención y atención que les permita avanzar con éxito en su proceso de aprendizaje.

Brindar asesoría, orientación y apoyo a los docentes, directivos, padres y madres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Apoyar los programas y acciones educativas que tienen una relación directa con los objetivos y servicios que ofrecen los gabinetes psicopedagógicos.

Coordinar con las diferentes instancias (Direcciones y Departamentos) del Ministerio de Educación, los requerimientos para la ejecución de los programas y servicios psicopedagógicos.

- **Servicios de los Gabinetes Psicopedagógicos**

Planificar y organizar los servicios y/o acciones psicopedagógicas que se ejecutarán en los centros educativos de cobertura.

Favorecer una adecuada adaptación psicosocial del estudiante al medio escolar, familiar y social a través de acciones de promoción, prevención y atención que les permita avanzar con éxito en su proceso de aprendizaje.

Brindar asesoría, orientación y apoyo a los docentes, directivos, padres y madres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Apoyar los programas y acciones educativas que tienen una relación directa con los objetivos y servicios que ofrecen los gabinetes psicopedagógicos.

Coordinar con las diferentes instancias (Direcciones y Departamentos) del Ministerio de Educación, los requerimientos para la ejecución de los programas y servicios psicopedagógicos.

Asesorar y supervisar el desarrollo de programaciones y acciones educativas que se ejecuten con las diversas poblaciones en el contexto escolar.

Coordinar con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, el desarrollo y apoyo de acciones conjuntas dirigidas al bienestar de la población estudiantil, padres y madres de familia y docentes.

Efectuar investigaciones psicopedagógicas.

- **Los dos servicios que se ofrecen en los Gabinetes Psicopedagógicos más utilizados por la Comunidad Educativa, son:**

La Atención Individual: Consiste en atender las necesidades psicosociopedagógicas y familiares del estudiante. Dentro de las cuales están, la atención Psicológica, la Pedagógica y la Social.

El segundo servicio que más se utiliza es la ejecución de los **Programas**, que dentro de los cuales, tenemos:

Como estudiar para lograr éxitos en mis estudios y su objetivo general en el dotar a los estudiantes de 7° grado de Pre Media de todas aquellas estrategias de aprendizaje metacognitivas propiciando la adquisición y posterior utilización de hábitos y técnicas de estudio integrales.

Adaptación escolar hacia la premedia y tiene como objetivo el lograr que los estudiantes que culminan el nivel de primaria realicen el proceso de transición y adaptación a la premedia de manera satisfactoria en lo académico, psicológico y social.

Caminando hacia el logro de un exitoso futuro profesional, el cual tiene como objetivo el Orientar al estudiantado hacia una adecuada selección de bachiller o modalidad, tomando en cuenta su personalidad, aptitudes e intereses al momento de tomar una decisión vocacional. Informar a los padres y madres de familia sobre el proceso educativo de los hijos en la elección de su carrera profesional.

Fortaleciendo la vida en familia, que consiste en desarrollar habilidades y actividades que les permitan a los participantes ser Padres y Madres de calidad y que aprovechen al máximo su potencial en el proceso de convivencia familiar y escolar.

Educando para una sexualidad sana que tiene como objetivo el Propiciar el desarrollo de una sexualidad sana y responsable garantizando el derecho a una salud integral, equitativa y de calidad; que contribuya al desarrollo humano de los niños (as) y jóvenes de nuestras escuelas. Impartir una formación progresiva y adecuada sobre la sexualidad humana tanto en lo biológico como en lo afectivo-social, persiguiendo la realización de una sexualidad plena y madura que permita a nuestra población estudiantil una

comunicación equilibrada con el otro sexo, dentro de un contexto de afectividad y responsabilidad.

Disciplina asertiva, el mismo brinda a los padres y/o madres de familia herramientas y técnicas psicosociales que le permitirán lograr una disciplina asertiva en sus hogares y también proporciona estrategias psicopedagógicas a los docentes para el manejo de la disciplina en las aulas y lograr un aprendizaje significativo.

Programa: comunidad educativa formadora de una cultura de paz, el cual consiste en desarrollar en los padres y madres de familia habilidades y actitudes que le permitan ser eficaces en la educación de sus hijos. Brindar herramientas a los docentes que le permitan fomentar una cultura de paz en las aulas de clases. Fortalecer la inteligencia emocional de los adolescentes, con miras a la erradicación de la violencia en diferentes contextos donde se desenvuelven.

Pensando y actuando con valores para una cultura de paz, el cual tiene como objetivo general el educar para la paz desarrollando valores, actitudes proactivas, habilidades cognitivas y emocionales que transformen los conflictos en oportunidades creativas para una convivencia pacífica.

Juntos por una comunidad sin violencia, el mismo busca contribuir a la prevención de la violencia estudiantil y aumentar los niveles de inclusión

social de los jóvenes mediante la promoción y fortalecimiento de actitudes y valores para el crecimiento personal y la convivencia pacífica en el medio estudiantil y en la comunidad. (MEDUCA, 2009)⁵⁸

A manera preventiva se trabaja con estos programas en la Comunidad Educativa, tratando de disminuir las situaciones que pudieran aparecer en la misma. Sin embargo cuando la situación amerita que se trabaje con ella de manera secundaria, es donde los programas toman una importancia al trabajar con la población que ya padece los estragos de una situación complicada y que amerita una intervención pronta.

Por ejemplo en la problemática del Bajo Rendimiento Académico o Fracaso Escolar se trabaja de manera preventiva con el programa diseñado para el mismo, llamado: **Como estudiar para lograr éxitos en mis estudios**, el cual lleva en su primera fase una aplicación de pruebas informales grafoléxicas (Comprensión lectora, escritura y operaciones básicas) de preingreso para los estudiantes de 7° para determinar cuáles son las habilidades académicas básicas que poseen y así poder detectar alguna deficiencia en estas tres áreas, también se les aplica el Test de matrices progresivas de Raven para medir su inteligencia de manera general y descartar alguna deficiencia cognitiva que más adelante afecte su rendimiento escolar. Es importante en esta fase revisar los expedientes de los estudiantes para observar el índice académico con el que paso de la primaria a la premedia ya que el mismo puede ser un indicador de éxito académico.

⁵⁸ MEDUCA, Ministerio de Educación de Panamá (14 de enero de 2009). Funciones, objetivos y programas de los Gabinetes Psicoeducativas. *Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativas*. Panamá.

En verano se realiza con esta población una capacitación con el programa, ya mencionado con anterioridad, para tratar de lograr el objetivo del mismo y así reducir un poco los altos índices de fracaso escolar que se dan todos los años con esta población, esta capacitación se les brinda también a los padres y madres de familia.

En la segunda fase cuando ya se tienen los resultados de cada estudiante, se citan a los acudientes para hacerles una devolución de los mismos y recomendarles algunas actividades académicas y pedagógicas que pueden mejorar el índice académico de sus acudidos.

Sin embargo cuando ya se evidencian los fracasos escolares en esta población, los estudiantes que lo presenten son con los que procederá a realizar una prevención secundaria, la cual consta de la aplicación de pruebas de inteligencia como es la Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV), para determinar si sus fracasos son por causas de un déficit cognitivo. También a través de la intervención individual se evalúa si el estudiante no está afectado por alguna dolencia a nivel emocional, socioeconómico, familiar, conductual u otra causa. Si se llegase a descubrir alguna situación que esté afectando al alumno se procede a referirlo a los especialistas idóneos para tales situaciones o se realizan las intervenciones psicopedagógicas necesarias para el mismo. Y para finalizar se le da un seguimiento al estudiante hasta finalizar el año escolar.

A nivel de prevención terciaria, cuando el estudiante es repitente (que repite de año) se debe realizar una evaluación psicopedagógica para ver el nivel desarrollo académico en donde está situado el alumno y poder realizar las adecuaciones curriculares pertinentes o un programa educativo individual que se trabaja en conjunto con las docentes especiales y los profesores.

Es con esta población el Psicólogo Escolar debe realizar su intervención Psicopedagógica en donde se trabajan todas las áreas necesarias para el correcto aprendizaje académico y así poder nivelar al estudiante.

A nivel de Media el Programa también es a nivel preventivo primario donde se realizan a los estudiantes de 10° pruebas de preingreso, como el Test de Aptitudes Escolares TEA (2) que mide las áreas de Razonamiento, Verbal y Numérico. Se aplican Encuestas sobre Hábitos de estudio, la cual mide las técnicas de estudio, la organización hacia el estudio y la motivación hacia mismo.

Al igual que en Pre Media se revisan los índices académicos de Media para ver el desarrollo en su rendimiento estudiantil en grados anteriores. Se les brinda talleres en Técnicas y hábitos de estudio; también nivelaciones académicas en las áreas de matemática, inglés y español. Otra de las orientaciones que se les proporciona a nivel preventivo son los talleres de hábitos y técnicas de estudio para los padres y madres, en donde se les brinda una orientación para que puedan guiar a sus hijos en su año escolar.

También a ellos se les dan los resultados para que puedan trabajar en sus áreas deficientes y puedan evitar los fracasos escolares.

A nivel de prevención secundaria en la Media, igualmente que en la Premedia se le realizan evaluaciones en el nivel cognitivo para determinar el coeficiente intelectual de los mismos y así descartar si existe algún problema a nivel cognitivo, si esta no es la situación, se procede a evaluar a nivel emocional, motivacional, conductual, familiar y socioeconómico, entre otras para determinar si el problema radica es alguna de éstas áreas y poder referir o intervenir a nivel psicosociopedagógico.

Si el problema radica en el estilo de aprendizaje del estudiante y la metodología de enseñanza del docente, se procede a nivelar al estudiante a través de cursos en las áreas donde se presenten los fracasos. Y por último se le da seguimiento al estudiante hasta finalizar el año escolar.

A nivel de prevención terciaria, se procede igualmente que en premedia con una evaluación psicopedagógica completa para determinar dónde radica el problema de enseñanza-aprendizaje del estudiante, y así poder referir a las docentes especiales y que se les elabore sus adecuaciones curriculares que serán aplicadas por los diferentes docentes del estudiante.

Si analizamos todas las intervenciones que realizan los gabinetes psicopedagógicos sobre esta problemática que afecta a un porcentaje alto de nuestros estudiantes, pensaríamos que están cubiertas todas las áreas y que deberían de disminuir los índices de fracaso. No obstante, la realidad es otra; esto se debe a que la situación tiene muchos matices que la

afectan y también a que se deja a un lado el hecho de que los estudiantes desconocen los hábitos y técnicas de estudio y, los que las conocen, no las aplican adecuadamente, están carentes de motivación, no poseen correctos hábitos de estudios y desconocen sobre las estrategias de aprendizaje.

Esta razón es la que ha motivado a investigar sobre el Rendimiento Académico en la región escolar de Panamá Centro y cómo un programa en estrategias de aprendizaje puede disminuir el nivel del fracaso escolar; al mismo tiempo, que le enseña a los estudiantes a aplicar estas herramientas a la hora de estudiar y, principalmente, a utilizar las estrategias de apoyo, que son tan necesarias para que los estudiantes puedan desarrollarse a nivel académico y personal.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“La meta de la educación infantil no debe ser llenar al niño con datos académicos previamente seleccionados, sino cultivar su deseo natural de aprender”.

María Tecla Artemesia Montessori
Fundadora del Método Montessori de Educación

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad los estudiantes con bajo rendimiento académico, entre una y hasta tres materias, conforman un grupo grande que realiza en verano el **Programa de Recuperación Académica Estudiantil (PRAE)**, el cual fue creado por el Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) con la finalidad de recuperar las asignaturas reprobadas por los estudiantes de los colegios públicos y privados de premedia y media. Sin embargo los índices de bajo rendimiento académico, mejor conocido como fracaso escolar van en aumento año tras año a pesar de los esfuerzos que el MEDUCA ha realizado.

Los especialistas que trabajamos en la educación debemos dirigir todos nuestros esfuerzos a tratar de disminuir el fracaso escolar, aumentando el rendimiento académico con todas las herramientas que nuestra profesión de Psicólogos Escolares nos ofrece. Es por esta razón que surge la siguiente interrogante:

¿Qué efecto tiene un Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, que reciben la intervención, comparado con los que no reciben dicha intervención?

B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivo General:

- Determinar qué efectos tiene un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico en estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.

2. Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.
- Aplicar un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje en estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 sobre el rendimiento académico de los mismos.
- Analizar los resultados de la implementación de un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.
- Evaluar el programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál será el género que más prevalece entre de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuál será la edad con más prevalencia entre los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuál será la residencia habitual de los estudiantes del 10° grado, del turno matutino del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Con qué figura parental vivirán los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿En qué actividad invertirán el tiempo los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuál será la motivación hacia el estudio por parte de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuáles son las causas identificadas en el decremento de su rendimiento académico según los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuántos estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 han repetido de grado?

- ¿Cuál será el grado con más repitencia entre los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuál será el índice académico de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, antes de la intervención psicoeducativa?
- ¿Existirá diferencia significativa entre los índices académicos del grupo experimental y el grupo control, antes de la intervención?
- ¿Cuál será la capacidad intelectual de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?
- ¿Cuáles son las Estrategias de Aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, antes del Programa de intervención Psicoeducativa en estrategias de aprendizaje?
- ¿Existirá diferencia significativa entre los resultados del pretest del grupo experimental y el grupo control en el test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje?
- ¿Existirá diferencia significativa entre los índices académicos del grupo experimental y el grupo control, después de la intervención?
- ¿Cuáles son las Estrategias de Aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, después del Programa de Intervención Psicoeducativa en estrategias de aprendizaje?

- ¿Existirá diferencia entre los resultados del pretest y el postest del Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del grupo control?
- ¿Existirá diferencia entre los resultados el pretest y el postest del Test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del grupo experimental?
- ¿Existirá diferencia significativa entre los resultados del postest del grupo experimental y el grupo control en el test de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje?

4. JUSTIFICACIÓN

Nuestro punto de partida yace en los altos índices de fracaso que se dan año tras año en el Colegio José Antonio Remón Cantera, específicamente en los 10° grados del bachiller en letras, lo cual hace que la matrícula descienda con los años. En el año 2010 en los 10° grados del bachiller en letras la matrícula total era de 87 estudiantes, del cual 39 jóvenes en el I^{er} trimestre obtuvieron diversos fracasos, lo que nos da un 44.83% de la población total.

Muchos de nuestros estudiantes que ingresan al 10° grado obtienen resultados no satisfactorios o bajos en su rendimiento académico esto provoca en ellos un desgaste emocional, intelectual y la deserción del sistema, por ende, cada vez son menos lo que se gradúan e ingresan al sistema de educación superior.

A pesar que en promedio se les enseña herramientas para el aprendizaje de las técnicas y hábitos de estudio a través de los Departamentos de Orientación, los estudiantes en su primer trimestre de 10° grado en el bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 201-11, obtienen bajos rendimientos académicos los cuales preocupan a los directivos del colegio, a los padres y madres de familia de los mismos, que no saben los por qué de tantos fracasos académico, los cuales se pueden deber a múltiples causas, dentro de las cuales están la falta de herramientas significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma de enseñanza de los docentes, la falta de motivación hacia el estudio, la falta de apoyo de los padres y madres, la inadaptación de los estudiantes al nuevo sistema o una combinación de todas.

Es por eso que el aplicar un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje se incrementaría el rendimiento académico y se reducirían el alto nivel de fracaso en los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. Con esta intervención, basada primordialmente en las teorías constructivistas, específicamente en las estrategias de aprendizaje significativo, se creará una dinámica novedosa e interesante para los estudiantes neófitos en estas estrategias.

Si se pudiera implementar este programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje en otros colegios incrementaría el rendimiento académico de los miles de estudiantes que deben realizar en verano el programa de recuperación académica estudiantil (PRAE), los reprobados, repitentes, desertores y aumentaría como valor agregado la motivación hacia el estudio.

C. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo **explicativo**, nos explica Roberto Hernández (2006), ya que “*su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o por qué se relacionan dos o más variables*”.(Hernández, Fernández, & Batista, 2006, p.108)⁵⁹. Es decir el interés se centra en establecer por qué ocurre un fenómeno (el Rendimiento Académico) y como se puede incrementar, a través de un Programa de Intervención Psicoeducativo en Estrategias de Aprendizaje.

Este tipo de investigación se puede considerar **descriptiva o de diagnóstico** porque sirve para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Permite detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos.

Y por último también es de tipo **comparativa**, puesto que se desea evaluar si dos grupos difieren entre si de manera significativa respecto a sus medias.

⁵⁹ Hernández, R., Fernández, C., & Batista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

C. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

“Una hipótesis es la guía de toda investigación, indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado; deben ser formuladas a manera de proposiciones. De hecho son respuestas provisionales a las preguntas de investigación”, así nos manifiesta Hernández (2006). (Hernández, et. ál., 2006, p. 122)⁶⁰

1. Hipótesis Conceptual

Los estudiantes participantes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje obtendrán un rendimiento académico superior al obtenido antes del inicio del tratamiento.

2. Hipótesis Experimental

- Los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 que reciben el entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje (grupo experimental) obtendrán un incremento en su rendimiento académico que aquellos que no reciben el entrenamiento (grupo control).

⁶⁰ Hernández, R., op. Cit. p. 122

- Los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 que reciben el entrenamiento (grupo experimental) obtendrán mejores puntuaciones en el postest de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje que los estudiantes que no reciben el entrenamiento (grupo control).

3. Hipótesis Estadísticas

HIPOTESIS 1: PRUEBA DE HIPÓTESIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL ANTES DE LA INTERVENCIÓN.

H_0 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del grupo control antes de la intervención.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control antes de la intervención.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

HIPÓTESIS 2: COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS DEL PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

H₀: No existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: Existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

HIPOTESIS 3: PRUEBA DE HIPÓTESIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.

H₀: La media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del grupo control después de la intervención.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: La media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control después de la intervención.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

HIPÓTESIS 4: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL PRETEST Y POSTEST EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO CONTROL.

H₀: No existe diferencias significativas en los resultados del grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: Existe diferencias significativas en los resultados del Grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

HIPÓTESIS 5: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL PRETEST Y POSTEST EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

H₀: No existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: Existen diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicadas las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

HIPÓTESIS 6: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN EL POSTEST DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

H₀: No existe diferencias significativas en el posttest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: Existe diferencias significativas en el posttest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

E. VARIABLES

1. Variables de la Investigación

1.1. Variable Independiente: *Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje*

1.2. Variable Dependiente: *Rendimiento Académico*

2. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

2.1 Definición Conceptual de las Variables

- El *Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje* es cuando equipamos a los estudiantes con técnicas o recursos que lo capacitan a cambiar su repertorio al momento de aprender y que faciliten la adquisición, codificación, recuperación y apoyo en el procesamiento de la información, nos explica Bernardo Gargallo (2000).⁶¹
- El *Rendimiento académico* se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de la escala convencional. (Figuroa, 2004)⁶² Depende de múltiples factores como los individuales, los familiares, los metodológicos, socioeconómicos, entre otros.

2.2. Definición Operacional de las Variables

- *El Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje* no son más que las intervenciones que realizan los especialistas (Psicólogos Escolares) a los estudiantes que precisan de habilidades para mejorar a controlar y regular su propio aprendizaje.

⁶¹ Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación de España. Recuperado el 10 de abril de 2010, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200120099.pdf>

⁶² Figuroa, C. op. Cit. p. 10.

- *Rendimiento académico* es la evaluación dada por los profesores en las asignaturas designadas comúnmente como académicas, y van entre las calificaciones de 1.0 hasta 5.0, según los estándares del Ministerio de Educación de Panamá, con el nuevo Decreto Ejecutivo 810 del 11 de octubre de 2010, en el Artículo 12. (Ruíz, 2005)⁶³

F. VARIABLES CONTROLADAS

1. **Edad:** Las edades de los estudiantes que participaron de la investigación oscilaban entre 14 y 17 años.
2. **Sexo:** Los estudiantes eran de ambos sexos, femenino o masculino.
3. **Estudiantes:** Estudiantes matriculados en el año 2010 del 10° grado del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, del turno matutina, con un índice académico entre 1.0 hasta 5.0 y cursando el 2^{do} bimestre.

G. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca, según Roberto Hernández (2006), dentro del diseño cuasiexperimental, ya que a pesar de que se manipuló deliberadamente una variable independiente (entrenamiento en estrategias cognitivas) para ver su efecto y relación con la variable dependiente (el rendimiento académico), difiere del experimento verdadero en el

⁶³ Ruíz, J. op. Cit. p.72

grado de confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. “*En este diseño los participantes no fueron asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino dichos grupos estaban formados previo al experimento: son grupos intactos*” (bachilleres en letras del turno matutino), “*la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento*”.

Es por esto, que a este tipo de diseño cuasiexperimental utilizado se le llama de preprueba (pretest) – postprueba (posttest) y grupos intactos, siendo uno de ellos el grupo control. La preprueba aplicada pudo servir para verificar la equivalencia inicial de los grupos. Al trabajar con grupos intactos se debe tener muy en cuenta la interpretación de los resultados. La escogencia de la muestra fue no probabilística; ya que “*la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores*”. (Hernández, et. ál 2006)⁶⁴

Por otro lado, Kerlinger y Lee (2002) establecen que un experimento de campo es un estudio de investigación efectuado de una situación realista, en el cual una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación. (Kerlinger y Lee citados en Hernández, et. ál 2006).⁶⁵ El entrenamiento de los sujetos de la investigación se realizó en el colegio donde asisten regularmente y dentro de las aulas de clase.

⁶⁴ Hernández, R., et. ál . op. Cit. pp. 203, 241 y 262

⁶⁵ *Ibíd.* p. 201

1. PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

A través del análisis estadístico se pueden conocer, interpretar y analizar los datos de cada una de las variables, de manera tal que los mismos conduzcan al logro de los objetivos planteados. Para tal fin, se realizaron los siguientes análisis estadísticos.

1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para nuestra investigación se utilizó la estadística descriptiva, la cual *“se dedica a recolectar, ordenar, analizar y representar un conjunto de datos, con el fin de describir apropiadamente las puntuaciones obtenidas para cada variable”*. Para esto se utilizó la distribución de frecuencia (f) que es *“un conjunto de puntuaciones ordenados en su respectiva categoría”* (Hernández, et. ál. 2006, p. 419)⁶⁶; también se presenta la frecuencia relativa es el *“cociente entre la frecuencia absoluta (es el número de veces que aparece en la muestra dicho valor de la variable) y el tamaño de la muestra. La frecuencia relativa es un tanto por uno, sin embargo, hoy día es bastante frecuente hablar siempre en términos de tantos por ciento o porcentajes (%), por lo que esta medida resulta de multiplicar la frecuencia relativa por 100”*.(Álvarez, 1997)⁶⁷

Fórmula porcentaje:

$$\% = (100) \frac{f}{N}$$

⁶⁶ Hernández, R et. ál . op. Cit. p. 419

⁶⁷ Álvarez, J. (1997). Repaso de conceptos básicos de estadística. Sociedad Andaluza de educación en matemáticas Thales. Recuperado de: <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd97/UnidadesDidacticas/53-1-u-punt14.html>

También, se utilizaron las medidas de tendencia central, como la media y como medida de variabilidad o dispersión, la desviación estándar.

La media es *“la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución, se simboliza \bar{X} y es la suma de todos los valores dividido por el número de casos”* (Hernández, et. ál., 2006)⁶⁸. Su fórmula simplificada de la media es:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

Donde:

\bar{X} = es la media

$\sum X$ = es suma de todos los valores de los datos

N= es el Tamaño de la población muestral

⁶⁸ Hernández, R., et. ál . op. Cit. p. 427

La desviación estándar o típica *“es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Esta medida se expresa en las unidades originales de mediación de la distribución. Se interpreta en relación con la media. Cuanto mayor sea la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor será la desviación estándar”* (Hernández, et. ál., 2006)⁶⁹. Su fórmula esencial es:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}}$$

1.2. ANÁLISIS COMPARATIVO

Para poder analizar el cumplimiento de los objetivos de la investigación se requerirá conocer si hay diferencias significativas, entre el grupo control y el grupo experimental antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje y si los datos de los participantes del grupo experimental después del programa, eran positivas hacia la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

⁶⁹ Hernández, R., et. ál . op. Cit. p. 428

2. DISEÑO ESTADÍSTICO

Como se trabajó con datos cuantitativos y deseamos saber si existen diferencias entre dos grupos empleamos el contraste conocido como diferencia de medias (**t Student**). Con esta comparación de las medias, lo que tratamos de comprobar era si existe o no diferencia entre el grupo control y experimental de acuerdo con las variables de estudio.

Para grupos relacionados (antes y después) se utilizó la fórmula siguiente:

Donde:

t = valor estadístico del procedimiento.

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{\sigma d}{\sqrt{N}}}$$

d= Valor promedio o media aritmética de las diferencias entre los momentos antes y después.

sd = desviación estándar de las diferencias entre los momentos antes y después.

N = tamaño de la muestra.

La media aritmética de las diferencias se obtiene de la manera siguiente:

$$\bar{d} = \frac{\Sigma d}{N}$$

La desviación estándar de las diferencias se logra como sigue:

$$\sigma d = \sqrt{\frac{\Sigma (d - \bar{d})^2}{N - 1}}$$

Para los grupos experimental y control se utilizó, también la siguiente fórmula:

Donde:

t = valor estadístico de la prueba t de Student.

\bar{X}_1 = valor promedio del grupo 1.

\bar{X}_2 = valor promedio del grupo 2.

s_p = desviación estándar ponderada de ambos grupos.

N_1 = tamaño de la muestra del grupo 1.

N_2 = tamaño de la muestra del grupo 1.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_p \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Ecuación para obtener la desviación estándar ponderada:

Donde:

s_p = desviación estándar ponderada.

SC = suma de cuadrados de cada grupo.

N = tamaño de la muestra 1 y 2.

$$s_p = \sqrt{\frac{SC_1 + SC_2}{N_1 + N_2 - 2}}$$

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo a través de programas para computadoras, utilizando paquetes estadísticos como el SPSS 18 y Microsoft Excel.

H. ESCENARIO

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, ubicado en el área de Paitilla. Es un plantel oficial, el cual brinda enseñanza secundaria de Pre Media y Media con bachilleratos de letras y ciencias con instrumentación en informática. El colegio cuenta con más de 40 años de funcionamiento y muchos años de prestigio académico.

Todos los grados, ubicados por letras cuentan con salones propios y son los profesores los que deben trasladarse a los mismos para poder impartir sus clases. Es por eso que siempre se trabajó en un solo salón asignado para el grado escogido, a excepción de la utilización del salón de audiovisuales, requerido a la hora de presentar algunos videos o películas, puesto que el mismo contaba con equipo audiovisual moderno.

I. UNIDAD DE ANÁLISIS, POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

1. UNIDAD DE ANÁLISIS

Nuestra unidad de análisis para esta investigación fueron los estudiantes de 10º grado del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, de ambos sexos, femeninos y masculinos. Sus edades estaban comprendidas entre los 14 - 17 años.

2. POBLACIÓN

La población total de estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera fue de 87 estudiantes de ambos turnos en el año 2010.

3. MUESTRA

De la población de 87 estudiantes de los turnos matutino y vespertino, elegimos a 52 estudiantes debido a las limitantes de la población del turno vespertino.

El total de participantes de la investigación fueron de 52 alumnos de los 87 estudiantes del Bachiller en Letras del Colegio José Antonio Remón Cantera. Estos 52 estudiantes representan el 60% de la población total, distribuidos en 26 para el grupo control y 26 del grupo experimental.

J. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Dentro de los instrumentos que se utilizarán para esta investigación tenemos: Los test de inteligencia, test de las escalas de estrategias de aprendizaje, Encuestas dirigidas hacia los estudiantes y su registro académico.

1. Test de Inteligencia

Con el propósito de conocer la capacidad intelectual de los participantes en esta investigación se utilizó, para tales fines el test de matrices progresivas de Raven.

- **Test de matrices progresivas de RAVEN:** Es un test que mide la capacidad intelectual. Además, es un test no verbal, en donde cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento. Por la tarea interna que debe realizar el examinado es un test perceptual, de comparación y razonamiento lógico. Es utilizado como instrumento de investigación básica y aplicada. Tiene otras características tales como:
 - Es un test de matrices por la índole de sus problemas
 - Es un test perceptual, de observación, comparación y razonamiento analógico.
 - Es un test de complemento por la tarea externa que debe realizar el examinado.
 - Es un test de selección múltiple por la forma de obtener las respuestas.
 - Es autoadministrable por lo que puede ser individual y colectivo.
 - Es un test de clasificación y clínico.
 - Es un test factorial por sus fundamentos.
 - Está fundamentado sobre la Teoría de los factores de Sperman

2. Test de Estrategias de Aprendizaje

- **ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje**

La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) *“tiene por objeto, identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... cuando están estudiando. Las estrategias cognitivas de aprendizaje o estrategias de procesamiento son secuencias integradas de procesamiento o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”* (Gallego y Román, 2008, p.7).⁷⁰

Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes: (I) de siete estrategias de adquisición de información (20 ítems), (II) de doce estrategias de codificación de información (46 ítems) , (III) de cuatro estrategias de recuperación de información (18 ítems) y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems).

Su administración puede ser individual o colectiva. Duración: suele durar 45 a 50 minutos en forma individual.

⁷⁰ Gallego, S. y Román, J. op. Cit. p. 7.

El ámbito propio de aplicación es el alumnado de enseñanza secundaria (15-17 años) ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.

En cuanto a la puntuación, cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro en el caso de una investigación (valor 1 a la respuesta A= nunca o casi nunca, 2 a la B= algunas veces, 3 a la C= bastantes veces y 4 a la D= siempre o casi siempre).

Con respecto a la tipificación se han elaborado baremos para cada una de las escalas en Lima Metropolitana con una muestra de 445 estudiantes de nivel secundario con la finalidad de contar con elementos normativos de comparación. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996). Se conservaron las instrucciones generales y constando con 199 ítems, se procedió a eliminar el ítem 3 de la escala I por cuanto no cumplía el requisito de validez.

3. Encuesta dirigidas hacia los estudiantes

Con la finalidad de obtener mayor información de cada uno de los estudiantes de la investigación, se les administró una encuesta informal que contenía información general, como: nombre, edad, sexo, lugar de vivienda, familiares con los que vive, motivación hacia el estudio, empleo del tiempo libre, causas de su rendimiento académico deficiente y grados repetidos.

4. Registro Académico o Boletín bimestral

El registro académico del estudiante o boletín bimestral se utilizó para saber el índice académico del estudiante, antes y después de la intervención del programa, lo cual nos indicará si el mismo tuvo efecto o no en el rendimiento académico.

K. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. Definición del programa

El entrenamiento en estrategias de aprendizaje es estructurado, limitado temporalmente y diseñado para producir sus efectos en el rendimiento académico de los discentes participantes de la investigación. Dicho programa consta de veinticuatro sesiones en su estructura, con una duración de 38 minutos por sesión, dos veces a la semana.

Durante las sesiones se capacita a los estudiantes para desarrollar en ellos, un repertorio de habilidades que les permita aprender a aprender con estrategias que faciliten la adquisición, almacenamiento, utilización de la información y las estrategias de apoyo al proceso de la información. Le enseña al estudiante a obtener éxito en el colegio, mejorando su rendimiento académico. El entrenamiento en estrategias de aprendizaje se dirige a los siguientes aspectos:

- Técnicas y hábitos de estudio
- Lectura rápida

- Claves tipográficas
- Lectura atenta
- Subrayado
- Elaboración de Esquemas
- Resúmenes
- Mapas mentales y conceptuales
- Técnicas de mnemotecnias
- Repasado
- La clase
- Los exámenes
- Autoestima
- Motivación

El Programa está basado en la teoría constructivista del aprendizaje, donde el aprendizaje debe ser significativo para que tenga una efectividad en los estudiantes. Por esto el programa en estrategias de aprendizaje define para cada estudiante cómo aprender mejor y refuerza a través de actividades estimulantes, cómo el estudiante puede obtener el mayor provecho de sus fortalezas particulares.

Al finalizar del programa el participante, debe sentirse más seguro de sí mismo, de sus propias capacidades y de las estrategias que puede utilizar para asegurar el éxito en su aprendizaje; ya que dichas estrategias de aprendizaje tienen una aplicación directa en el salón de clases y en su vida futura.

2. Duración del programa de entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje

El entrenamiento en estrategias de aprendizaje fue llevado a cabo durante 24 sesiones, a razón de dos sesiones por semana con una duración de 38 min. cada una, es decir, tres meses. Estas sesiones se realizaron mayoritariamente en el salón de clases de los participantes.

El tiempo entre sesiones fue un elemento importante, ya que permitió a los estudiantes practicar las nuevas habilidades y asimilar el impacto en sus estudios.

3. Estructura de las sesiones del programa

Cada una de las veinticuatro sesiones fue planeada para cubrir un aspecto diferente del problema que enfrentan los discentes para manejar la situación de su rendimiento académico. La estructura de la sesión contiene los siguientes elementos: título de la sesión, objetivos, temas a tratar, materiales, procedimiento de la intervención, dinámicas, resumen de la sesión anterior, progresos, tareas en el salón de clases a manera individual o en grupo, videos generadores, presentación en power point, plan de acción, tareas para realizar en casa y temas de la próxima sesión. Esta estructura se mantiene igual en veinte sesiones y en las últimas sesiones se varia porque se presentaron películas sobre los temas que se trataron.

Las sesiones comienzan con la exposición clara y detallada del título de la sesión y de los objetivos que se quieren alcanzar, se presentan los temas a tratar y los materiales a utilizar, se hace una discusión sobre el trabajo asignado en casa y un resumen de la sesión anterior. Luego de la discusión del trabajo en casa (tarea), el terapeuta hace una corta y didáctica presentación del procedimiento del tema a tratar. Se proceden a realizar algunas tareas individuales o en grupo para evaluar los aprendizajes. En algunas ocasiones se presentan videos sobre el tema. Se les solicita que escuchen la disertación o el video, que hagan sus preguntas y opiniones apenas las tuvieran. Siempre debemos utilizar ejemplos específicos extraídos de los hechos que los miembros del grupo conocen, por ejemplo de las clases que se están dando en ese momento precisamente. Esto permite la discusión de los estudiantes y les ayuda a reconocer la aplicabilidad de la presentación (enseñanzas) a sus problemas.

Procedemos a la demostración y a la práctica de los discentes de una determinada estrategia. Durante la sesión el estudiante aprenderá a escuchar, a expresar su opinión y respetar la de los otros, realizará preguntas y expresará su opinión respecto a la aplicabilidad de lo aprendido en sus estudios y tareas escolares.

Posteriormente, se realizan prácticas en grupo o individual de la estrategia contemplada en el objetivo. Finalmente, observamos los progresos, anunciamos las áreas que quedan pendientes, se escribe en el plan de acción lo que aprendieron, cómo aplicarlo a sus conocimientos y se asignaban tareas específicas utilizando las intervenciones sugeridas. Se discutía cualquier problema que los miembros del grupo encontrarán al utilizar la técnica durante la semana. Esto permitía evitar el desarrollo de problemas prácticos que pudieran entorpecer la aplicación del programa y reducir así sus efectos. La ventaja de tener las

sesiones estructuradas, es que permitían al terapeuta manejar la información planificada en 38 minutos de sesión. Así mismo, enseñaba a los discentes de cuándo es posible la discusión y cuándo debían escuchar atentamente para asimilar el nuevo material. Con este punto de las características del programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, damos por terminado el capítulo referente a los aspectos metodológicos.

L. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la presente investigación se pudo llevar a cabo por medio de pasos sistematizados en los que señalamos lo siguiente:

Paso 1. Análisis documental preliminar y construcción del marco teórico. “Es la revisión de la literatura preliminar que consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio”, así lo menciona Hernández, et. ál. (2006, p. 65).⁷¹ Después de la revisión se pudo establecer el problema y los objetivos de la investigación, luego entonces se procedió a la construcción del marco teórico.

Paso 2. Presentación del proyecto investigativo y solicitud de la autorización de la Directora del plantel, de tal manera que se nos permitiera iniciar la investigación de campo. Se le planteó la idea de la investigación por escrito, donde identificábamos la población que debía ser intervenida.

⁷¹ Hernández, R., et. ál. . op. Cit. p. 65

Paso 3. Administración de pre-pruebas. La administración de pruebas previas, nos proporcionó información valiosa de los integrantes a los grupos.

Paso 4. Ejecución del proceso de evaluación y diagnóstico. Con este paso pudimos organizar las sesiones posteriores de tratamiento.

Paso 5. Implementación del programa en intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje a los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. Una vez obtenidos los resultados de las pruebas se procedió a la aplicación del programa a través del desarrollo de las sesiones.

Paso 6. Administración de post-pruebas. Al finalizar las sesiones del programa de intervención psicoeducativa se administró las post-pruebas, en donde utilizamos los mismos instrumentos que empleamos en la pre-prueba.

Paso 7. Recopilación de datos y elaboración de las tablas y figuras. En este paso, recopilamos los datos para así elaborar las tablas y figuras a partir de los resultados obtenidos.

Paso 8. Tratamiento estadístico de los datos. Aplicamos el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, por medio de una prueba de hipótesis con el propósito de verificarlas.

Paso 9. Análisis y discusión de los resultados. Casi para finalizar los pasos nos dispusimos a analizar y discutir los resultados de la investigación.

Paso 10. Elaboración y redacción del informe final de la investigación. Por último, se elaboró y redactó el informe final de la investigación.

El capítulo expuesto, conjuntamente con los datos recopilados del estudio, contribuyen a la solución del problema de investigación, por lo que, el siguiente capítulo a presentar son los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

“Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo”.
Albert Einstein

En este capítulo se sustentan los datos con base a los resultados y análisis de los mismos. Abordamos los aspectos generales, los antecedentes escolares y los resultados en las pruebas psicológicas de los sujetos de la investigación. El análisis que hacemos de los resultados es una etapa rica en información, la cual debe hacerse lo más detallada posible en elementos gráficos, tablas descriptivas y las estadísticas inferenciales.

A continuación los resultados y análisis de la investigación apoyados de las hipótesis que pretenden explicar el fenómeno del rendimiento académico en nuestros estudiantes panameños.

A. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. ESTUDIANTES Y GÉNERO

Para esta investigación se consideró el aspecto de género, porque en este bachiller se da un alto porcentaje de ingreso del género femenino y un bajo ingreso en el género masculino

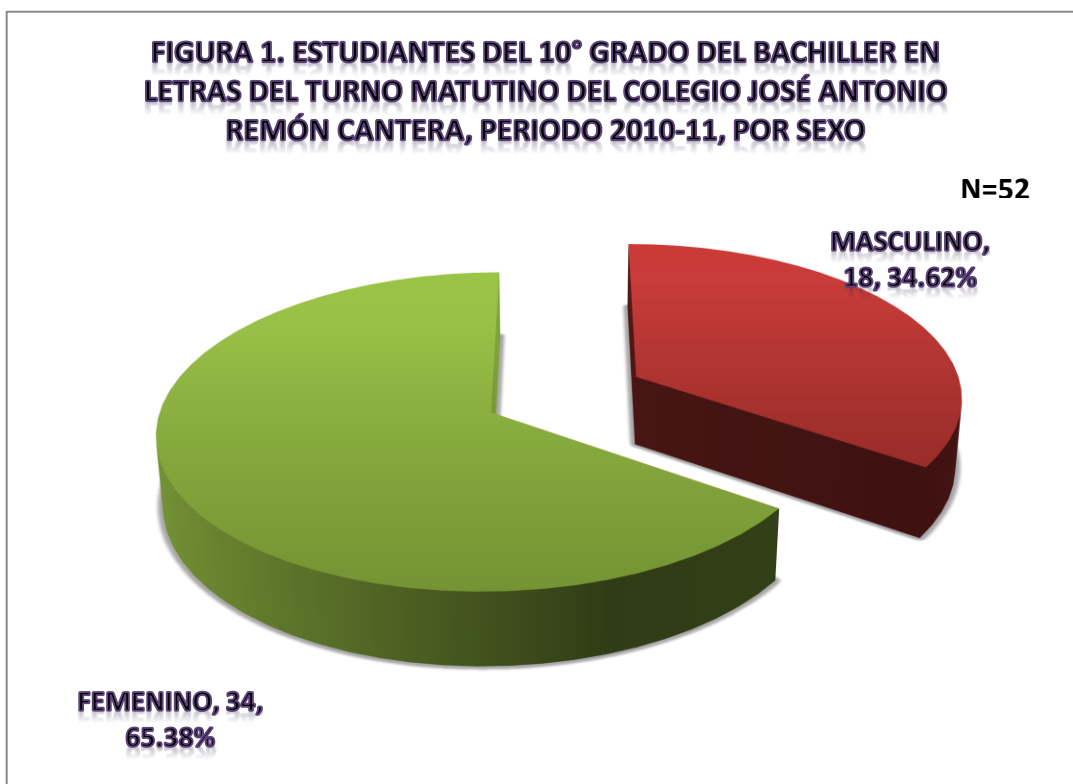
TABLA 1: ESTUDIANTES DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11, POR SEXO.

Grupos de estudiantes de 10° del Bachiller en Letras	TOTALES		SEXO			
	Total	%	MASCULINO		FEMENINO	
			Total	%	Total	%
Grupo Control	26	50	4	7.70	22	42.31
Grupo Experimental	26	50	14	26.92	12	23.07
Totales de estudiantes	52	100	18	34.62	34	65.38

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

En el tabla 1, observamos que el total de participantes fue de 52 estudiantes. El grupo control y el grupo experimental están representados por 26 estudiantes respectivamente. La mayoría de los estudiantes que participaron fueron de sexo femenino (65.38 %) y con una minoría los del sexo masculino (34.62%).

Lo cual nos responde a nuestra primera pregunta de investigación referente al género predominante entre los estudiantes del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. (Ver figura 1)



2. EDADES DE LOS ESTUDIANTES

Para esta investigación la edad esperada debería ser entre los 15 y 16 años, ya que esa es la edad estipulada por las normas de educación, pero siempre vamos a encontrar a estudiantes de menor edad, debido a que entraron al sistema educativo con una edad menor a la estipulada al sistema y de mayor edad, posiblemente porque han repetido algún grado.

TABLA II: ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11, POR EDAD.

Estudiantes por edades	Grupo Control		Grupo Experimental		Totales	
	Total	%	Total	%	Total	%
14 años	3	5.77	5	9.62	8	15.39
15 años	15	28.85	16	30.76	31	59.61
16 años	7	13.46	5	9.62	12	23.08
17 años	1	1.92	0	0	1	1.92

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11

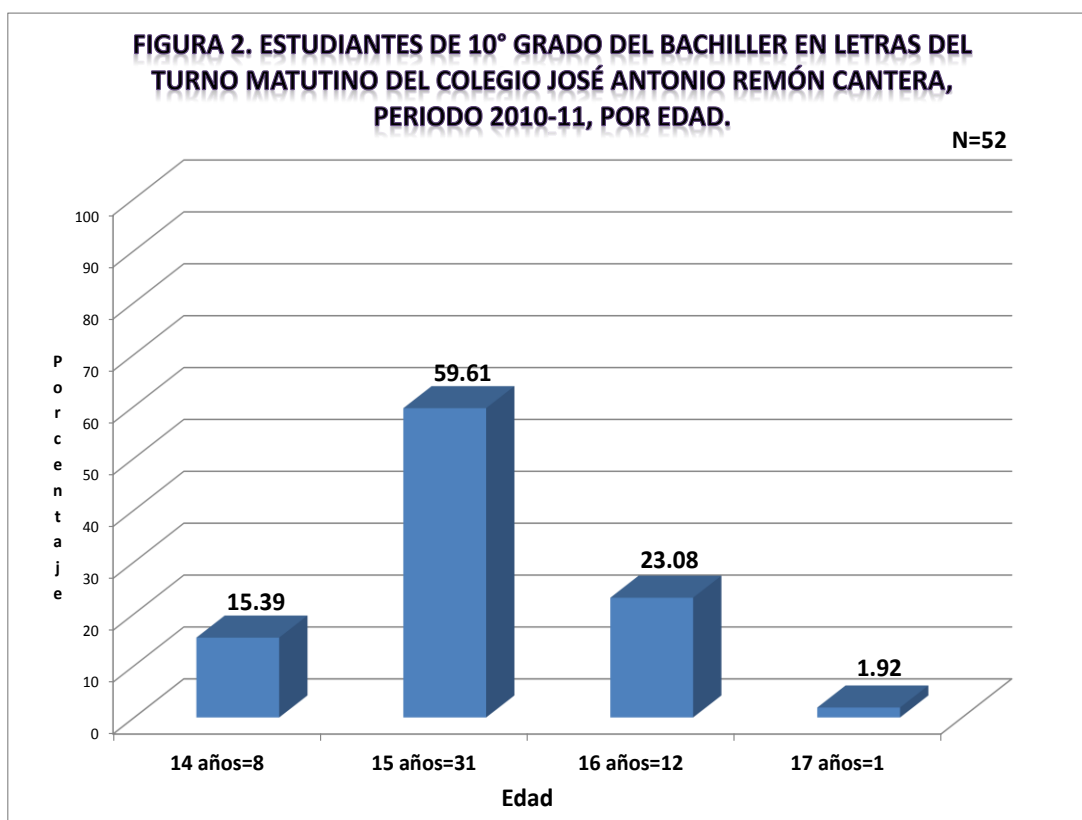
Según la tabla II, el cual indica que el 59.61% del total de los estudiantes está en la edad de 15 años y con un 23.08% en la edad de 16 años, que se pudiese considerar la edad estipulada dentro de lo establecido por el Ministerio de Educación de Panamá, el cual a través de la Ley 34 del 6 de julio de 1995, que modifica la Ley 47 Orgánica de educación, en la cual se adopta una nueva estructuración académica de Educación Básica General , la misma estipula que la edad al finalizar la Educación Básica General (Premedia) es de 15 años.(MEDUCA, 2013, p. 16)⁷²

⁷² Ministerio de Educación de Panamá op. Cit. p. 16

Es así como respondemos a nuestra segunda interrogante, que es: ¿Cuál será la edad con más prevalencia entre los estudiantes del 10° grado, del turno matutino del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?

También observamos que del total de la población el 15.39% de los estudiantes tienen la edad de 14 años, lo que nos indica que entraron al sistema educativo por debajo de la edad estipulada por el sistema educativo panameño.

Un estudiante (1.92%) de 17 años, el mismo se encuentra en este grado por ser repetidor. (Ver la figura 2).



3. RESIDENCIA HABITUAL

La residencia habitual de los estudiantes, nos indica la procedencia de los mismos, la cual puede incidir en los motivos de fracasos, pues el tiempo que demora al viajar largas distancias, si se cuenta económicamente con este gasto del transporte diariamente o no, entre otras causas, es por esto, que se decidió investigar la residencia habitual de nuestros estudiantes.

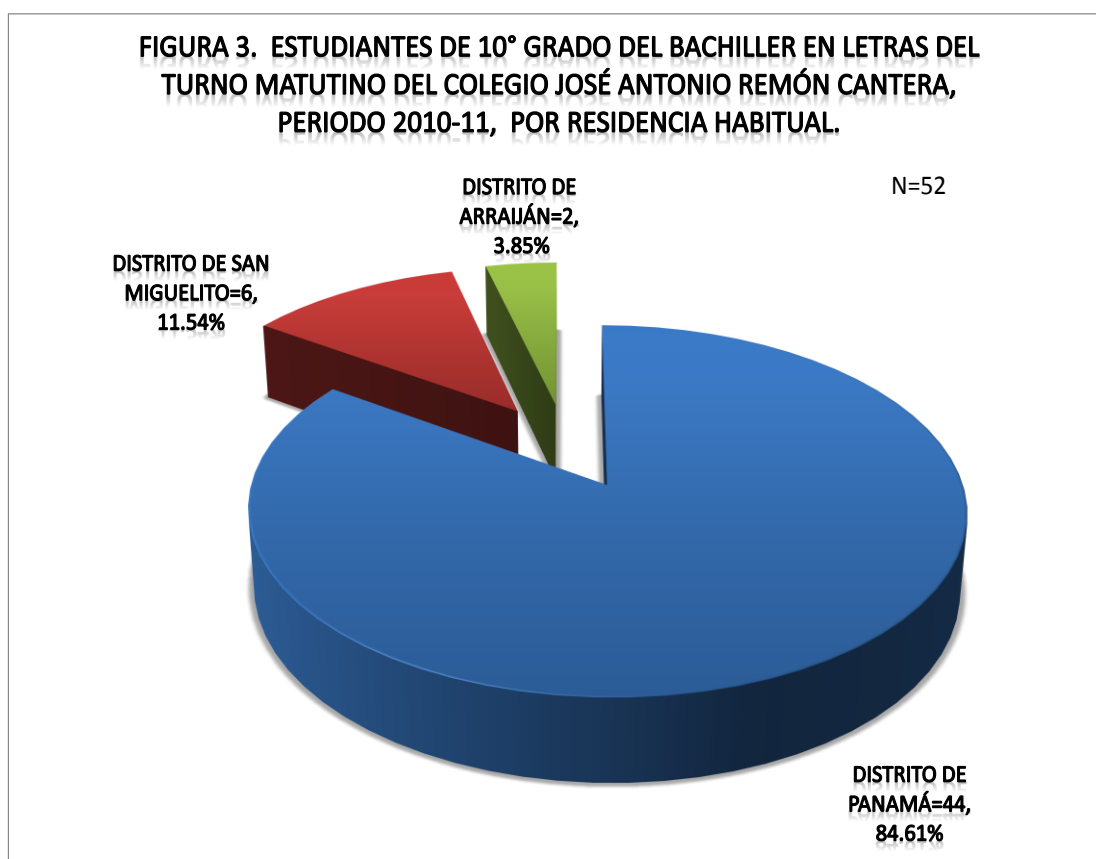
TABLA III: ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11, POR RESIDENCIA HABITUAL.

DISTRITO Y LUGAR DE RESIDENCIA HABITUAL	ESTUDIANTES	
	TOTAL	PORCENTAJES
TOTAL...	52	100
Distrito de Panamá	44	84.61
Las Mañanitas	8	15.38
Panamá Viejo	8	15.38
La 24 de diciembre	5	9.62
Boca La Caja	4	7.69
Santa Ana	3	5.77
Veracruz	3	5.77
Río Abajo	2	3.85
Chorrillo	2	3.85
Don Bosco	2	3.85
Chilibre	2	3.85
Nuevo Tocúmen	1	1.92
Curundú	1	1.92
Albrook	1	1.92
Villa Lucre	1	1.92
Las Cumbres	1	1.92
Distrito de San Miguelito	6	11.54
Viejo Veranillo	3	5.77
Santa Librada	2	3.85
San Isidro	1	1.92
Distrito de Arraiján	2	3.85

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

En la tabla III, se aprecia que los corregimientos como Las Mañanitas y Panamá Viejo aportan 8 estudiantes cada uno haciendo un total de 15.38% respectivamente.

Dentro de la Residencia Habitual de los estudiantes de 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 que participaron de la investigación, tenemos que el 84.61% reside en el Distrito de Panamá con un 84.61%, en el Distrito de San Miguelito con un 11.54% y en el Distrito de Arraiján con un 3.85%. Estos datos nos responden a la pregunta: ¿Cuál será la residencia habitual de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver Figura 3).



4. PADRE /MADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE CON EL QUE VIVE

El apoyo emocional que reciban de sus progenitores u otros familiares con los que vivan es un aspecto importante para que el estudiante se motive a estudiar; sin la colaboración económica y emocional que puedan recibir de sus padres, el estudiante puede desmotivarse y desmejorar su rendimiento escolar, por esta razón, se consideró para este estudio observar con quién o quiénes el estudiante reside.

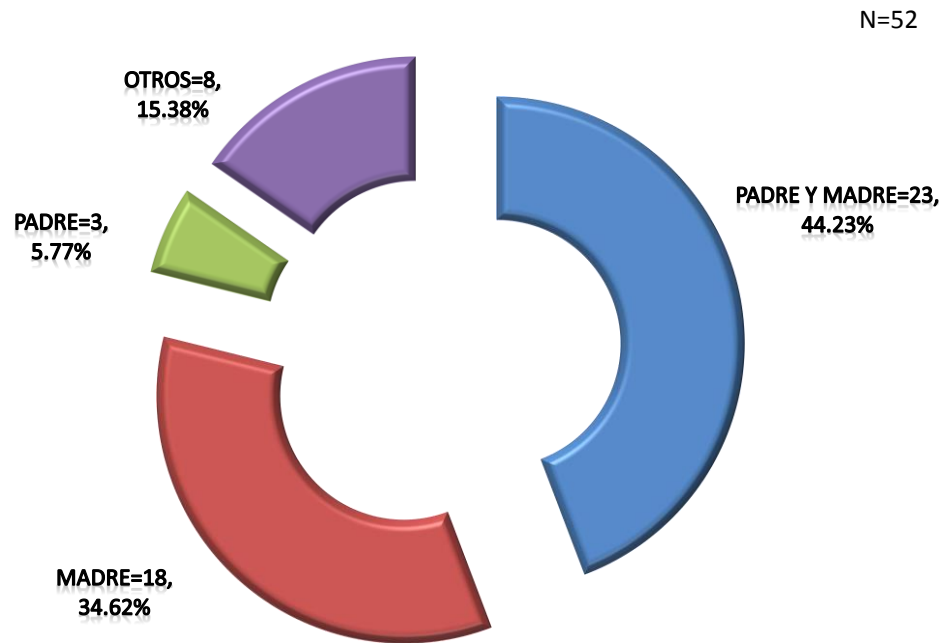
TABLA IV: PERSONAS CON LAS QUE VIVEN LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

PERSONA CON LA QUE VIVE	ESTUDIANTES	
	TOTAL	PORCENTAJES
TOTAL...	52	100
Padre y Madre	23	44.23
Madre	18	34.62
Padre	3	5.77
Otros	8	15.38

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11

En el tabla IV se aprecia que los datos significativos se encuentran en los estudiantes que residen con sus parentales en un 44.23%; con la madre solamente un 34.62%, con otras personas un 15.38% y los que viven solamente con su padre en un 5.77% del total. Estos datos contestan la pregunta que versaba así: ¿Con qué figura parental vivirán los estudiantes del 10° grado, del turno matutino del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver figura 4).

FIGURA 4. PERSONAS CON LAS QUE VIVE LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL TURNO MATUTINO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA , PERIODO 2010-11



5. EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE

Las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre nos puede decir si los mismos lo emplean en algo productivo como lo es la lectura, la cual les ayudaría a mejorar su rendimiento académico o solo para recreación y relajación como lo es ir al cine o practicar deportes. En esta investigación, se tomó en cuenta el empleo del tiempo libre para ver en que lo utilizan los estudiantes que participaron de la investigación.

TABLA V: EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE DE LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

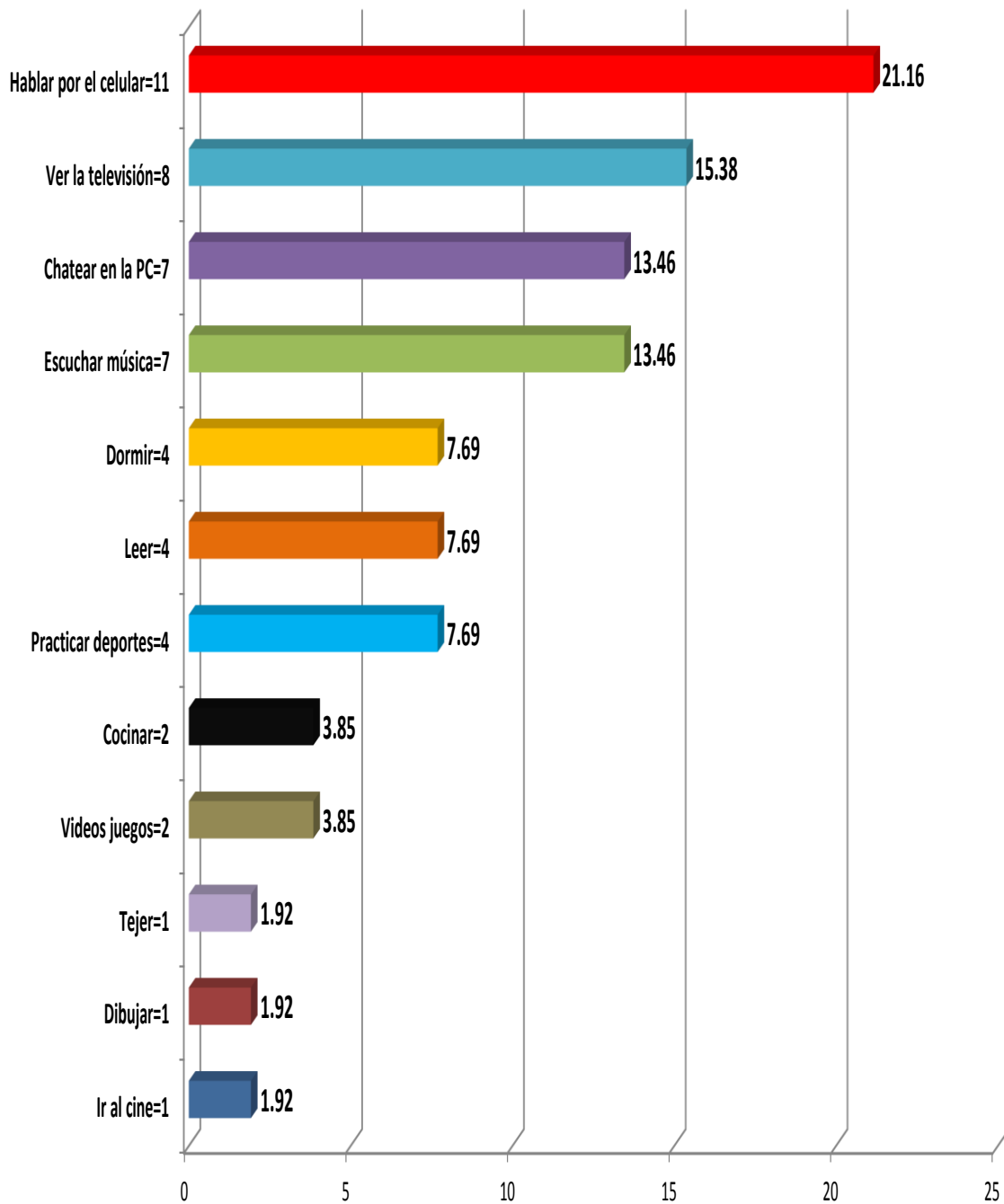
EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE	ESTUDIANTES	
	TOTAL	PORCENTAJES
TOTAL...	52	100
Hablar por el celular	11	21.16
Ver la televisión	8	15.38
Escuchar música	7	13.46
Chatear en la PC	7	13.46
Practicar deportes	4	7.69
Leer	4	7.69
Dormir	4	7.69
Videos juegos	2	3.85
Cocinar	2	3.85
Ir al cine	1	1.92
Dibujar	1	1.92
Tejer	1	1.92

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

En el tabla V, vemos que los 11 estudiantes han preferido emplear su tiempo libre en actividades como hablar por el celular, lo que representa el 21.16%; ver televisión lo prefirieron 8 estudiantes lo que indica el 15.38%; escuchar música y chatear en la PC con 14 estudiantes que indican un 13.46% del total. Esto nos dice que los estudiantes emplean su tiempo libre en actividades de recreación solamente, dejando las actividades como leer, dormir, jugar videos juegos, cocinar, dibujar, tejer, practicar deportes o ir al cine como actividades no preferidas por los mismos. Con estos datos respondemos a la pregunta: ¿En qué actividad invertirán el tiempo los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver figura 5).

FIGURA 5. EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE DE LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL TURNO MATUTINO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11

N=52



6. MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO

La motivación hacia el estudio es el punto clave del aprendizaje significativo, es por eso, que investigamos cuáles son sus motivaciones hacia el estudio en los estudiantes que participaron de la investigación.

TABLA VI: RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO	TOTALES	%
Porque quiero conseguir cualquier profesión en la que se gane mucho dinero	36	69.23
Porque mis padres me dicen que es lo mejor para el día de mañana	33	63.46
Porque quiero conseguir una profesión que ya tengo decidida y que me apasiona	32	61.54
Para sacar buenas notas	26	50
Porque el saber es algo reconocido y admirado por los demás	26	50
Porque la sociedad necesita hombres bien formados	20	38.46
Porque me gusta	19	36.54
Porque me obligan mis padres	12	23.08
Porque no quiero que me pongan a trabajar	11	21.15
Porque si no, me aburriría	6	11.54

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

La tabla VI nos muestra los resultados obtenidos sobre la motivación hacia el estudio, en el cual nos encontramos que 36 estudiantes que representan al 69.23% del total de la población se inclinan hacia cualquier profesión en la que se gane mucho dinero; 33 estudiantes que constituyen el 63.46% del total señalan que son sus padres los que los motivan a que estudien porque es lo mejor para el día de mañana; unos 32 estudiantes que

simbolizan el 61.54% indican que la motivación hacia el estudio se debe a que escogerán una profesión que ya tienen decidida y que les apasiona.

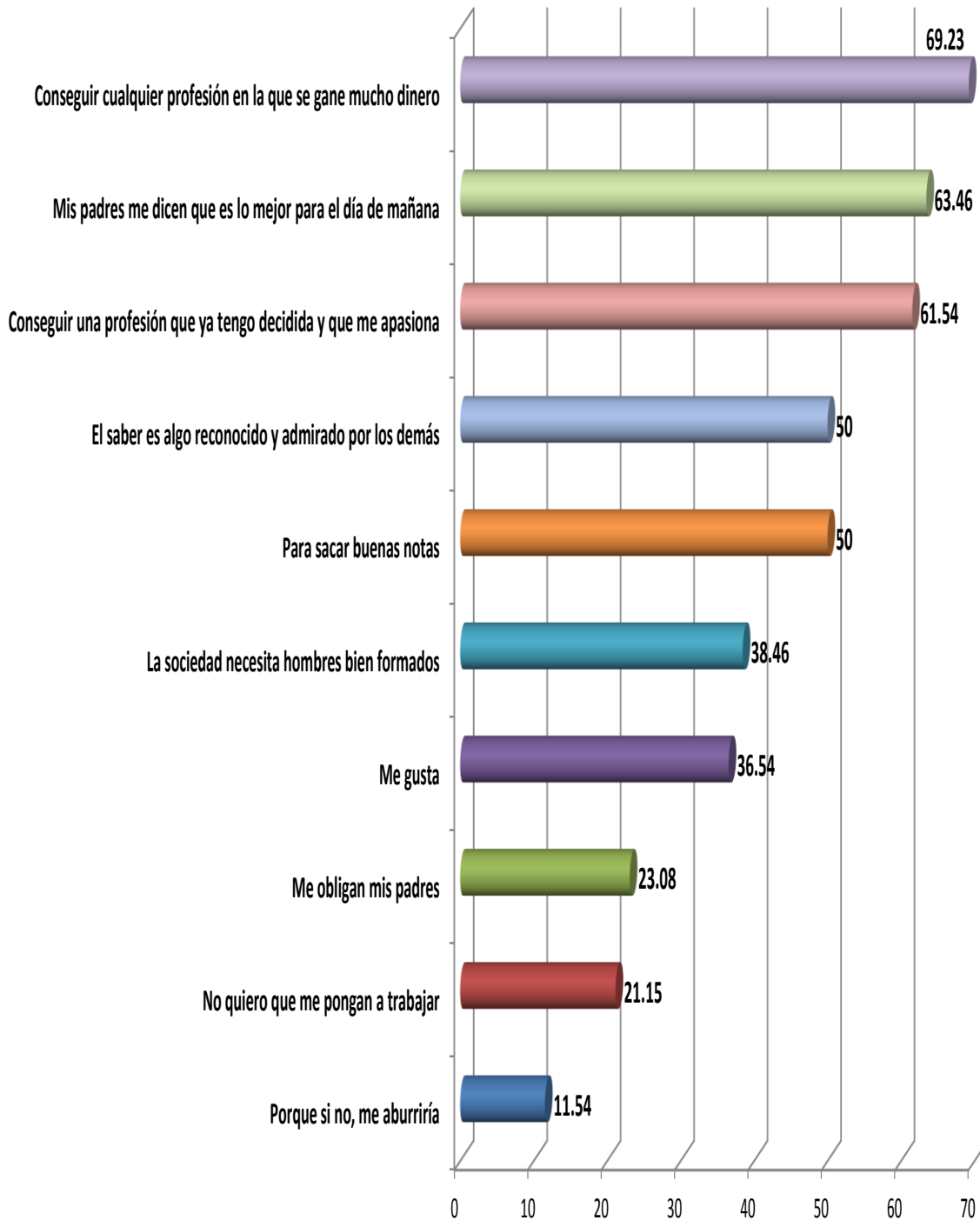
Dentro de las otras predilecciones de los estudiantes están: el de sacar buenas notas y saber que estudiar es reconocido y admirado por los demás, con 26 estudiantes, lo que significa un 50% de la población total para las dos; 20 estudiantes con un 38.46% indican que la motivación hacia el estudio se debe a que la sociedad necesita hombres bien formados; encontramos que 19 estudiantes muestran un 36.54% que señalan que su motivo es porque les gusta estudiar.

Muy por el contrario encontramos a 12 estudiantes, que representan un 23.08% estudian porque sus padres les obligan; mientras que 11 estudiantes con el 21.15% del total de la población, estudian porque no quieren que los manden a trabajar.

Y por último, solo 6 estudiantes, un 11.54% del total, estudian porque si no se aburrirían. Todos esos datos fundamentan a nuestra incógnita sobre: ¿Cuál serán los resultados obtenidos sobre la motivación hacia el estudio por parte de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver figura 6).

FIGURA 6. RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN LOS ESTUDIANTES DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11

N=52



7. CAUSAS IDENTIFICADAS EN EL DECREMENTO DE SU RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Las causas en el decremento del rendimiento escolar pueden ser varias, como por ejemplo, aspectos emocionales y afectivos, orgánicos o biológicos o una conjunción de varios factores.

TABLA VII: CAUSAS IDENTIFICADAS EN EL DECREMENTO DE SU RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

CAUSAS IDENTIFICADAS EN EL DECREMENTO DE SU RENDIMIENTO ACADÉMICO	TOTALES	%
Poco estudio	31	59.62
Dejo todo para el último momento	30	57.69
Me distraigo mucho a la hora de estudiar	27	51.92
Baja motivación o falta de interés	22	42.31
No me gusta la forma en que el profesor(a) enseña	17	32.62
No planifico mi estudio	16	30.77
Estudio sin método (sin técnicas de estudio)	15	28.85
No me gustan las materias que doy	15	28.85
Llego tarde a las clases	11	21.15
No estoy en el bachiller que deseo	11	21.15
Problemas personales	10	19.23
Falta de apoyo de mis padres	9	17.31
Me fugo de las clases	9	17.31
No duermo bien	9	17.31
No me llevo bien con el profesor(a)	8	15.38
Problemas económicos	7	13.46
Falta de apoyo de mis compañeros	7	13.46
No asisto al colegio	4	7.69
No me alimento bien	4	7.69
No poseo un lugar de estudio adecuado	2	3.85

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

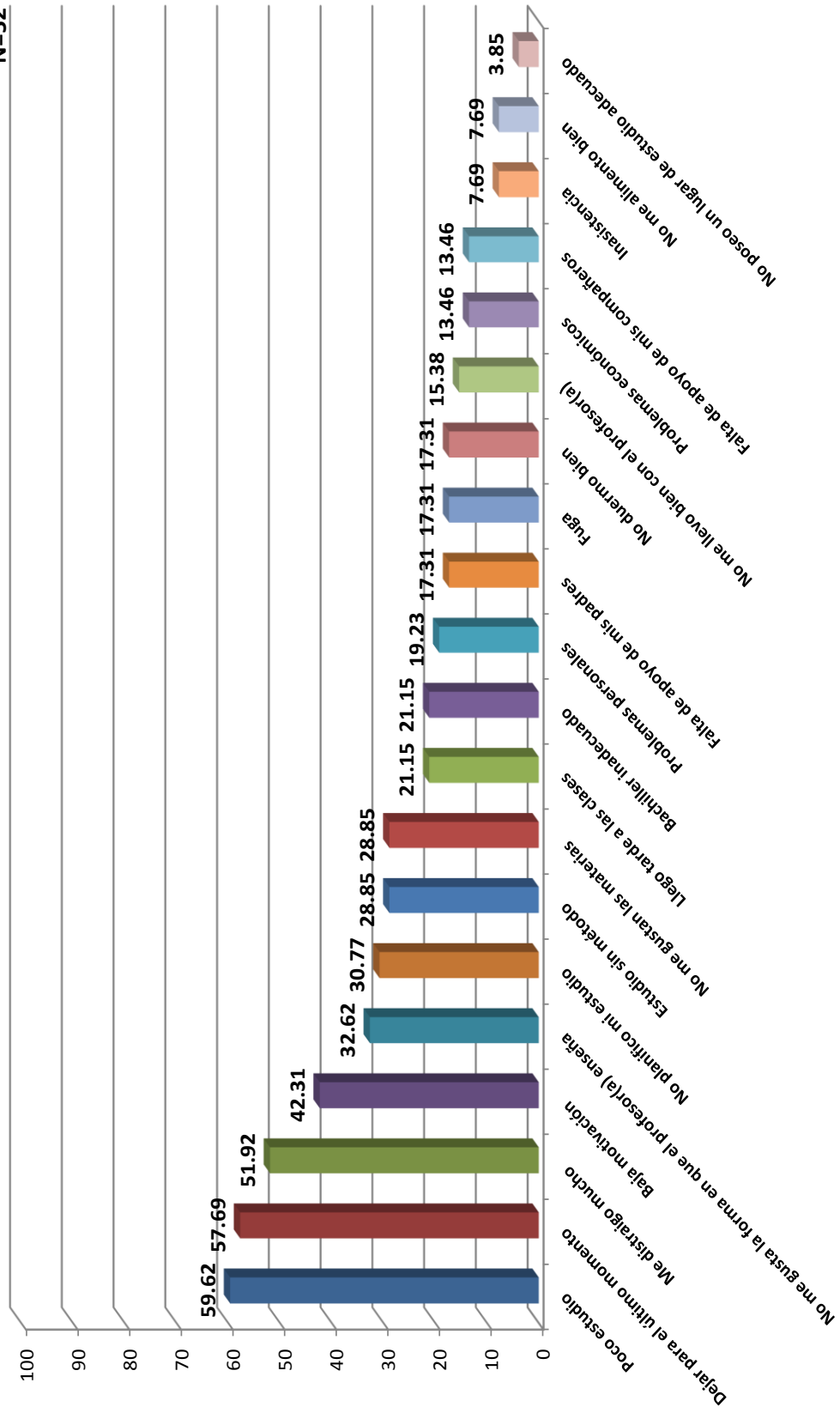
En el tabla VII identificamos las causas en el decremento del rendimiento académico, donde 31 estudiantes lo atribuyen al *poco estudio* que representa un 59.62% de la población; otras de las causas nos lo indican 30 estudiantes que lo adjudicaron al *dejar todo para el último momento* que constituye un 57.69% de la población total, por otro lado 27 estudiantes señalan que *se distraen mucho a la hora de estudiar*, lo cual representa un 51.92% de la cantidad total, otra de las causas identificadas lo señalan 22 estudiantes ya que para ellos se debe a que *no están motivados* constituido por el 42.31% del total. Todas estas frecuencias y porcentajes más significativos responden a nuestra interrogante sobre cuáles son las causas identificadas en el decremento de su rendimiento académico según los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.

Los estudiantes también señalan otras causas en el decremento de su rendimiento académico, dentro de las cuales están el que 17 estudiantes, que representan el 32.62% de la población *responsabiliza a la forma en que los profesores(as) enseñan*; 16 estudiantes que significan un 30.77% de la población, lo adjudican *a su falta de planificación en los estudios*; con 15 estudiantes cada uno, lo que representa el 28.85 % de la totalidad de la población, se lo atribuyen al *estudiar sin métodos o técnicas y a que no les gustan las materias que dan*; 11 de los estudiantes que representa un 21.15% del total de la población señalan que la causa es porque *ellos llegan tarde o no están en el bachiller que deseaban*.

Los problemas personales son identificados por 10 estudiantes que representan el 19.23% de la población; *la falta de apoyo de sus padres, el fugarse de las clases y no dormir bien* es conferida por 9 estudiantes para cada una de las causas, lo que representa un 17.31% para las mismas; *el llevarse inadecuadamente con el profesor(a)* fue identificado por 8 estudiantes que representan el 15.38% del total de la población; *la falta de apoyo de sus compañeros y los problemas económicos* son representados por 7 estudiantes respectivamente con un 13.46% de la población total para ambas; *no asistir al colegio y no alimentarse bien* son identificadas por 4 estudiantes para cada causa que representa el 7.69% del total y la última causa observada por los estudiantes es el *no poseer con un lugar de estudio adecuado* con 2 estudiantes lo que representa el 3.85% de la población total. (Ver figura 7).

FIGURA 7. CAUSAS IDENTIFICADAS EN EL DECREMENTO DE SU RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11

N=52



B. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. INCIDENCIA EN LA REPETICION DE GRADO

El saber cuántos de los estudiantes que participaron de la investigación han repetido algún grado es importante para darnos cuenta de la incidencia en esta problemáticas y de los que no lo presentan.

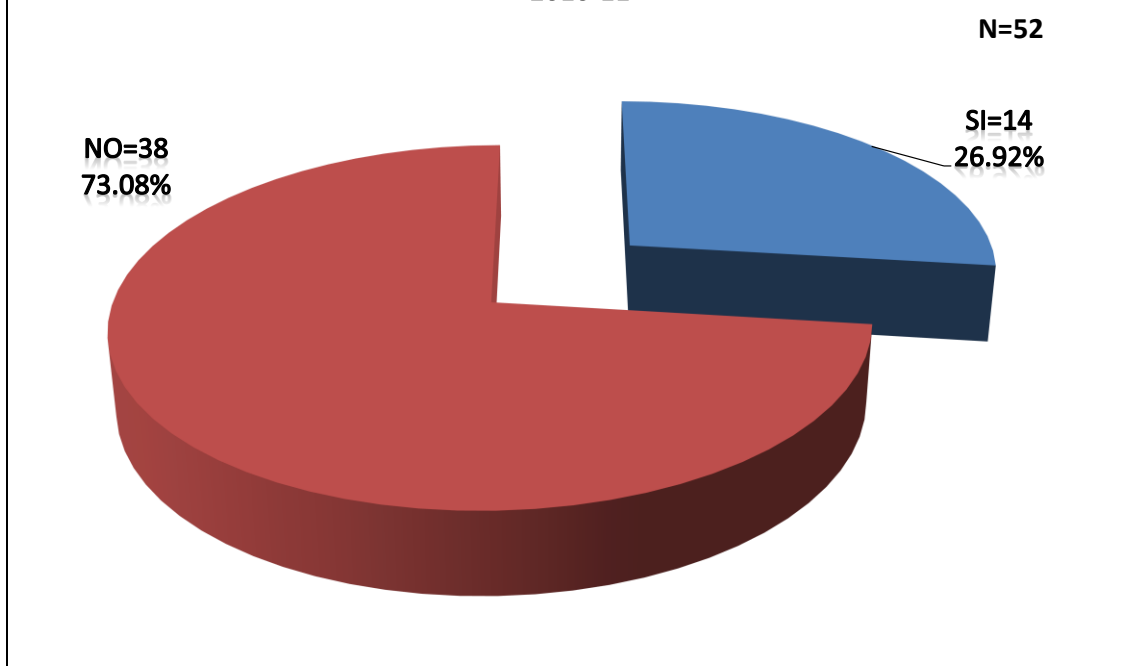
TABLA VIII: INCIDENCIA EN LA REPETICIÓN DE GRADO DE LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

INCIDENCIA EN LA REPETICIÓN DE GRADO	ESTUDIANTES	
	TOTAL	PORCENTAJES
TOTAL...	52	100
Sí	14	26.92
No	38	73.08

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

En la tabla VIII, se aprecia que 38 estudiantes no han repetido de grado anteriormente, lo que representa el 73.08% de la población total, en cambio 14 estudiantes si han repetido algún grado anteriormente lo que indica el 26.92% de la población. Estos resultados responden a nuestra interrogante sobre: ¿Cuántos estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11 han repetido de grado? (Ver figura 8).

FIGURA 8. INCIDENCIA EN LA REPETICIÓN DE GRADO DE LOS ESTUDIANTES DE 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11



2. GRADOS REPETIDOS DE LOS 14 ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA CON UN SÍ

Catorce (14) de los estudiantes que han repetido anteriormente en diferentes grados pudieron haber padecido de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que generaría sentimientos de desmotivación hacia el estudio en la actualidad, he aquí la importancia de conocer los grados que han repetido.

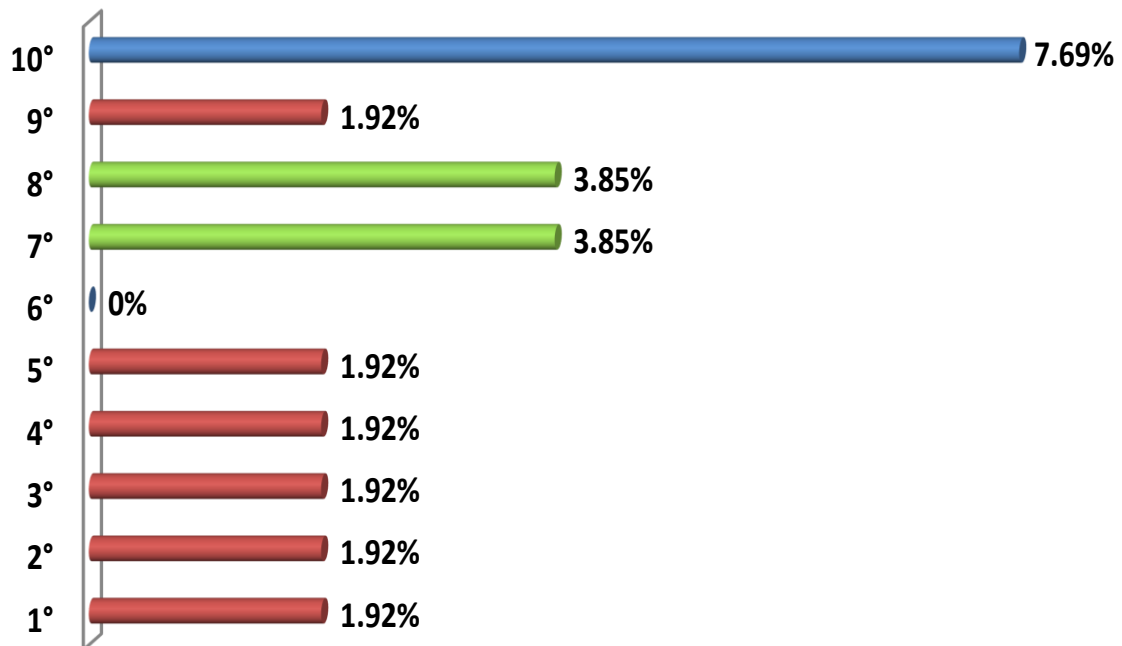
TABLA IX: GRADOS REPETIDOS DE LOS 14 ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA CON UN SÍ, DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

GRADOS REPETIDOS ANTERIORMENTE		
GRADO	TOTALES	PORCENTAJES
Sí	14	26.92
1°	1	1.92
2°	1	1.92
3°	1	1.92
4°	1	1.92
5°	1	1.92
6°	0	0
7°	2	3.85
8°	2	3.85
9°	1	1.92
10°	4	7.69

Fuente: Encuesta inicial de la investigación, marzo 2010-11.

Observamos en la tabla IX que de los 14 estudiantes, que representan al 26.92% de la población total que han repetido grado en años anteriores observamos en la tabla IX que el mayor porcentaje de repetidores se da en 10° grado con 4 estudiantes que constituyen al 7.69% de la población, le siguen 7° y 8° grado con 2 estudiantes para cada grado que hacen el 3.85% respectivamente, le siguen el 9°, 5°, 4°, 3°, 2° y 1° grado con 1 estudiantes lo que representa al 1.92% de la población total, y por ultimo encontramos que en 6° grado no se encontraron estudiantes con alguna repitencia obteniendo el 0% de la población, respondemos con estos datos a la interrogante: ¿Cuál será el grado con más repitencia entre los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver figura 9).

FIGURA 9. GRADOS REPETIDOS DE LOS 14 ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA CON UN SÍ, DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11



3. RENDIMIENTO ACADÉMICO ANTES DE LA INTERVENCIÓN

Para esta investigación se tomó en cuenta el índice académico de los estudiantes antes del Programa de Intervención Psicoeducativa en Estrategias de Aprendizaje para poder determinar si se cumple con el objetivo general de la investigación y mejorar así el rendimiento académico de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.

TABLA X: ÍNDICES ACADÉMICOS ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11 (FINALES DEL II TRIMESTRE).

Categorías de los índices académicos	Grupo Control		Grupo Experimental		Totales	
	Totales					
	26	50	26	50	52	100
2.0 – 2.9	2	3.85	17	32.69	19	36.54
3.0 – 3.9	23	44.23	8	15.39	31	59.61
4.0 – 4.9	1	1.92	1	1.92	2	3.85

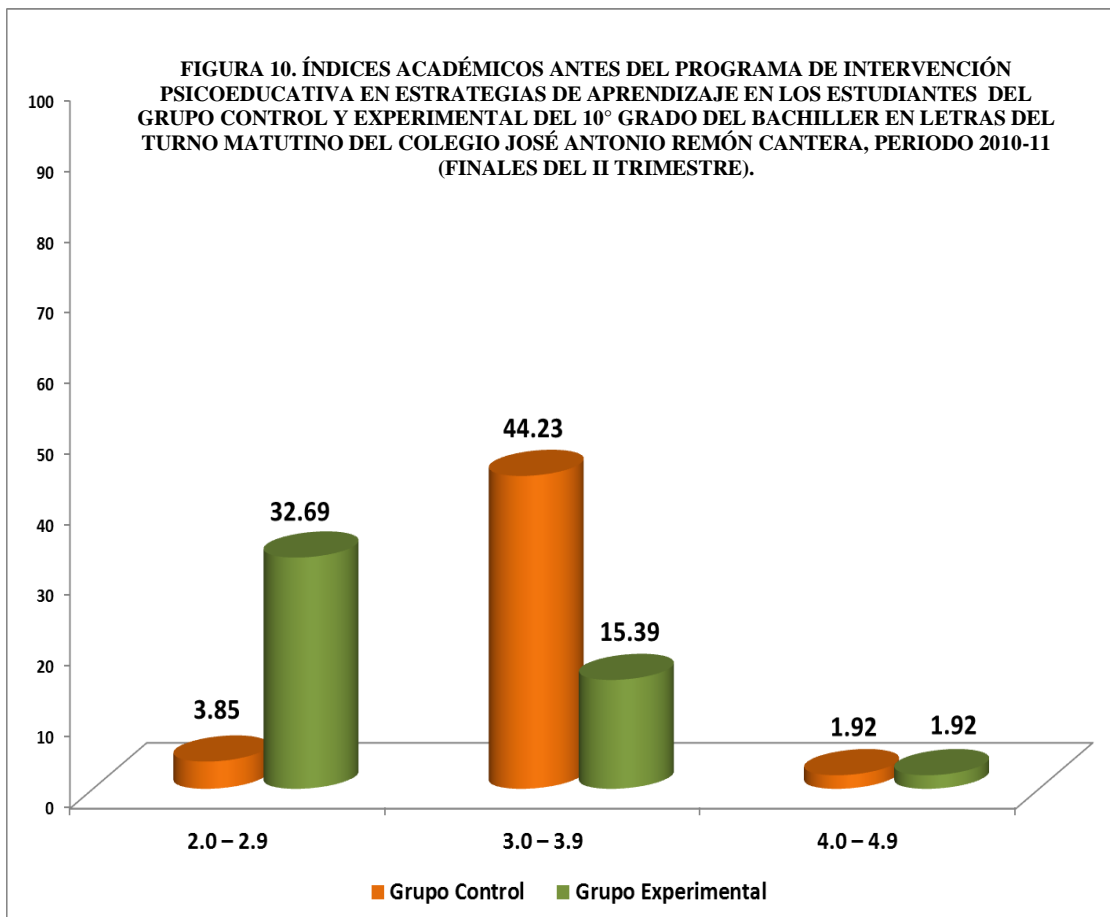
Fuente: Expediente Académico, julio 2010-11.

En la tabla X observamos a manera general que 19 estudiantes que representan el 36.54% de la población total, se sitúan en la categoría del índice académico del 2.0 al 2.9, mientras que 31 estudiantes que constituyen el 59.61% del total, se ubican en la categoría del 3.0 al 3.9, y solo 2 estudiantes que simbolizan el 3.85% de la población total, se ubican en la categoría del 4.0 al 4.9.

En el grupo control observamos que en la tabla X solo 2 estudiantes que representan el 3.85% de la población total, se ubican en la categoría del índice académico del 2.0 al 2.9; en cambio 23 estudiantes que constituyen el 44.23% del total de la población se ubican en la categoría del 3.0 al 3.9 y solo 1 estudiante que representa el 1.92% de la población se encuentra en la categoría del 4.0 al 4.9. Con estos datos interpretamos que en el grupo control antes de la investigación no presentaban dificultades en sus índices académicos ya que solo dos estudiantes se encontraban en la categoría del 2.0 al 2.9. (Ver figura 10)

Por otro lado, en el grupo experimental, se observa en la tabla X que 17 estudiantes que representan al 32.69% del total de la población se encuentran en la categoría del índice académico del 2.0 al 2.9; mientras que 8 estudiantes que constituyen el 15.39% de la población de los estudiantes población se encuentra en la categoría del 3.0 al 3.9, y solo 1 estudiante representado por el 1.92% de la población está en la categoría del 4.0 al 4.9. Con estos datos podemos determinar que el grupo experimental presenta estudiantes con dificultades académicas significativas antes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, también podemos responder a la pregunta: ¿Cuál será el índice académico de los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado, del turno matutino del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11,

antes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje?. (Ver figura 10)



**C. DATOS OBTENIDOS DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS ADMINISTRADAS
ANTES DE LA INTERVENCIÓN**

1. PRUEBA DE INTELIGENCIA

Uno de los puntos que queríamos determinar en el estudio era la Inteligencia entre los estudiantes que participaron de la misma, es por eso que se les aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven para determinar si hay una relación entre su capacidad intelectual y su rendimiento académico deficiente.

TABLA XI: CAPACIDAD INTELECTUAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11, DE ACUERDO CON EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS, RAVEN.

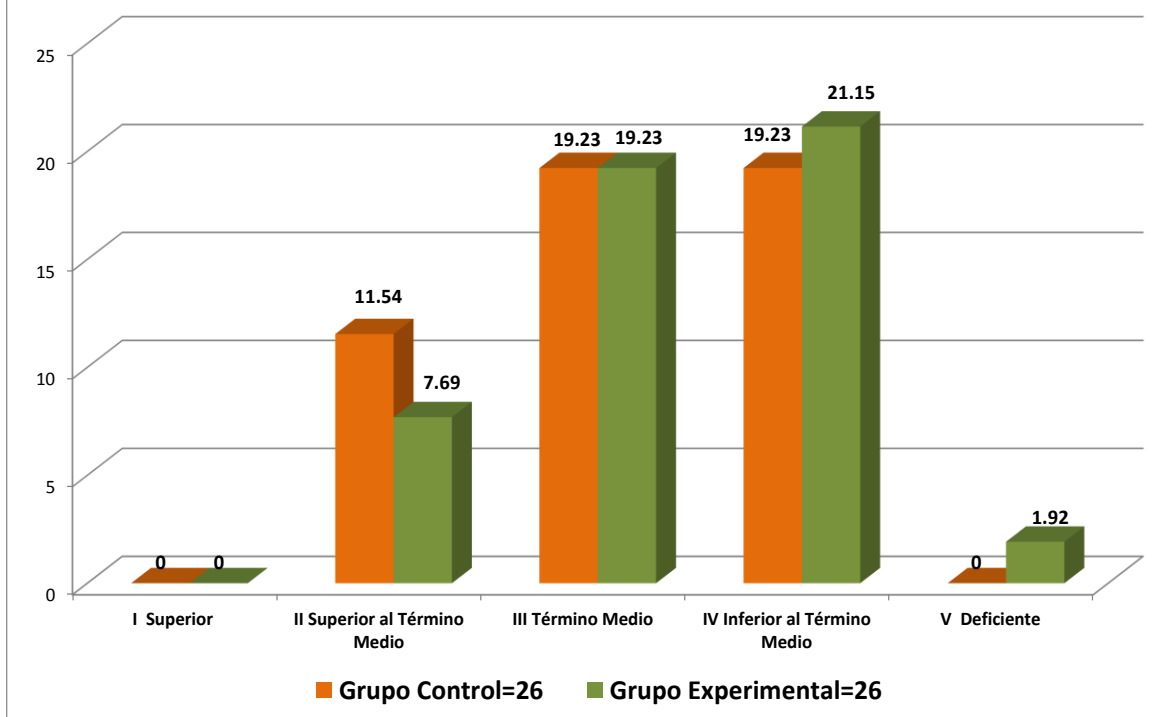
CAPACIDAD INTELECTUAL					
Percentil	Rango y Diagnóstico de capacidad	Grupo Control		Grupo Experimental	
		Total	%	Total	%
		26	50	26	50
95 ó más	I Superior	0	0	0	0
90 a 75	II Superior al Término Medio	6	11.54	4	7.69
50	III Término Medio	10	19.23	10	19.23
25 a 10	IV Inferior al Término Medio	10	19.23	11	21.15
5	V Deficiente	0	0	1	1.92

Fuente: Test de Matrices Progresivas: Raven, abril 2010-11.

En la tabla XI podemos observar que en el grupo control 6 estudiantes que representan al 11.54% de la población total, se ubicaron en el percentil de 90 a 75 que los clasificó en el diagnóstico de superior al término medio; por otro lado 10 estudiantes que constituyen el 19.23% de la población total, obtuvieron el rango percentil de 50 que significa el diagnóstico de término medio; otros 10 estudiantes que representan el 19.23% de la población lograron el percentil de 25 a 10 que los ubica en el diagnóstico de inferior al término medio; en este grupo control no se obtuvieron estudiantes que se ubicarán en los diagnósticos de superior y deficiente.

En el grupo experimental, en la misma tabla, observamos resultados muy parecidos debido a que 4 estudiantes que representan al 7.69% de la población total, se ubicaron en el percentil de 90 a 75 que los clasificó en el diagnóstico de superior al término medio; 10 estudiantes que constituyen el 19.23% de la población total obtuvo el percentil de 50, que los ubica en el diagnóstico de término medio; 11 estudiantes que componen el 21.15% de la población total, se ubicaron en el percentil de 25 a 10, que los clasifica en el diagnóstico intelectual de inferior al término medio. Y solo 1 estudiante que representa al 1.92% del total presentó un diagnóstico deficiente. En este grupo experimental no se observaron estudiantes con diagnóstico de superior. Estos datos y porcentajes responden a nuestra interrogación sobre: ¿Cuál será la capacidad intelectual de los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11?. (Ver figura 11)

GRÁFICA 11. CAPACIDAD INTELECTUAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11, DE ACUERDO AL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS, RAVEN.



2. ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Uno de los parámetros que se utilizaron en el estudio para determinar cuáles eran las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes fue medido con la escala de estrategia de aprendizaje, la cual posee cuatro subescalas: la escala de adquisición, codificación, recuperación y una de apoyo; a continuación, veremos los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron del estudio (grupo control y experimental).

TABLA XII: RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE ADQUISICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE ADQUISICIÓN		GRUPOS			
Percentil	Interpretación	Grupo Control		Grupo Experimental	
		Total	%	Total	%
				26	50
55 a 76	Alta	10	19.23	6	11.54
54	Media	0	0	0	0
31 a 53	Baja	16	30.77	20	38.46

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril 2010-11.

Se observa en la tabla XII que 10 estudiantes que representan a un 19.23% de la población del grupo control, a diferencia de los 6 estudiantes que constituyen el 11.54% de la población total del grupo experimental poseen interpretaciones altas en la escala de adquisición que miden las estrategias atencionales tales como exploración, subrayado idiosincrático, estrategias de repetición como repaso en voz alta, repaso reiterado, capacidad de usar subrayado lineal y epigrafiado para la fragmentación destinado a facilitar la memorización.

Cabe destacar que en grupo control 16 estudiantes que constituyen el 30.77% de la población y en el grupo experimental con 20 estudiantes que representan al 38.46% de la población se ubican en las puntuaciones con interpretaciones bajas.

Esto nos hace deducir que en los dos grupos los estudiantes conocen algunas de estas estrategias y que al momento al momento de estudiar o de recibir sus clases, las ponen en práctica, por ende esta estrategia de aprendizaje es de las más utilizadas y conocidas por los estudiantes del grupo control y del experimental, respondiendo a nuestra interrogante: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, antes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje?. (Ver figura 12)

A través de estos resultados también se valida la hipótesis de investigación que sustenta que existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje, debido a la diferencia de preferencia en las estrategias entre los dos grupos, en las escalas de adquisición y en la de recuperación.

FIGURA 12. RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE ADQUISICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA. PERIODO 2010-11.

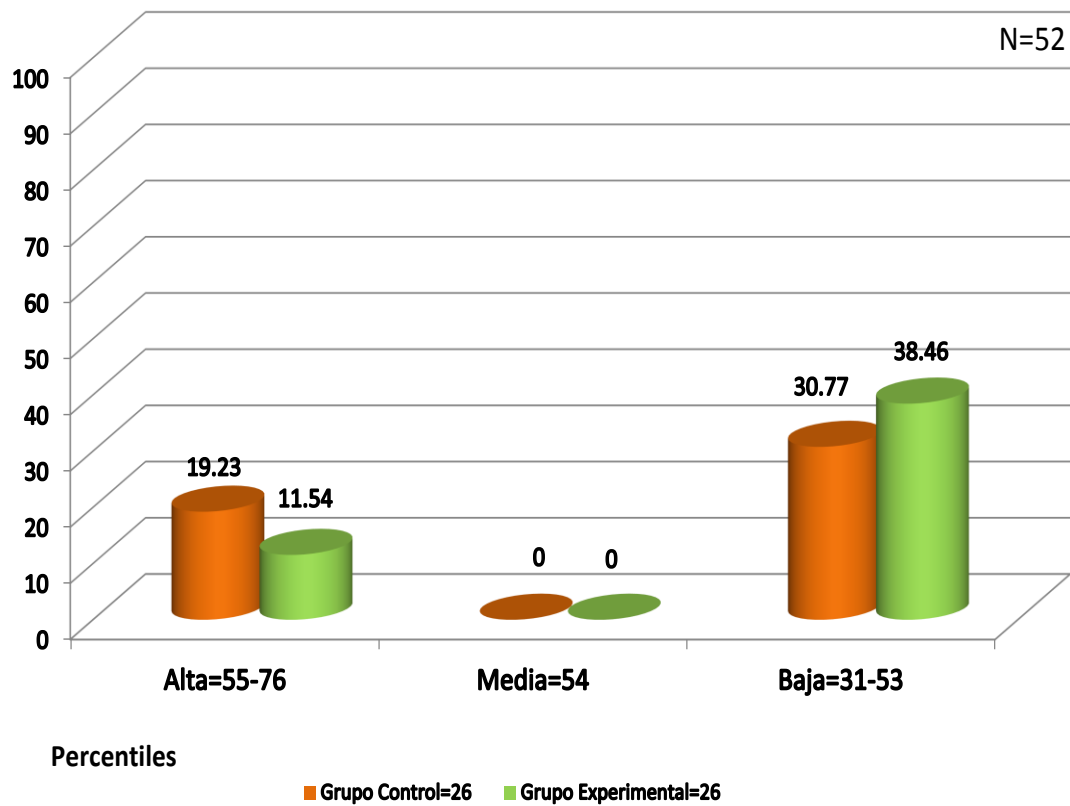


TABLA XIII: RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE CODIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE CODIFICACIÓN		GRUPOS			
Percentil	Interpretación	Grupo Control		Grupo Experimental	
		Total	%	Total	%
			26	50	26
112 a 170	Alta	0	0	0	0
110	Media	0	0	0	0
57 a 107	Baja	26	50	26	50

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril 2010-11.

En esta tabla XIII observamos que tanto el grupo control como el experimental presentan interpretaciones bajas en la escala de codificación con 26 estudiantes para ambos grupos que constituyen al 50% del total de la población, esto nos indica que a los dos grupos les cuesta aplicar las estrategias de codificación de la información utilizando técnicas como las mnemotécnicas y los diagramas que sirven para hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio. También se pensó que los estudiantes desconocían de estas estrategias por eso no podían decir que las utilizaban a la hora de estudiar. (Ver figura 13).

FIGURA 13. RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE CODIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA. PERIODO 2010-11.

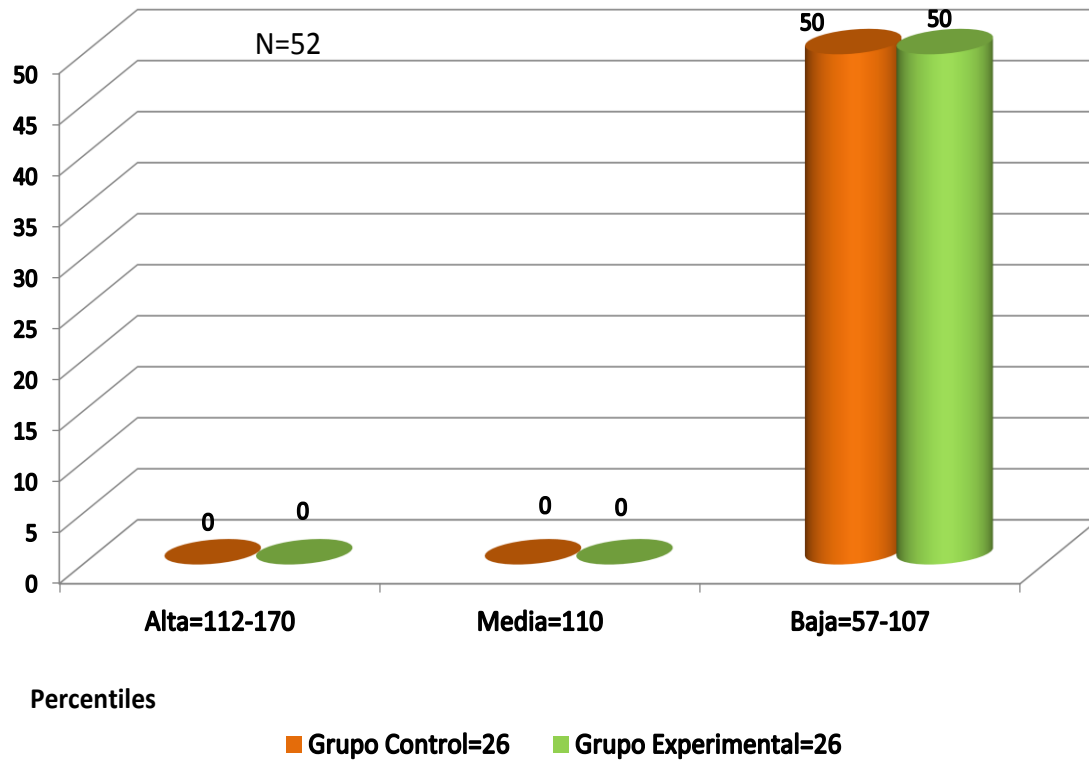


TABLA XIV: RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE RECUPERACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE RECUPERACIÓN		GRUPOS			
Percentil	Interpretación	Grupo Control		Grupo Experimental	
		Total	%	Total	%
		26	50	26	50
53 a 72	Alta	8	15.38	4	7.69
52	Media	0	0	0	0
20 a 72	Baja	18	34.61	22	42.31

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril 2010-11.

Observamos en el tabla XIV a los 8 estudiantes que constituyen el 15.38% de la población del grupo control y en el grupo experimental solo a 4 estudiantes que representan al 7.69% de la población total, ambos grupos se ubican en la interpretación alta en la escala de recuperación de información, en donde se destacan las estrategias referidas a la planificación de respuestas, búsqueda de codificaciones, que es cuando tienen que explorar elementos oralmente o por escrito y recuerdan a través de dibujos, imágenes, palabras claves y rimas. También, se encuentra la respuesta escrita, que es cuando al realizar un ejercicio o examen se preocupan de su presentación, orden, limpieza, márgenes; y, antes de escribir, ordenan sus ideas, hacen un esquema y, finalmente, desarrollan punto por punto.

Podemos observar en la misma tabla que para el grupo control existe un poco más de preferencia de esta estrategia al contrario que en el grupo experimental debido a que su porcentaje es menor; con estos datos podemos contestar a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del grupo control y experimental del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, antes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje?, debido a que esta sería la segunda estrategia más utilizada por los estudiantes del grupo control pero no así por los del grupo experimental.

Por otro lado en ambos grupos se presentó una frecuencia mayor en la interpretación baja, tanto para el grupo control con 18 estudiantes que representan al 34.61% de la población y en el grupo experimental con 22 estudiantes que constituyen el 42.31% de la población total, lo cual nos sugieren que los estudiantes en mención presentan dificultades al recordar lo aprendido, evocar sucesos, episodios o anécdotas ocurridos durante la clase o en otros momentos de aprendizaje. (Ver figura 14)

A través de estos resultados también se valida la hipótesis de investigación que sustenta que existen diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje, debido a la diferencia de preferencia en las estrategias entre los dos grupos, en las escalas de adquisición y en la de recuperación.

FIGURA 14. RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE RECUPERACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA. PERIODO 2010-11.

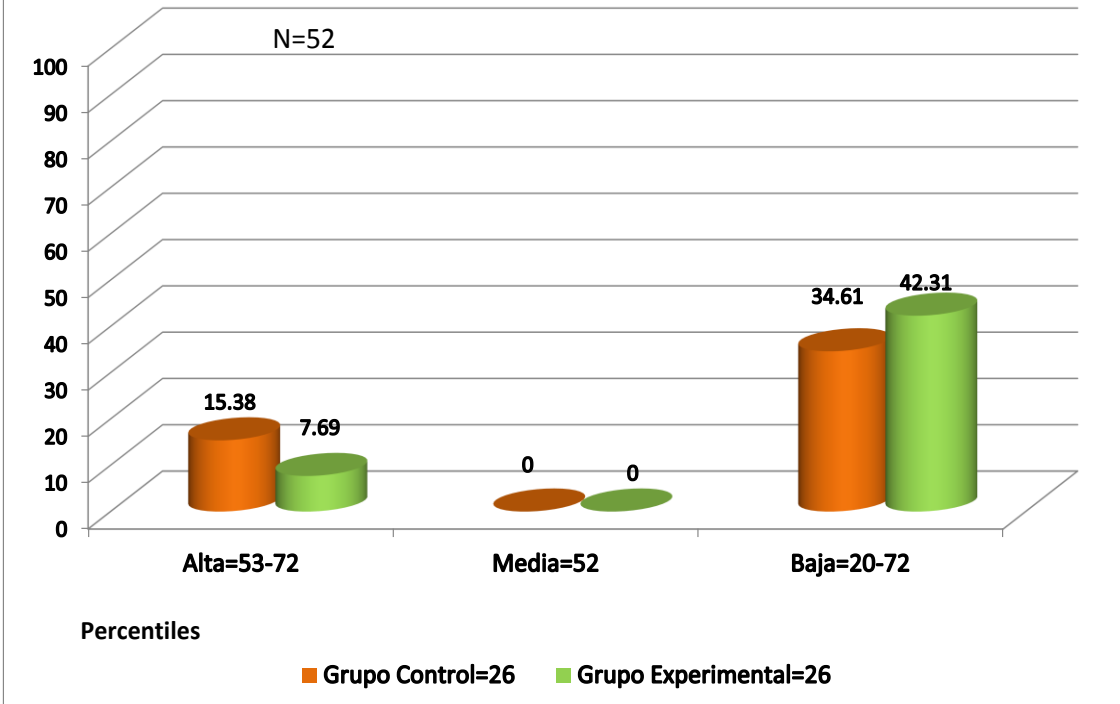
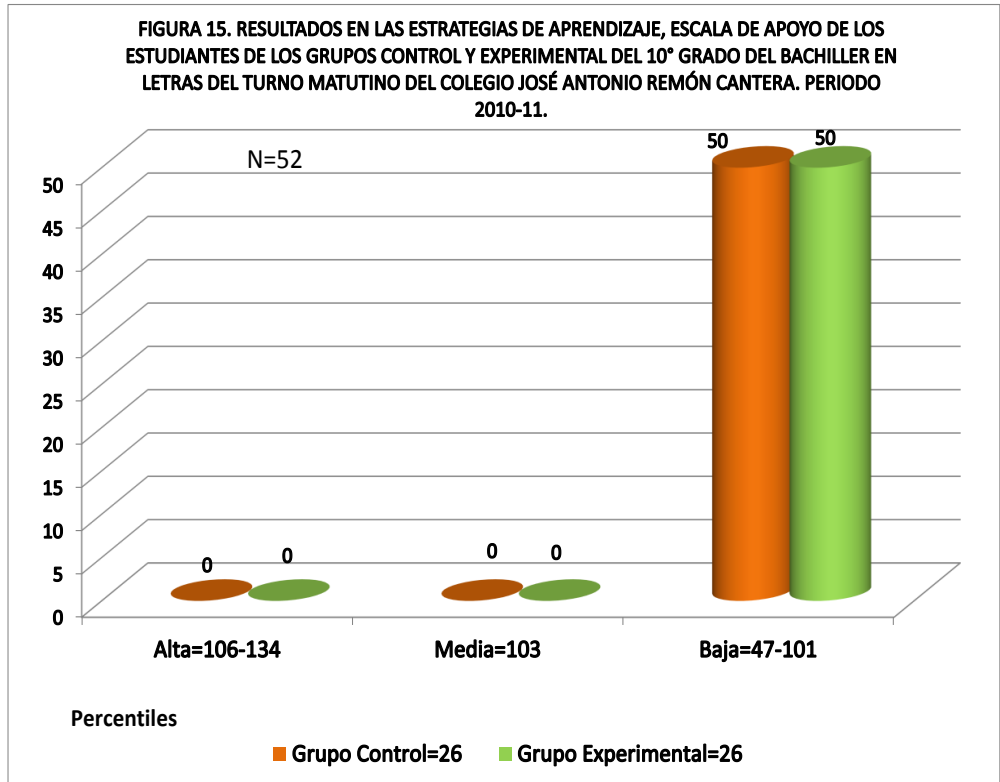


TABLA XV: RESULTADOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE APOYO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE APOYO		GRUPOS			
Percentil	Interpretación	Grupo Control		Grupo Experimental	
		Total	%	Total	%
			26	50	26
106 a 134	Alta	0	0	0	0
103	Media	0	0	0	0
47 a 101	Baja	26	50	26	50

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril 2010-11.

En esta tabla XV observamos que tanto el grupo control como el experimental presentan interpretaciones bajas en la escala de apoyo con 26 estudiantes para ambos grupos que constituyen al 50% del total de la población, esto nos demuestra que los grupos de la investigación presentan un elevado grado de dificultad en cuanto a la aplicación de las estrategias metacognitivas y, fundamentalmente, con el automanejo que permite que los estudiantes utilicen criterios para planificar, evaluar la organización de su trabajo y optimizar mejor su tiempo. (Ver figura 15)



Analizando los resultados de los estudiantes que participaron de la investigación no existe mucha preferencia por ninguna de las estrategias de aprendizaje descritas en la prueba de las escalas de estrategias de aprendizaje, sin embargo es reducido el número de estudiantes que prefieren las estrategias de adquisición y recuperación, dejando a las de codificación y las de apoyo como las menos favoritas o utilizadas por los mismos. Estos resultados responden a nuestra pregunta de investigación acerca de la preferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

Fue necesario entonces diseñar un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje que incrementara el rendimiento académico de los estudiantes de 10° grado del Colegio José Antonio Remón Cantera, comenzando por lo básico en cuanto a los hábitos y técnicas de estudio para superar la falta de conocimiento que tenían los estudiantes con respecto a sus hábitos, las técnicas que utilizaban a la hora de estudiar y su motivación hacia el estudio.

El programa consistía en temas referentes a los hábitos adecuados a la hora de estudiar, técnicas de estudio como la lectura comprensiva, claves tipográficas, como hacer un resumen, el subrayado, mapas mentales y conceptuales, entre otras y algunos temas que tienen que ver con la motivación y el conocimiento de ellos mismos, como lo son la autoestima y el pensamiento positivo.

Dentro de la metodología novedosa de la intervención estuvieron los videos generadores reflexivos y las películas motivadoras, que tuvieron una preferencia dentro de los estudiantes del grupo experimental, los cuales esperaban gustosamente los días de las sesiones para poderlas ver.

Toda esta intervención nos tomó 24 sesiones, dos veces por semana. Con estas acciones proyectábamos la disminución de los futuros rendimientos académicos inadecuados y el incremento de los mismos.

A. DATOS COMPARATIVOS DE LAS EVALUACIONES OBTENIDAS DE LOS PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL Y DEL EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

En esta sección de los resultados haremos una comparación entre las evaluaciones obtenidas de los pretest versus los posttest, para ver si se dieron los cambios esperados y así verificar nuestras hipótesis.

1. COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS

Realizaremos una comparación antes y después de la Intervención con las estrategias de aprendizaje en los estudiantes que participaron del estudio, y veremos si sus índices académicos han mejorado o no.

TABLA XVI: COMPARACIÓN DEL ÍNDICES ACADÉMICO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DE LOS 10° GRADOS DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

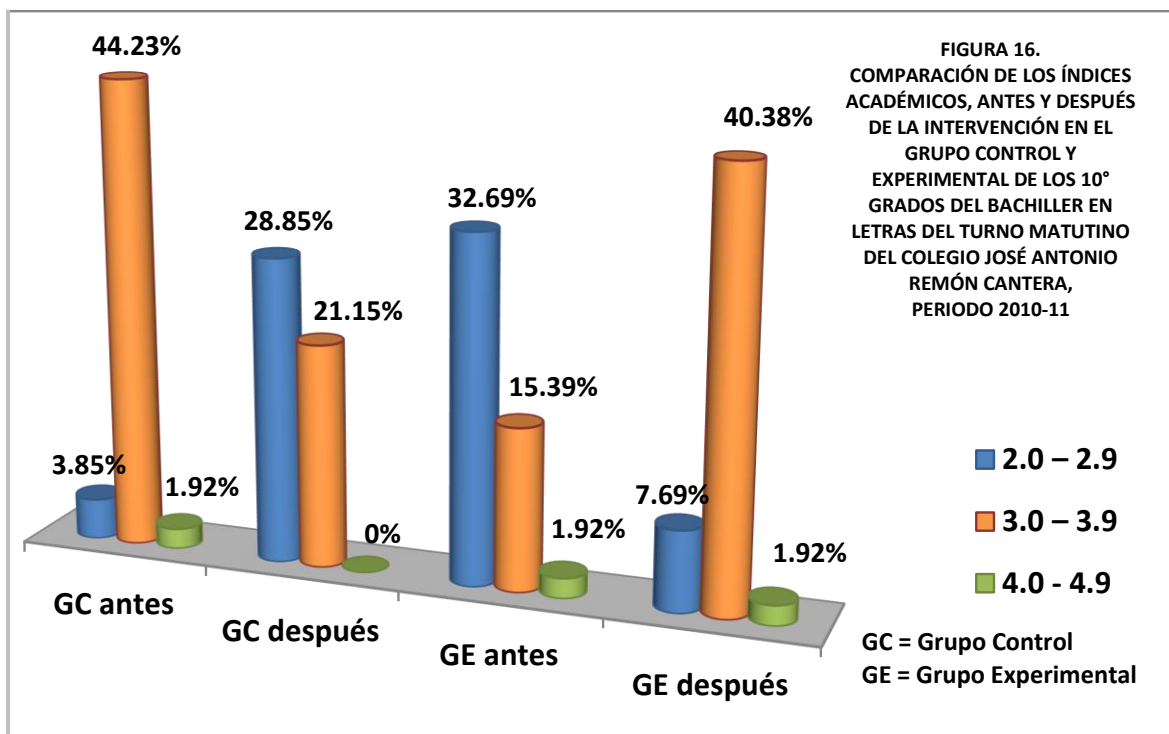
Índice Académico	Antes de la Intervención II Bimestre				Después de la Intervención Notas Finales de 10°			
	Grupo Control		Grupo Experimental		Grupo Control		Grupo Experimental	
	Tota	%	Total	%	Total	%	Total	%
	1							
2.0 – 2.9	2	3.85	17	32.69	15	28.85	4	7.69
3.0 – 3.9	23	44.23	8	15.39	11	21.15	21	40.38
4.0 - 4.9	1	1.92	1	1.92	0	0	1	1.92

Fuente: Expediente Académico, diciembre 2010-11.

En el tabla XVI podemos observar los resultados obtenidos que se dieron a raíz de la aplicación del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, tenemos así que el grupo control antes de la intervención habían 23 estudiantes con el índice académico del 3.0 al 3.9, que constituyen el 44.23% de la población y al final del estudio, solo quedaron 11 estudiantes representados por el 28.85% de la población total, los que obtuvieron este índice académico. En este grupo el índice académico que se aumentó fue el que va de 2.0 al 2.9, debido a que antes de la intervención solo eran 2 los estudiantes que representaban al 3.85% de la población del grupo control pero después de la intervención aumentó con 15 estudiantes lo que constituyen el 28.85% de la población total.

En cambio en el grupo experimental, el cual antes de la intervención situó a 17 estudiantes que constituían el 32.69% en el índice académico del 2.0 al 2.9 y que con la aplicación de la intervención disminuyó la cantidad a solo 4 de estudiantes que representan el 7.69% de la población total. En el grupo experimental se dio un aumento en el rendimiento académico, debido a que al inicio de la investigación observamos que 8 estudiantes que representaban el 15.39% de la población total, estaban en el índice del 3.0 al 3.9, y que después de la intervención aumento a 21 estudiantes, que representan el 40.38% de la población total, estos datos responden a nuestra pregunta de investigación sobre el impacto de un programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. (Ver figura 16)

Estos datos estadísticos corroboran la hipótesis conceptual y la experimental, en donde los estudiantes que recibieron el programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje obtendrán un incremento en su rendimiento académico al contrario de aquellos que no lo recibieron.



2. COMPARACIÓN EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Compararemos los resultados obtenidos en los dos grupos antes y después de la intervención con las estrategias de aprendizaje y sus respuestas al test de escalas de estrategias de aprendizaje.

TABLA XVII: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE ADQUISICIÓN EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE ADQUISICIÓN		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
Percentil	Interpretación	Pre-Test		Post- Test		Pre- Test		Post- Test	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
		26	50	26	50	26	50	26	50
55 a 76	Alta	10	19.23	9	17.31	6	11.54	13	25
54	Media	0	0	0	0	0	0	0	0
31 a 53	Baja	16	30.77	17	32.69	20	38.46	13	25

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril y diciembre de 2010-11.

Según la tabla XVIII, en la escala de adquisición los resultados para el grupo control fueron al inicio de la investigación de 16 estudiantes que representan un 30.77% de la población total en la interpretación baja y al final volvieron a obtener resultados bajos con 17 estudiantes que constituyen el 32.69% de la población total. En la escala de adquisición no existen diferencias significativas en los resultados del grupo control en el pre-test y el post-test.

Sin embargo, en la misma tabla, para el grupo experimental, con 20 estudiantes que constituían el 38.46% del total, antes de la intervención se colocó en la interpretación baja y después de la intervención, 13 estudiantes que representan el 25% del total de la población,

aun se situaron en la interpretación baja, quedando la otra mitad de los estudiantes, los 13 estudiantes restantes, que representan el 25% de la población total obtuvieron una interpretación alta. Esto nos indica que si hubo una diferencia significativa para el grupo experimental en los resultados del post-test, como lo señala nuestra hipótesis de investigación sobre la existencia de diferencia significativa en el post-test del grupo experimental y la del grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje y también responde a nuestra interrogante de investigación sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes del 10° grado, del turno matutino del bachiller en letras del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, después del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, en la escala de adquisición. (Ver figura 17).

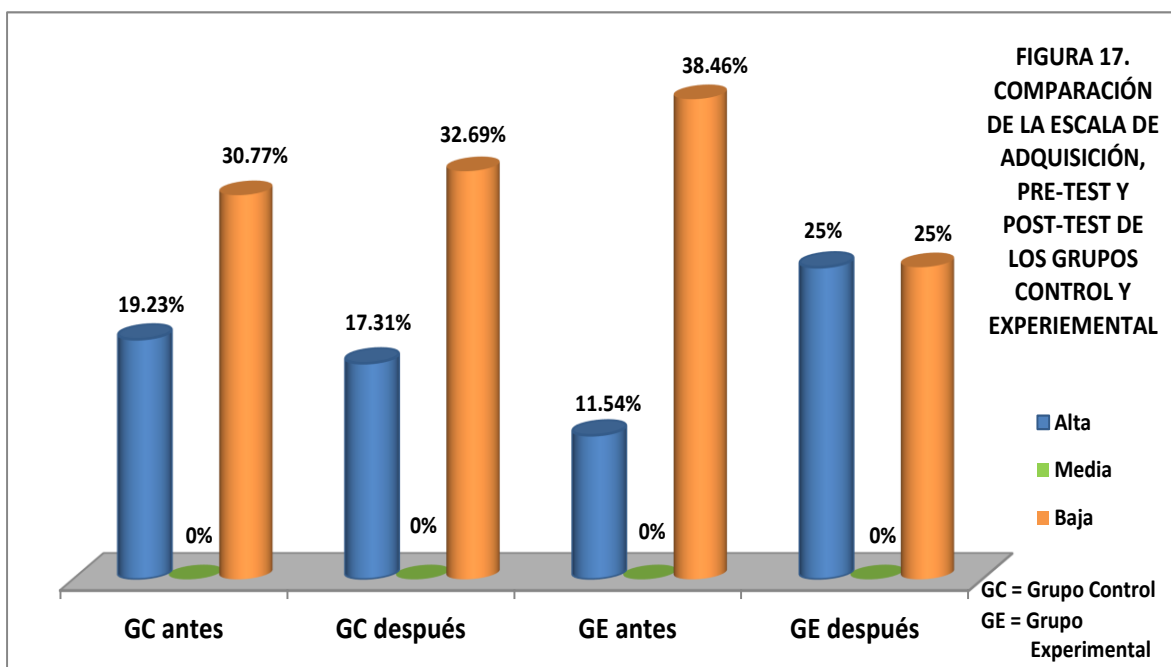


TABLA XVIII: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE CODIFICACIÓN EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE CODIFICACIÓN		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
Percentil	Interpretación	Pre-Test		Post- Test		Pre- Test		Post- Test	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
		26	50	26	50	26	50	26	50
112 - 170	Alta	0	0	0	0	0	0	8	15.38
110	Media	0	0	0	0	0	0	0	0
57 - 107	Baja	26	50	26	50	26	50	18	34.62

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril y diciembre de 2010-11.

En la escala de codificación, encontramos que en el grupo control, antes del estudio, 26 estudiantes constituían el 50% del total de la población y después también obtuvo el mismo resultado, 26 estudiantes que representan el 50% del total se sitúan en la misma interpretación baja, dándonos a entender que no existen diferencias significativas en los resultados para esta escala.

Y en el grupo experimental encontramos que antes del estudio, 26 estudiantes constituían el 50% del total de la población se situaban en la interpretación baja, y después del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, 18 estudiantes que representan al 34.62% de la población, obtuvieron la interpretación baja. También nos demuestra que no existen diferencias significativas en los resultados de la escala de codificación.

En la figura 18 se observa como en la escala de codificación no existe diferencias significativas en los resultados pre-test y post-test tanto para el grupo control, el cual no recibieron la intervención como el grupo experimental, que sí recibió la intervención sin embargo a pesar de la misma no se dio ningún cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto nos sugiere que la codificación de la información recibida aún se les dificulta incorporarla a su metodología del estudio técnicas como las mnemotécnicas, las de elaboración y las de organización.(Ver figura 18).

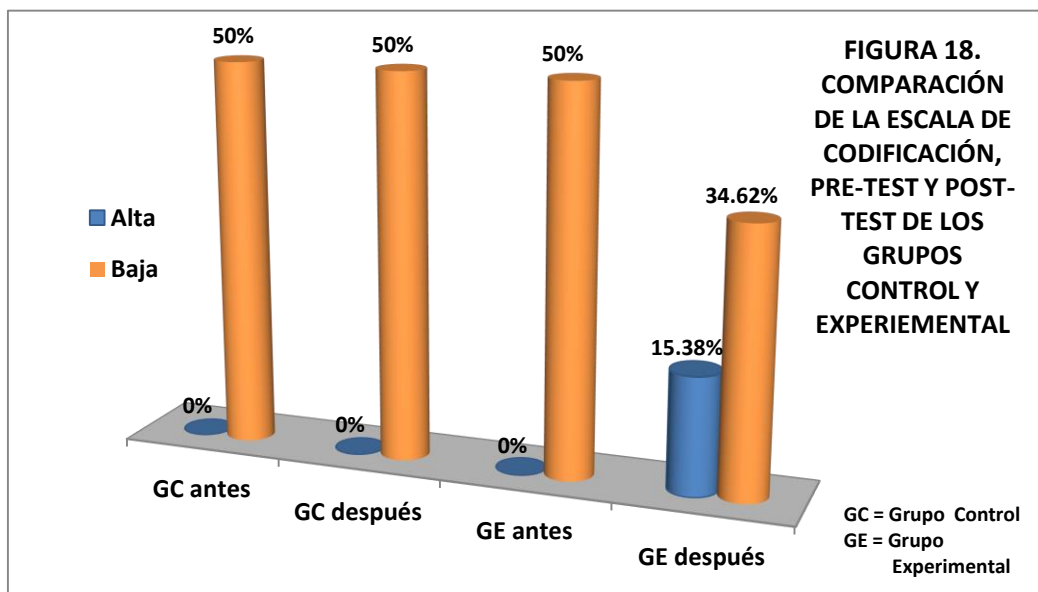


TABLA XIX: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE RECUPERACIÓN EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

ESCALA DE RECUPERACIÓN		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
Percentil	Interpretación	Pre-Test		Post- Test		Pre- Test		Post- Test	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
		26	50	26	50	26	50	26	50
53 - 72	Alta	8	15.38	7	13.46	4	7.69	10	19.23
52	Media	0	0	0	0	0	0	0	0
20 - 51	Baja	18	34.62	19	36.46	22	42.31	16	30.77

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril y diciembre de 2010-11.

En el tabla XIX, se nos presentan los resultados obtenidos en la escala de recuperación, en donde observamos que en el grupo control al inicio registró a 18 estudiantes que representan al 34.62% de la población total, los cuales obtuvieron una interpretación baja y que para el final de la investigación, 19 estudiantes que constituían el 36.46% de la población obtuvieron la misma interpretación baja. Estos datos corroboran que no existe diferencia entre los resultados antes, ni después de la investigación en este grupo.

En la misma tabla se observa que para el grupo experimental antes de la intervención, 22 estudiantes constituían el 42.31% de la población se situaron en la interpretación baja y después de la intervención, 16 estudiantes representaban al 30.77% de la población se ubican en la misma interpretación baja, lo que nos sugiere que esta escala no fue significativa para su aprendizaje según los estudiantes que participaron del estudio, siendo un reducido grupo de estudiantes del grupo experimental que después de la intervención pudieron aprender algunas estrategias de recuperación. (Ver figura 19).

Los resultados obtenidos en la escala de recuperación tuvieron la misma suerte que la escala anterior, ya que tuvieron una pequeña preferencia de los estudiantes que participaron del estudio, lo que nos demuestra que no existe diferencia significativa en los resultados de ambos grupo, tanto en el pre-test como en el post-test de ambos.

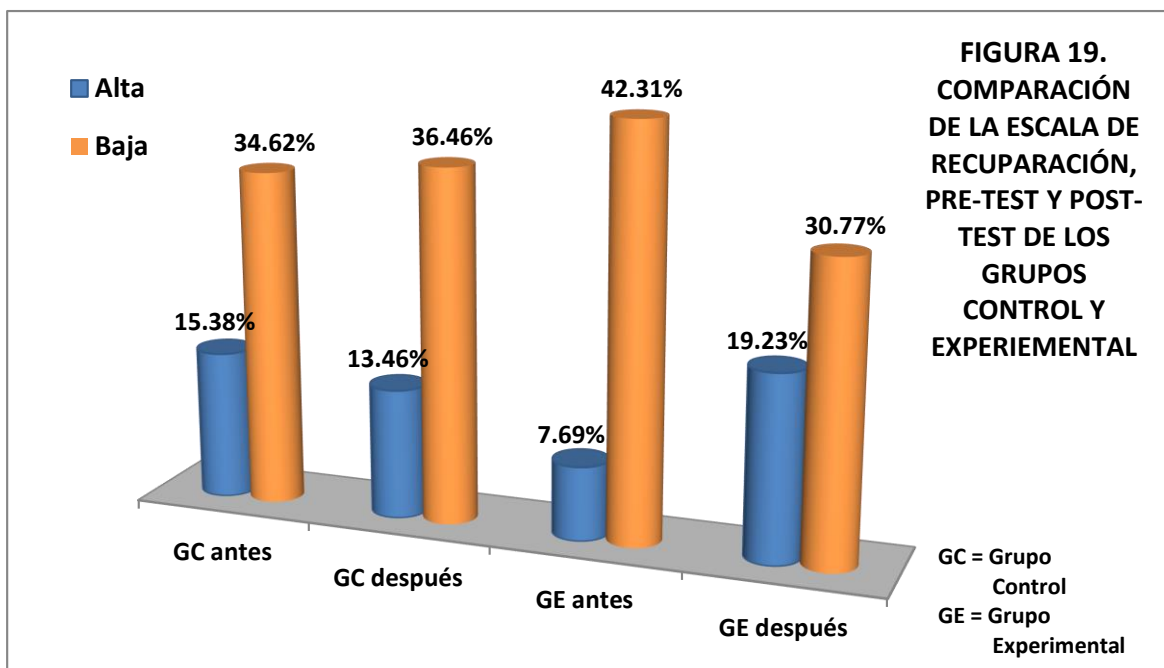


TABLA XX: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESCALA DE APOYO EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 10° GRADO DEL BACHILLER EN LETRAS DEL TURNO MATUTINO DEL COLEGIO JOSÉ ANTONIO REMÓN CANTERA, PERIODO 2010-11.

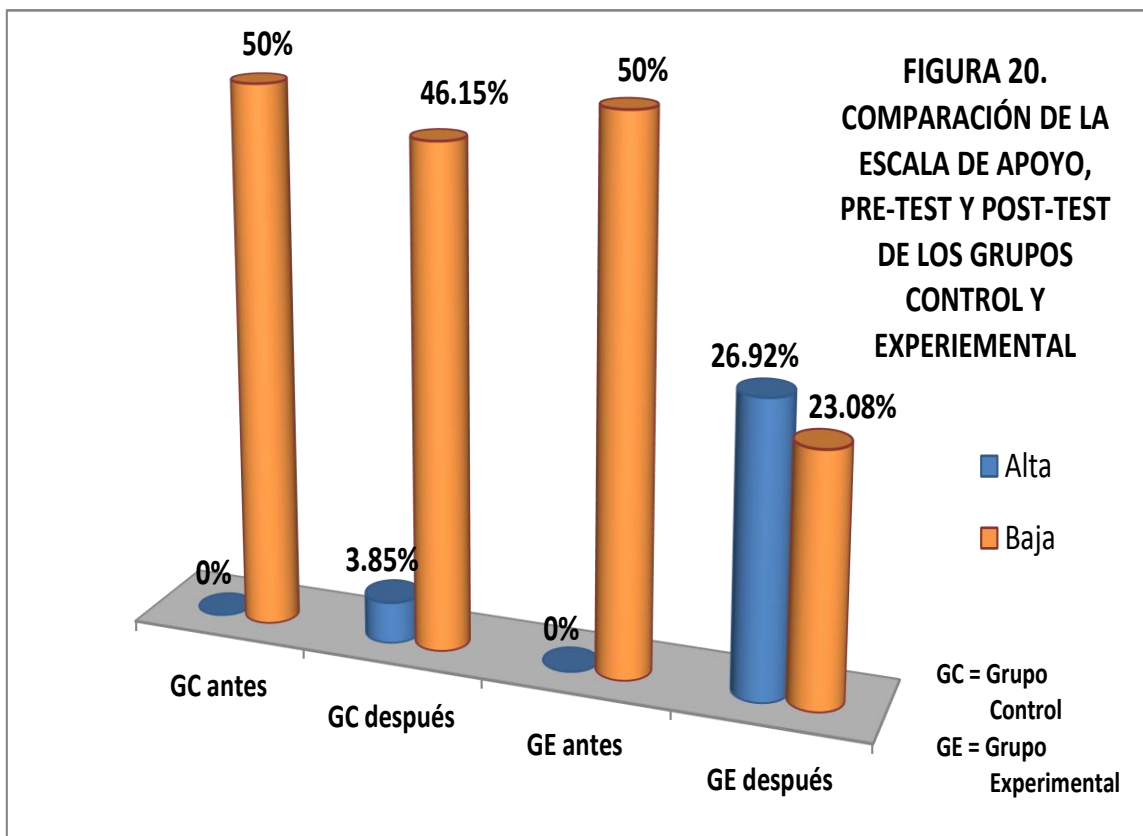
ESCALA DE APOYO		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
Percentil	Interpretación	Pre-Test		Post- Test		Pre- Test		Post- Test	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
		26	50	26	50	26	50	26	50
106 - 134	Alta	0	0	2	3.85	0	0	14	26.92
103	Media	0	0	0	0	0	0	0	0
47 - 101	Baja	26	50	24	46.15	26	50	12	23.08

Fuente: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, abril y diciembre de 2010-11.

Observamos en la tabla XX, que en grupo control antes de la investigación presentó 26 estudiantes representados por el 50% del total de la población, los cuales se ubicaron en la interpretación baja y después obtuvo una preferencia de 24 estudiantes que constituyen el 46.15% de la población, también en la interpretación baja, tanto en el pre-test como en el post-test, el grupo control no obtuvo una diferencia significativa en sus resultados, contestando con estos datos a nuestra pregunta de investigación la que señalan sobre la existencia de alguna diferencia en la preferencia de las estrategias de aprendizaje, en el pretest y el postest, la cual con los resultados nos percatamos que la escala de apoyo tampoco en la preferida por el grupo control, también validamos la hipótesis de investigación que señala y que no existen diferencias en las medias de los resultados del pretest y el postest de las escalas de estrategias de aprendizaje del grupo en mención. (Ver figura 20).

En la tabla XX el grupo experimental con 26 estudiantes que constituyen el 50% de la población total, en el pretest, se situó la interpretación baja, y después de la intervención cambiaron los resultados de los estudiantes, al marcar en su preferencia con 14 estudiantes que representan el 26.92% de la población total, en la interpretación alta, lo cual nos indica que existe una diferencia significativa en esta escala y prefiriéndola en su utilización por los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11. Estos datos responden a nuestra interrogante sobre la estrategia de aprendizaje de preferencia por los estudiantes después de la intervención y a la validación de la hipótesis que nos señala que hay una diferencia en las medias de los resultados entre el pretest y postest del grupo experimental. (Ver figura 20).

Es evidente los resultados tanto del grupo control como los del grupo Experimental, sobre todo este último que después del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje pudo lograrse el objetivo de entrenarlos en las estrategias de aprendizaje, y que las mismas le ayudaran al mejoramiento de su rendimiento académico.



E. ANÁLISIS INFERENCIAL

1. PRE INTERVENCIÓN

PRUEBA DE HIPÓTESIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL ANTES DE LAS INTERVENCIÓN

H_0 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del Grupo control antes de la intervención.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control antes de la intervención.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H_0 si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Acceptar la H_0 si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del Grupo Experimental y Grupo Control		
	<i>Grupo Experimental Antes de la Intervención</i>	<i>Grupo Control Antes de la Intervención</i>
Media	2.99	3.31
Observaciones	26	26
Grados de libertad	50	
Estadístico t	-2.80	
P(T<=t) dos colas	0.007	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo experimental y grupo control utilizando la prueba *t de Student*, observamos que hay evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (la media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del grupo control antes de la intervención) y aceptar la hipótesis de investigación (la media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control antes de la intervención) ya que el valor calculado de *t* (2.80) es mayor que el valor crítico de *t* (2.00). Por lo tanto la media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control antes de la intervención. (Ver figura 10).

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS DEL PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

H_0 : No existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : Existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H_0 si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Aceptar la H_0 si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados:

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del Grupo Experimental y Grupo Control		
	<i>Grupo Experimental-Pretest</i>	<i>Grupo Control-Pretest</i>
Media	105.27	156.61
Observaciones	26	26
Grados de libertad	50	
Estadístico t	-2.18	
P(T<=t) dos colas	0.03	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo experimental y grupo control utilizando la prueba *t de Student*, observamos que hay evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (no existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje) y acepta a hipótesis de investigación (existe diferencias significativas en el pretest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje) ya que el valor calculado de *t* (2.18) es mayor que el valor crítico de *t* (2.00). Por lo tanto existen diferencias significativas en el pre-test entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje. Es decir los resultados en el pre-test son diferentes tanto para el grupo control como para el grupo experimental. (Ver figuras de la 12 a la 15).

2. Post-intervención

PRUEBA DE HIPÓTESIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL DESPUÉS DE LAS INTERVENCIÓN.

H_0 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del grupo control después de la intervención.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : La media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control después de la intervención.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H_0 si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Aceptar la H_0 si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados:

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del Grupo Experimental y Grupo Control		
	<i>Grupo Experimental- Después de la Intervención</i>	<i>Grupo Control Después de la Intervención</i>
Media	3.42	3.07
Observaciones	26	26
Grados de libertad	50	
Estadístico t	2.58	
P(T<=t) dos colas	0.01	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo experimental y grupo control utilizando la Prueba *t de Student*, observamos que hay evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (la media del rendimiento académico del grupo experimental es igual a la media del grupo control después de la intervención) y aceptar la hipótesis de investigación (la media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control después de la intervención) ya que el valor calculado de *t* (2.58) es mayor que el valor crítico de *t* (2.00). Por lo tanto la media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control después de la intervención. (Ver figura 16).

COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL PRETEST Y POSTEST EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO CONTROL

H_0 : No existe diferencias significativas en los resultados del grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : Existe diferencias significativas en los resultados del grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H_0 si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Aceptar la H_0 si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del grupo control		
	<i>Grupo Control-Pretest</i>	<i>Grupo Control-Postest</i>
Media	156.61	117.69
Observaciones	26	26
Grados de libertad	25	
Estadístico t	1.61	
P(T<=t) dos colas	0.11	
Valor crítico de t (dos colas)	2.06	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo control utilizando la prueba *t* de Student, observamos que no existen evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (no existe diferencias significativas en los resultados del grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje), rechazando así la hipótesis de investigación (existe diferencias significativas en los resultados del grupo control antes (pretest) y después (postest) de aplicado en las escalas de estrategias de aprendizaje) ya que el valor calculado de *t* (1.61) es menor que el valor crítico de *t* (2.06). Por lo tanto, no existen diferencias significativas en los resultados del grupo control pretest y postest en las escalas de estrategias de aprendizaje. Es decir, el grupo control obtuvo los mismos resultados antes y después de aplicada la prueba. (Ver figuras de la 17 a la 20).

COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL PRETEST Y POSTEST EN LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO EXPERIMENTAL

H_0 : No existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H_1 : Existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H_0 si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Aceptar la H_0 si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del grupo Experimental		
	<i>Grupo Experimental- Pretest</i>	<i>Grupo Experimental- Postest</i>
Media	105.27	178.85
Observaciones	26	26
Grados de libertad	25	
Estadístico t	-3.64	
P(T<=t) dos colas	0.001	
Valor crítico de t (dos colas)	2.06	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo experimental utilizando la Prueba *t de Student*, observamos que existen evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (no existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje) y aceptar la hipótesis de investigación (existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pretest) y después (postest) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje) ya que el valor calculado de *t* (3.64) es mayor que el valor crítico de *t* (2.06). Por lo tanto, existen diferencias significativas en los resultados del grupo experimental (pretest y postest) en la escalas de las estrategias de aprendizaje. Es decir, el grupo experimental obtuvo resultados diferentes antes y después de aplicada la intervención. (Ver figuras de la 17 a la 20).

COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN EL POSTEST DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

H₀: No existe diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_0: \mu_a = \mu_b$$

H₁: Existe diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.

$$H_1: \mu_a \neq \mu_b$$

Prueba estadística: Prueba t de Student

Nivel de significancia: $\alpha 0.05$

Región de rechazo: Rechazar la H₀ si $t_{\text{calculado}} > t_{\text{crítico}}$ o $p \leq 0.05$

Acceptar la H₀ si $t_{\text{calculado}} < t_{\text{crítico}}$ o $p > 0.05$

Resultados

Prueba de diferencia de medias (t student) en función del Grupo Experimental y Grupo Control		
	<i>Grupo Experimental- Postest</i>	<i>Grupo Control -Postest</i>
Media	178.85	117.69
Observaciones	26	26
Grados de libertad	50	
Estadístico t	2.20	
P(T<=t) dos colas	0.03	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

Decisión:

Al comparar las puntuaciones medias de la muestra del grupo experimental y grupo control utilizando la prueba *t de Student*, observamos que hay evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula (no existe diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje) y aceptar la hipótesis de investigación (existe diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje) ya que el valor calculado de *t* (2.20) es mayor que el valor crítico de *t* (2.00). Por lo tanto existe diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje. Es decir, los resultados en el postest son diferentes tanto para el grupo control como para el grupo experimental. (Ver figuras de la 17 a la 20).

Nuestros análisis inferenciales, nos sugieren, luego de la intervención, que hubo un aprendizaje en nuestros estudiantes, al observarse diferencias significativas en las pruebas de hipótesis realizadas en todos los postest. Ello, nos permite confirmar nuestras hipótesis

y el desarrollo óptimo de las estrategias de aprendizaje las cuales conducen, facilitan el aprendizaje y mejoran el rendimiento académico.

El programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje nos ayudó a resolver un problema concreto: el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes del 10° grado del bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11, que participaron del programa.

CÁPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“No es el estudiante el que fracasa, es el sistema que está mal planteado”.

Dr. Carlos Caixo Muñoz
Educador e Investigador Chileno
Película: La Educación Prohibida (2012)

Esperamos haber ofrecido una información adecuada sobre los estudiantes, su rendimiento académico y la intervención que se realizó a través del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, que presenta a esta herramienta metacognitiva como una alternativa de solución para el mejoramiento del rendimiento académico. También, esperamos que el estudio haya permitido examinar los factores causales del decremento en el rendimiento académico y su relación con la intervención psicoeducativa.

En la introducción se expusieron los objetivos y las preguntas de la investigación que son la base de nuestras conclusiones y recomendaciones.

Dentro de las conclusiones que salieron de este estudio, tenemos:

1. La mayoría de los estudiantes que participaron fueron de sexo femenino (65.38 %) y con una minoría los del sexo masculino (34.62%).
2. El 59.61% del total de los estudiantes está en la edad de 15 años y con un 23.08% en la edad de 16 años, cumpliendo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de Panamá.
3. El Distrito de Panamá obtuvo el porcentaje más alto en la incidencia de la residencia habitual entre los estudiantes, representado por un 84.61% del total de la población. Cabe destacar que aunque sean del mismo distrito algunos lugares de residencia se encuentran a largas distancias del colegio y esto hace que los estudiantes tengan que levantarse muy temprano para poder tomar un metro bus y poder llegar a tiempo, lo que hace que se desgasten por no tener suficientes horas de sueño, y lo mismo sucede a la hora de la salida, donde tienen que hacer el mismo recorrido de regreso y muchos de los

estudiantes nos comentaban que llegaban muy agotados y con sueño, lo que limita las horas de estudio posteriores al regreso del estudiante a su casa.

4. El 44.23% de la población total de los estudiantes que participaron de la investigación residen con ambos padres, lo cual nos indica que los estudiantes viven en familias que se mantienen unidas y que les dan tanto apoyo moral como económico.
5. Entre las preferencias para invertir el tiempo libre, los estudiantes que participaron en la investigación prefirieron la actividad de hablar por el celular, representado por el 21.16% de la población total, dejando a un lado actividades recreativas, culturales o académicas.
6. La motivación hacia el estudio es extrínseca en un 69.23% de la población total de los estudiantes, debido a que los mismos solo quieren estudiar para obtener una recompensa monetaria.
7. Los estudiantes aseveran que el motivo por el cual obtienen un rendimiento académico deficiente es por las pocas horas que dedican al estudio (59.62%), también a la falta de organización y concentración, esto se puede deber a que invierten más tiempo en hablar por celular, ver televisión y escuchar música.
8. Dentro de las causas identificadas por los estudiantes que inciden en el decremento de su rendimiento académico, se encuentran: el poco estudio con un 59.62%, la poca organización hacia el estudio representada por el 57.69% del total de la población y la falta de atención, reflejada por el 51.92%, esto nos hace reconsiderar que el programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje partiera de la enseñanza de los hábitos y técnicas de estudio antes de enseñarle alguna estrategia que podría resultar un poco más compleja debido a que era evidente el desconocimiento y aplicación de herramientas a la hora de estudiar por parte de los estudiantes del 10° grado del

bachiller en letras del turno matutino del Colegio José Antonio Remón Cantera, periodo 2010-11.

9. Encontramos que el 73.08% de la población total no han repetido de grado, en cambio el 26.92% de la población estudiantil ha repetido algún grado con anterioridad y de este porcentaje el grado que más incidencia presenta es el 10° con 7.69%, lo que nos indica las deficiencias académicas que presentan estos estudiantes y que puede ser uno de los motivos por lo cual obtengan un rendimiento académico deficiente o fracaso escolar.
10. Antes del programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje, la categoría del rendimiento académico para el grupo control se situaba en mayor incidencia dentro del 3.0 al 3.9 con un 59.61% de la población total y en el grupo experimental en la categoría del 2.0 al 2.9 con un 32.69% de la población total.
11. Con respecto a la capacidad intelectual de los estudiantes que participaron de la investigación, encontramos que en el grupo control se situó en dos diagnósticos, el término medio y en el inferior al término medio con el 19.23% para ambos diagnósticos respectivamente; en el grupo experimental se encontró la incidencia mayoritaria en los mismos diagnósticos: término medio con el 19.23% y en el inferior al término medio representado por el 21.15% de la población total.
12. Dentro de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, al inicio de la investigación, tenemos la de adquisición (grupo control con un 19.23% y el grupo experimental con un 11.54% de la población total) y la de recuperación (grupo control con un 15.38% y el grupo experimental con un 7.69% de la población total); al final de la investigación y con la intervención solo el grupo experimental adquirió más conocimientos en las 4 estrategias, sobre todo en la adquisición representada por el 25%; y en la de apoyo con un 26.92% de la población total.

13. Existen diferencias significativas en el pre-test entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.
14. No existen diferencias significativas en los resultados del grupo control (pre-test y post-test) en las escalas de estrategias de aprendizaje.
15. Existe diferencias significativas en los resultados del grupo experimental antes (pre-test) y después (post-test) de aplicada las escalas de estrategias de aprendizaje.
16. Existe diferencias significativas en el post-test entre el grupo experimental y el grupo control en las escalas de estrategias de aprendizaje.
17. La media del rendimiento académico del grupo experimental es diferente a la media del grupo control después de la intervención, lo que nos indica que los estudiantes del grupo experimental que recibieron el programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje incrementaron su rendimiento académico en un 40.38%, en la categoría del 3.0 al 3.9.
18. El programa de intervención psicoeducativa en estrategias de aprendizaje es eficaz para mejorar el rendimiento académico en estudiantes con bajo rendimiento académico o fracaso escolar.
19. Estimamos que los objetivos de nuestra investigación se lograron.

Desde el punto de vista de las conclusiones, antes mencionadas, se pueden extraer una serie de recomendaciones útiles para la práctica educativa y de la psicología escolar.

En este sentido, es viable recomendar:

1. Enseñar a los docentes a cómo incorporar las estrategias de aprendizaje a sus clases regulares para que esto ayude a los estudiantes a estudiar más eficazmente.
2. Enseñar técnicas, hábitos adecuados y motivación hacia el estudio en primaria para que cuando esta población llegue a premedia y media puedan enseñárseles las estrategias de aprendizaje.
3. Implementar programas de intervención psicoeducativas en estrategias de aprendizaje como un requisito indispensable para los estudiantes de 7° y 10° grados en todos los colegios de la República de Panamá.
4. Demandar una mejor comprensión por parte de toda la comunidad educativa, en la lucha por el incremento en el rendimiento académico y el desarrollo de la motivación hacia el estudio en los estudiantes panameños.
5. Orientar a los padres y madres de familia a cómo desarrollar la motivación intrínseca hacia el estudio y la autoestima en sus hijos para que sean mejores estudiantes.

REFERENCIAS

(2005). Enciclopedia de la Psicopedagogía y Psicología. España: Océano.

Las habilidades cognitivas en la escuela. . (2005). Obtenido de Talentos para la vida:
<http://www.talentosparalavida.com/aulas19-1.asp>

Albuquerque Public School (24 de agosto de 2009). *Guía de planificación para el estudiante de 10º grado y sus familias*. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de <http://www.aps.edu/parents/documents/Guia%20de%20Planificacion%20para%20Estudiantes%20de%2010o%20Grado>

Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. (7ª ed.). México: McGraw-Hill. pp. 152-165

Arévalo, G. y Maldonado G. (23 de abril de 2006). *Psicopedagogía.com*. Recuperado el 17 de abril de 2009, de El rol del psicólogo en el gabinete psicopedagógico:
<http://www.psicopedagogia.com/rol-psicologo-gabinete-psicoedagogico>

Calvillo, M. (s.f.). *Educación en competencias*. Obtenido de Competencias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.:
<http://competenciasbasicascordoba.webnode.es/aprender-a-aprender/>

Castillo, M. (2006). *¿Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria*. España: Narcea, S.A.

Centro Virtual Cervantes (1997). *Aprender a aprender*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm

Clar, J. (31 de marzo de 2011). *El fracaso escolar: Una responsabilidad compartida [Revista Online]*. Recuperado el 24 de diciembre de 2011, de <http://eldia.es/2011-03-31/criterios/22-fracaso-escolar-responsabilidad-compartida.htm>

- Cuevas, A. (2002). *El rendimiento escolar*. Recuperado el 4 de octubre de 2010, de <http://tlali.iztacala.unam.mx/~recomedu/orbe/psic/art99-1a/cuevas.html>
- De La Cruz, F. (2007). *Las estrategias de aprendizaje: Técnicas para el estudio*. Obtenido de Innovación y experiencias educativas: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/FRANCISCO%20MANUEL_DE%20LA%20CRUZ_2.pdf
- Díaz-Barriga, F. y. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ferraro, E. (2001). *Administración de los Recursos Humanos*. Buenos Aires: Editorial Valleta. p. 179
- Figuroa, C. (2004). *Sistema de evaluación académica* (1ª ed.). El Salvador: Universitaria.
- Gallego, S. y Román, J. (2008). *Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)*. (4ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación de España. Recuperado el 10 de abril de 2010, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200120099.pdf>
- Gasking, I. y. (27 de julio de 2009). *¿Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela?* Recuperado el 26 de octubre de 2010, de <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/gaskins.pdf>
- Harsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo*. (4ª ed.). México: Pearson Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, A. (16 de marzo de 2009). *Innovación y experiencia educativa*. Recuperado el 22 de marzo de 2010, de Las estrategias de aprendizaje: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_2.pdf

- Klein, S. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones.* (2ª ed.) España: McGraw-Hill.
- Larios, B. y. (2006). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 119, 125, 133 y 137
- Lima, L. (2009). *Estrategias para el aprendizaje del idioma inglés.* Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/25289253/Estrategias-de-aprendizaje-y-su-importancia-en-el-aprendizaje-del-Ingles>
- Martín, E. (8 de octubre de 2008). *Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas.* Obtenido de: <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>
- MEDUCA, Ministerio de Educación de Panamá (14 de enero de 2009). *Funciones, objetivos y programas de los Gabinetes Psicoeducativas.* Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativas. Panamá.
- MEDUCA, Ministerio de Educación de Panamá (2010). *Estadísticas Educativas del 2010.* Obtenido de Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Depto. de Estadística.: <http://www.meduca.gob.pa/files/EstadisticasEducativas2010.pdf>
- Mojica, M. (mayo de 2008). *Servicios y Funciones del Psicólogo Escolar.* Maestría en Psicología Escolar. Universidad de Panamá.
- Molina, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar I: Dificultades globales de tipo adaptativo.* Málaga: Aljibe, S.L.
- Narváez, E. (4 de abril de 2010). *El docente ante el fracaso escolar.* Recuperado el 6 de junio de 2011, de Globored.: <http://reflexiones-desde-la-autonomia.globered.com/categoria.asp?idcat=63>
- Novaes, M. (1992). *Psicología Escolar.* Argentina: Lumen.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano.* (4ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

- Pacheco, O. (s.f.). *Definición de aprender a aprender*. Obtenido de PsicoPedagogía.com: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprender%20a%20aprender&resalta=aprender%20a%20aprender>
- Phares, E. J., & Trull, T. J. (2001). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. (6ª ed.). México: Thomson. pp.
- QEstudio.com. (2007). *Orienta-T: Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje*. Obtenido de <http://www.qestudio.com/contenido.aspx?nid=215>
- Ruíz, J. (2005). *Normativa Educativa: Deberes y derechos del estudiante*. Panamá: El Istmo.
- Sirvent, M. (13 de noviembre de 2008). *Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Recuperado el 23 de abril de 2009, de Slideshare.net: http://www.slideshare.net/no_alucines/estrategias-y-tnicas-de-aprendizaje-presentation
- Soler, F. E. (2006). *Colección Tesis Educación: Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio Universidad Simón Bolívar. pp. 29-30
- UNESCO.org. (23 de julio de 2010). *Datos mundiales de educación, Panamá*. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Panama.pdf
- Wikipedia. (21 de septiembre de 2003). *La enciclopedia libre*. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de El aprendizaje: <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje&action=history>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9ª ed.). México: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexos 1

Plan de intervención (Programación Analítica)

PLAN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Nivel de atención: Grupal

Bachiller en: Letras

Impresión Diagnóstica: Bajo rendimiento académico o fracaso escolar

Colegio: José Antonio Remón Cantera

Edad: Comprendida entre 14 a 17 años

Nivel Académico: 10° grado matutino

Facilitadora: Khaddine Lay (Psicóloga)

Frecuencia: 2 veces por semana

Duración: 38 minutos

N° de sesiones: 28 sesiones

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p>1. Demostrar la importancia de la práctica de las herramientas necesarias para lograr una autoestima adecuada y motivación hacia los estudios.</p>	<p>1. Claves para desarrollar una autoestima adecuada en los estudios.</p> <p>2. La motivación en el estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Video generador: “La perseverancia”. (opcional) Anexo # 1 ➤ Realizarán el taller: Mis logros. Anexo # 2 ➤ Explicará las claves para desarrollar una autoestima adecuada en los estudios y cómo cuestionar tus propias objeciones. Anexo # 3 ➤ Realizarán el taller: Mis metas y juega con tus ganadores. Anexo # 4 ➤ Realizarán el taller: El tesoro más grande del mundo. Anexo # 5 ➤ Verán el Video generador: “Quién se ha llevado mi queso2”. (opcional) Anexo # 6 ➤ Realizarán el taller: ¿Qué motivos tengo para estudiar?. Anexo # 7 ➤ Explicará algunos consejos para motivarse en los estudios y Como Alcanzar la Motivación Positiva. Anexo # 8 ➤ Realizarán un Cine Debate sobre alguna película motivadora. (opcional) Anexo # 9

PLAN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Nivel de atención: Grupal

Bachiller en: Letras

Impresión Diagnóstica: Bajo rendimiento académico o fracaso escolar

Colegio: José Antonio Remón Cantera

Edad: Comprendida entre 14 a 17 años

Nivel Académico: 10° grado matutino

Facilitadora: Khaddine Lay (Psicóloga)

Frecuencia: 2 veces por semana

Duración: 38 minutos

N° de sesiones: 28 sesiones

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1.Reconocer la importancia del estudio y las técnicas de estudio	1.¿Qué es estudiar? • ¿Por qué es necesario tener técnicas de estudio?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizarán la primera parte de la Encuesta de Habilidades de estudio: Técnicas. Anexo # 10 ➤ Realizarán una Lluvia de ideas sobre lo que ellos entienden por estudiar y qué son las técnicas de estudio. Anexo. (opcional power point: Taller # 1) Anexo # 11 ➤ Realizar el Taller: “El caso de Miguel”. Anexo # 12 ➤ Realizaran un conversatorio sobre “los hábitos adecuados y no adecuados de los estudiantes”. Anexo # 13

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1. Identificar los factores internos y externos que intervienen en el estudio	<p>1. Factores que intervienen en el estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores Internos • Factores Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizarán la segunda parte de la Encuesta de Habilidades de estudio (Motivación). Anexo # 14. ➤ Verán un video generador, titulado: “El secreto del águila”. (opcional) Anexo # 15 ➤ Realizarán un taller: Factores internos que intervienen en el estudio. Anexo # 16. (Opcional el power point: Taller # 2) ➤ Explicará ¿Cuáles son los Factores Internos que intervienen en el estudio? Anexo # 17. ➤ Realizarán algunos juegos para estimular la atención y concentración. Anexo # 18. (opcional el power point: Taller #2) ➤ Explicará: ¿Cuáles son los Factores Externos que intervienen en el estudio? Anexo # 19. ➤ Verán un video generador, titulado: El árbol, luego reflexionarán sobre la enseñanza encontrada en la historia. (opcional) Anexo # 20

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1. Aplicaran los pasos a seguir en la planificación hacia el estudio.	1. Cómo planificar el estudio <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de estudio y Registro de calificaciones diarias 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizarán la tercera parte de la Encuesta de Habilidades de estudio (Organización). Anexo # 21 ➤ Realizarán una tarea dirigida, titulada: Consejos previos al estudio. Anexo # 22. ➤ Escribirán cuáles son sus materias difíciles y cuáles son las fáciles. Anexo # 23. (opcional el power point: Taller # 3) ➤ Confeccionarán su sesión de estudio y su registro de notas diarias. Anexo # 24. (opcional el power point: Taller # 3).
OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1. Reconocer los beneficios de la confección de un horario de estudio y de la agenda	1. Horarios de estudio. <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del horario de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Generarán a través de una lluvia de ideas: Cómo ayudar a Miguel a confeccionar su horario de estudio, qué cosas paso por alto Miguel para diseñar su horario y cómo lo harían ellos. Anexo # 25. ➤ Explicará la importancia del horario de estudio, las consideraciones a la hora de confeccionarlos, las estrategias y el diseño del mismo. Anexo # 26 (opcional el power point: Taller # 4) ➤ Confeccionarán a través de nuestra guía, su horario de estudio y su agenda. Anexo # 27

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1.Aplicar el método 2LSERER al estudio habitual.	1.Técnicas de Estudio: • 2 LSERER	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Generarán a través de una lluvia de ideas: Cuáles métodos de estudio conocen y cuáles utilizan? Anexo # 28. ➤ Explicará la primera técnica de estudio, denominada: 2LSERER. Anexo # 29. (opcional el power point: Taller # 5) ➤ Realizarán en la lectura: “Los pulmones del mundo”, todas las Técnicas aprendidas (Opcional). Anexo 30.
OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1.Practicar el método de mapa mental, para que se constituya en un apoyo a la hora de estudiar.	1.Mapas mentales • Tipos de Mapas Mentales y Ventajas de su uso.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicará a través de un video generador: Los Mapas Mentales Paso a Paso, la importancia de los Mapas Mentales. (Opcional) Anexo # 31. ➤ Expondrá sobre la historia de los mapas mentales, cómo se realizan, los tipos y las ventajas del uso de los mapas mentales a los estudiantes. Anexo # 32. (opcional el power point: Taller # 6) ➤ Elaborarán un mapa mental de una lectura que hayan trabajado con anterioridad, como la de “Los pulmones del mundo”. Anexo # 33.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1.Practicar el método de Mapa Conceptual, para que se constituya en un apoyo a la hora de estudiar	1.Los Mapas Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicará a través de un video generador: Los Mapas Conceptuales. (opcional) Anexo # 34. ➤ Expondrá los temas: Qué son los Mapas Conceptuales, para qué sirven, de qué constan, estrategias para realizarlos y un ejemplo. Anexo # 35. (opcional el power point: Taller # 7) ➤ Observarán un Mapa Conceptual: Comer. A partir de él, redactarán un texto. Anexo # 36.
1.Integrar técnicas que optimicen la participación en clases	1. La clase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Generarán a través de una lluvia de ideas: ¿Qué se debe hacer en un salón de clases vs. lo que no se debe hacer?. Anexo # 37. ➤ Explicará sobre la toma de apuntes, la participación en clases, cómo llevarse bien con los docentes y cómo realizar trabajos escolares. Anexo # 38. (opcional el power point: Taller # 8) ➤ Representarán a través de un sociodrama ejemplos cotidianos sobre: cómo son las clases y cómo se podrían mejorar.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p>1. Identificar los diferentes tipos de exámenes que existen, cómo manejarse ante ellos y cómo disminuir el estrés hacia ellos.</p>	<p>1. Reglas para los diferentes tipos de exámenes existentes.</p> <p>2. Ejercicios para disminuir el estrés hacia los exámenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicará los diferentes tipos de exámenes, cómo estudiar para cada uno de ellos y cómo resolverlos. Anexo # 40. (opcional el power point: Taller # 9) ➤ Explicará a través de un video generador: ¿Cómo prepararse para la época de exámenes?. (Opcional) Anexo # 41. ➤ Realizarán algunos ejercicios de relajación muscular progresiva para disminuir el estrés hacia los exámenes. Anexo # 42. ➤ Realizarán el post test evaluativo del programa: la Encuesta de Habilidades de Estudio completa. (Opcional) ➤ Entregará el díptico con algunos consejos para mejorar las áreas (organización, técnicas y motivación) que mide el test. Anexo # 43.