

Estrategias de aprendizaje en noveno grado en un colegio público de Bucaramanga

Introducción - presentación

En el campo educativo formal, la temática de estrategias de aprendizaje, ocupa un lugar importante en la vida de un estudiante para la adquisición del conocimiento que recibe en una institución educativa es de tipo formal, el aprendizaje es académico. Precisamente es en el desempeño académico donde logra, avances o retrocesos del conocimiento que aprende. Saber cómo aprende, le ayuda a tener información de sí mismo, del modo cómo estudiar, qué técnicas de estudio puede emplear o disponer, podrá en cada situación de adquisición de conocimiento, establecer sus propias estrategias de aprendizaje. En ese sentido, cuando el estudiante es capaz de organizarse, para tener no solo un conocimiento, sino un aprendizaje independiente, efectivo, llega a tener una autorregulación para lograr el conocimiento, esto implica que usa estrategias de aprendizaje en dirección de la autorregulación.

Por otra parte, en la perspectiva investigativa, algunos autores como (Zimmerman, Panadero & Alonso-Tapia, 2014), citado por Carvajal y Pabón (2017), afirman que el concepto de estrategias de aprendizaje es relativamente reciente y se encuentran vinculadas con investigaciones sobre autorregulación, estas inician hacia finales de los años sesenta. Los estudios planteados en su momento se orientaron a esclarecer el efecto de determinados procesos como el establecimiento de metas, la autoeficacia, la auto-instrucción, el aprendizaje de estrategias y el auto-control en el aprendizaje.

Esta habilidad para planificar, y el conocimiento sobre este proceso, se desarrolla durante toda la infancia y la adolescencia, mejorando dramáticamente entre las edades de 10 y 14 años y casi no se encuentra en los niños debido a la falta de interiorización de su propia cognición (Flavell y otros, 1993, Montgomery, 1992), aunque este proceso se viene mejorando a medida que avanza su edad escolar. (Chandler, 1988; Moore y Frye, 1991).

Así mismo para buscar la mejora de las estrategias de aprendizaje, se propuso en este estudio, cuyo objetivo principal es evaluar el estado de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado noveno, mediante el uso de una prueba psicológica CDEA, de un colegio público, de tal modo que se pueda hacer una contribución a la institución a los procesos de enseñanza.

Se plantean además los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características sociodemográficas de los estudiantes de noveno grado de un colegio público de Bucaramanga.
2. Determinar las características psicoeducativas de los estudiantes de noveno grado de un colegio público de

Bucaramanga. 3. Establecer las estrategias de mayor y menor fortaleza en el aprendizaje en relación con la autorregulación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de grado noveno, de un colegio público de Bucaramanga.

El objetivo principal, corresponde al problema de investigación centrado en que en las diferentes investigaciones que se han trabajado sobre el tema central, arrojan que no hay planificación de tareas, ejecución de la planificación, estrategias de aprendizaje y preparación para la evaluación, por lo tanto no es un proceso autorregulado, lo que quiere decir que hay escasas estrategias de Aprendizaje y planificación como lo menciona Schunk 1989.

Introducción - presentación

Desde el punto de vista, educativo, las estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, van unido en la práctica. Sin embargo, para en el caso del presente proyecto, el interés del investigador, centra su objeto de estudio en el aprendizaje del estudiante, especialmente en estrategias activas dentro del enfoque cognitivo del aprendizaje y centrada en el autoaprendizaje específicamente, en las estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, en la perspectiva investigativa, algunos autores como (Zimmerman, Panadero & Alonso-Tapia, 2014), citado por Carvajal y Pabón (2017), afirman que el concepto de estrategias de aprendizaje es relativamente reciente y se encuentran vinculadas con investigaciones sobre autorregulación, estas inician hacia finales de los años sesenta. Los estudios planteados en su momento se orientaron a esclarecer el efecto de determinados procesos como el establecimiento de metas, la autoeficacia, la auto-instrucción, el aprendizaje de estrategias y el auto-control en el aprendizaje.

Esta actividad pudiera definirse como la habilidad para involucrarse en un proceso periódico de autoevaluación cuando se está comprendiendo, aprendiendo, almacenando o recuperando información. Esta habilidad para planificar, y el conocimiento sobre este proceso, se desarrolla durante toda la infancia y la adolescencia, mejorando dramáticamente entre las edades de 10 y 14 años y casi no se encuentra en los niños debido a la falta de interiorización de su propia cognición (Flavell y otros, 1993, Montgomery, 1992), aunque este proceso se viene mejorando a medida que avanza su edad escolar. (Chandler, 1988; Moore y Frye, 1991).

Desde la perspectiva de los autores anteriormente mencionados, la autorregulación implica también cuando se verifica el resultado de las estrategias aplicadas para determinada actividad y se revisa la efectividad de las acciones realizadas, comprende la apreciación de los procesos reguladores y de los productos de la comprensión y el aprendizaje.

Un ejemplo, puede ser la evaluación de nuestros objetivos y metas, la apreciación de la eficacia de las estrategias utilizadas o la modificación del plan de acción en función de los resultados obtenidos.

Para (Schraw & Moshman, 1995), en la cognición, ocupa papel importante, la metacognición, que consiste en la reflexión de la persona acerca de lo que ha hecho, de la forma cómo conoce, adquiere el conocimiento que tiene. No obstante, no se puede afirmar que la metacognición sea un componente de las estrategias de aprendizaje, porque lo que hace posible la metacognición son los esquemas conceptuales a los cuales las estrategias se encuentran integradas y presentan diversas dimensiones:

1. Planificar - Involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución. Ejemplos de actividades de planificación incluyen hacer predicciones antes de leer, secuenciar las estrategias y asignar tiempo o atención en forma selectiva antes de comenzar una tarea. Es decir, que se planifica detalladamente los pasos a seguir en las actividades que programa la persona.

2. Monitorizar - Se refiere a la revisión que se lleva a cabo cuando se ejecuta una tarea, se resuelve un problema o se trata de comprender algo.

Otros autores, como (Boekaerts & Corno, 2005), en las estrategias de aprendizaje, resaltan el papel de la meta dentro de la cognición, en la autorregulación. Define esta última como el control que tienen los estudiantes sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivación, mediante el uso de estrategias personales para lograr los objetivos que tienen establecidos.

Con base en lo anteriormente planteado, el presente proyecto, establece como objeto de estudio las estrategias de aprendizaje en estudiantes de básica media, para ser estudiado con el uso de un cuestionario de Estrategias de Aprendizaje C-DEA, que evaluó cuatro tipos de estrategias: metacognitivas-evaluativas, de procesamiento de la información, manejo de recursos y estrategias disposicionales, permitiendo conocer información sobre la capacidad de autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, el otro instrumento aplicado fue un cuestionario de características psicoeducativas dónde se indagó acerca de los antecedentes institucionales, apoyos académicos, motivación al estudio y hábitos de estudio de los estudiantes.

Metodología

El tema de las estrategias se sustenta en la teoría del aprendizaje autorregulado y significativo, en especial el modelo explicativo de Zimmerman sobre autorregulación que involucran los procesos asociados con el aprendizaje académico y las estrategias eficientes utilizadas por los estudiantes para aprender a aprender.

Por otra parte, a modo de comprender el origen del tema y el proceso conceptual, se plantean las investigaciones como antecedentes del trabajo, luego una breve reseña histórica acerca de las estrategias de aprendizaje y su

relación con la autorregulación en los espacios del ámbito educativo y del aprendizaje. En la medida que le docente conozca sobre el tema, puede enseñar las estrategias de aprendizaje en el aula y el modo de mejorar esta enseñanza, para lograr que los sus estudiantes, sean capaces de regular su propio proceso de tal modo que tengan la posibilidad de ser autónomos en su aprendizaje. También, en el capítulo, se presentan las investigaciones sobre el tema desarrolladas en el área educativa.

En relación con lo expuesto para el capítulo, la secuencia que orienta la estructura organizativa del mismo, se plantean antecedentes investigativos, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas y metacognitivas, Autorregulación y Aprendizaje significativo.

En el contexto en los cuales se evalúan estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, es posible corroborar que la autorregulación como estrategia de aprendizaje constituye un pilar fundamental para alcanzar logros académicos. Los estudiantes que ingresan a la Universidad y cuentan con estas estrategias desarrolladas cuentan con más posibilidades de éxito que aquellos que no han logrado autorregularse. Por tal razón, se ve la necesidad de realizar investigaciones aplicadas que apunten al entrenamiento de la autorregulación en estudiantes con dificultades académicas y que midan los avances que tienen estas poblaciones en materia académica. Carvajal, E. y Pabón, D. (2017)

En consecuencia, se crean muy variadas definiciones y tipologías. A continuación, se presentan algunas de definiciones: Weinstein y Mayer (1986), las denominan “competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su aplicación posterior” (p.393.). citado por Javaloyes, 2014 Posteriormente, Mayer (2010) las define como “proceso cognitivo realizado por el estudiante durante el aprendizaje que se orienta a mejorar el aprendizaje” (p.551). citado por Javaloyes, (2014). Para Monereo (1997) los considera como procesos en la toma de decisiones, implica intencionalidad del aprendiz para usar los conocimientos que requiere en dirección de una determinada solicitud, meta u objetivo. Pero Beltrán, afirma que, dependiendo de las características de la situación educativa, las conceptualiza como acciones, actividades u operaciones mentales, al ejecutar una tarea de aprendizaje. En 2014 son consideradas como “reglas o procedimientos que nos permiten tomar decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje” (p.35); citado por Javaloyes, 2014.

Para finalizar, es preciso recordar que la autorreacción que se genere en esta fase afectará a las futuras ejecuciones de la tarea.

Resultados

Mediante la investigación se presentan los resultados con sus análisis alcanzados, en donde se evidencia el estado de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de grado noveno. El orden de los datos, se rige por los objetivos y preguntas de investigación propuestos.

Como primer objetivo están las características sociodemográficas de los estudiantes de noveno grado de un colegio público de Bucaramanga.

De los 67 estudiantes, que participaron en la investigación, el 95%, corresponden al género masculino, (60% de los hombres, se encuentra en edades comprendidas entre los 13 a 14 años y 35% entre el rango de 15 y 16 años). En el caso de las mujeres (40% entre el rango de 13 a 14 años y el 50% entre el rango de 15 y 16 años).

Con relación a la variable, años de antigüedad en la institución, se pudo apreciar que el 90% de los hombres del grado noveno, presentan una antigüedad, comprendida 7 y 9 años, mientras que en las mujeres el 60% de ellas tienen un ingreso a la institución más reciente puesto que llevan entre 1 y 3 años.

Respecto a la variable, estrato socioeconómico, se pudo evidenciar que, el 5% de los hombres pertenece a estrato 1 y las mujeres en ese estrato es el 10%. En el estrato 2, el porcentaje es de 50%, en hombres y 50% en mujeres. En el estrato 3, el 45 % son hombres y 40% mujeres.

En cuanto a la variable, lugar de procedencia (lugares de nacimiento), existe una tendencia marcada en los estudiantes de sexo femenino con un 4.2% en los Departamentos de (Norte De Santander, Magdalena y Caracas en Venezuela), mientras que para el masculino el 100% de sus estudiantes son provenientes del Departamento de Santander.

El segundo objetivo planteado fue sobre las características psicoeducativas se componen de varias categorías tales como: antecedentes institucionales, apoyos académicos, motivación al estudio y hábitos de estudio.

El conocimiento de apoyos académicos en la muestra evaluada, se investigó previamente los antecedentes institucionales de los participantes, dejante ver que el 90% de los estudiantes proviene de otro colegio, mientras que el 39% se ha mantenido en la misma institución.

En relación a la dimensión, Apoyo Académico, el 55.3% de los estudiantes afirman recibir apoyo académico para comprender mejor las materias que se le dificultan y tener buen desempeño académico, mientras que el 44.7% de la muestra no recibe ningún tipo de apoyo académico fuera del colegio.

Con relación a qué tipo de apoyo reciben, se evidenció en los estudiantes, el 39% el mismo resuelve sus dificultades, el 15% se apoyan del internet, el 11% acuden a los padres y familiares, mientras que el 10.6% y el 10% reciben apoyo del colegio y de sus amigos respectivamente.

En cuanto a la periodicidad con la cual los estudiantes reciben apoyo académico, se pudo evidenciar que el 29.8% de los estudiantes reciben apoyo académico diariamente, el 46.8% de los estudiantes indicaron que reciben este tipo de apoyo una vez a la semana, el 14.9% dos veces a la semana y el 8.5% tres veces a la semana.

En la exploración de la variable motivación, se encontró que, gran parte de los estudiantes le gusta la metodología de la institución, En una escala likert, se pudo evidenciar ya que el 44.7 % manifestó estar de acuerdo con las metodologías de la institución y el 17 % completamente de acuerdo; el 34 % asumió una posición neutra, contestaron estar de acuerdo ni en desacuerdo y el 4.3 % indicó estar en desacuerdo.

En el cuestionamiento acerca de la lectura, sin importar la extensión del texto, se encontró que, el 51 % manifestaron que les gusta leer (17% completamente de acuerdo y 34% de acuerdo), el 31.9% no definieron ya que indicaron que están de acuerdo ni en desacuerdo y el 17.1% no les gusta leer (12.8% en desacuerdo y 4.3% completamente desacuerdo).

En la consulta respecto a que le gustan los temas que se tratan en el curso, el 70.2% de la muestra enunciaron que se encuentran conformes con los temas del curso (23.4% completamente de acuerdo y 46.8% de acuerdo), el 25.5% no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo y el 4.3% indicaron estar en desacuerdo con las temáticas abordadas.

Ante el cuestionamiento sobre si consideran que las materias de estudio son fundamentales para la formación profesional, el 25.5% se encuentran completamente de acuerdo y el 34% de acuerdo; el 25.5% no asumió una posición definida, el 10.6% se encuentra en desacuerdo y el 4.3% completamente en desacuerdo.

En la pregunta considero que tengo las habilidades para responder a las exigencias del curso en el que estoy se pudo evidenciar que, 46.8% completamente de acuerdo y 48.9% de acuerdo, es decir, consideraron que tienen las destrezas para responder a lo requerido por el curso en el que se encuentran, el 4,3% no asume posición definida y el 0% contestaron en desacuerdo.

En la pregunta consideran que los temas de estudio en el curso se pueden aplicar en la vida cotidiana, el 15% completamente de acuerdo y 40.4% de acuerdo, es decir, manifestaron que pueden aprovechar lo aprendido en el curso ya que lo pueden emplear en su vida, el 34% no asumen una posición, 10,6% de los estudiantes en desacuerdo consideran que lo aprendido no lo aplicarán a su vida.

Respecto a la inquietud consideran que los temas de las diferentes materias combinan la teoría y la práctica, el 46.8% de los estudiantes evidenciaron que los temas tratados en las materias son teórico-prácticos, el 46.8% manifestaron estar ni acuerdo ni en desacuerdo y el 6,4% de la muestra indicaron estar completamente en desacuerdo.

Continuando con el análisis, en la pregunta consideran que los temas del curso despiertan el interés para estudiarlos, el 57.4% de la muestra (8.5% completamente de acuerdo y 48.9% de acuerdo) presentaron que los temas que se tratan en el curso son interesantes y los motiva a estudiar, el 31.9% de los estudiantes le es indiferente ya que respondieron ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 10.6% no despiertan interés los temas del curso por lo que no los incentiva a estudiar.

En el interrogante las prácticas de laboratorio, facilitan la comprensión de los contenidos teóricos en el que estudio, el 29.8% de la muestra no asume posición debido a que respondieron ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 36.2% consideran que el trabajo en laboratorio proporciona mejor comprensión para los contenidos teóricos que estudian, por el contrario el 33.3% de los estudiantes (21.3% en desacuerdo y el 12% completamente en desacuerdo) indicaron su desacuerdo, al parecer la Institución no realiza trabajo en laboratorio.

Respecto a la pregunta, a mayoría de las temáticas que se tratan en el curso aportan poco para la vida, al 34% de los estudiantes le es indiferente ya que respondieron ni acuerdo ni en desacuerdo, el 55.3% de la muestra indicaron que los temas tratados en el curso contribuyen poco para su vida por lo que probablemente no los motiva estudiarlos, en cambio el 10.7% indicaron que los temas del curso sí les aporta para la vida, debido a que respondieron estar en desacuerdo.

En la inquietud cuando estudian temáticas del curso, son capaces de controlar las distracciones, el 48.9% de los estudiantes considera que, si pueden controlar las distracciones y concentrarse en el estudio, el 34% no asume posición ya que contestaron ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 17% de la muestra al parecer se distraen frecuentemente al momento de estudiar.

En cuanto a los motivos para estudiar , se encontró que para el 39.6% de los estudiantes , la motivación principal proviene del factor familiar (madre, padre, hermanos, novia), por otra parte, 31.30 % estudian , porque creen que esto contribuye a construir un futuro , el 16.7% de los estudiantes, encuentra

motivación en el mismo hecho de aprender y adquirir nuevos conocimientos, el 4.20% se motiva por las notas, el 4.16 % de la muestra piensa que el estudio puede contribuir ayudar a sus padres e, el 2.0 % la novia y el restante 2.0 % no los motiva nada.

En el abordaje de la temática de distracciones, se encontró que, 48% de los estudiantes con frecuencia escuchan música al momento de estar estudiando, el 1% de la muestra revisan redes sociales Instagram, Skype, el 2.10% revisa WhatsApp, el 23.40% mira televisión mientras que estudia, el 8.50% habla o se relaciona de alguna forma con amigos, el 2.10% interactúa con la familia mientras se encuentra estudiando y el 10.60% de los estudiantes no utiliza ninguna de las anteriores distracciones mencionadas.

En referencia a la variable tiempo para preparar evaluaciones, se encontró que, por lo general los estudiantes se preparan para las evaluaciones estudiando con tiempo el 38.3% de la muestra se preparan para los exámenes, el 46,8% muestran una actitud de indiferencia frente a la variable tiempo para preparar evaluaciones, y el 14.9% no se preparan para los exámenes.

Respecto a la pregunta normalmente cuando no comprenden lo tratado en el curso buscan ayuda, el 87.2% de los estudiantes buscan ayuda cuando no comprenden lo tratado en el curso. Mientras que el 12.8% no indicaron ayuda alguna porque consideran que ni acuerdo, ni en desacuerdo.

En la consulta que se les realizó a los estudiantes con relación a la tendencia que tienen para estudiar con regularidad y no únicamente cuando deben prepararse para las evaluaciones, se evidenció que existe una mediana preparación para las evaluaciones ya que el 36.2% está de acuerdo. De igual manera se observa en ellos, que no suelen estudiar previo a las evaluaciones, como sucede con el 34% que no asumieron posición frente a ello, (ni acuerdo, ni en desacuerdo); el 25.5% en desacuerdo y el 4,3% completamente en desacuerdo.

Referente a la pregunta cuando obtienen malas calificaciones, se sienten tristes, pero continúan estudiando, el 70.2% de los estudiantes cuando obtienen malas calificaciones se sienten tristes pero continúan estudiando (25.5% completamente de acuerdo y 44.7% de acuerdo), al 14.9% les resultó indiferente (ni de acuerdo, ni desacuerdo) y el 14.9% no continúan estudiando cuando obtienen malas calificaciones (10.6% en desacuerdo y 4.3% completamente en desacuerdo).

En la pregunta: las lecturas que ponen los docentes en sus clases tienen un vocabulario difícil de entender, el 40.4% de los estudiantes no asumen alguna posición frente a las lecturas que ponen los profesores ya que no determinan si tienen un vocabulario difícil de comprender (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), el 31.9% indicaron que no logran entender las lecturas de los docentes (8.5% completamente de acuerdo y 23.4% de acuerdo); en cambio el 27.7% sí comprenden las lecturas de los profesores (21.3% en desacuerdo y 6.4% completamente en desacuerdo).

Con relación a la inquietud que se les realizó a los estudiantes encuentran varias interpretaciones a un mismo texto, dentro de las lecturas propuestas en el curso. El 55.4% de los estudiantes interpretan de diferentes formas una misma lectura (12.8% completamente de acuerdo y 42.6% de acuerdo).

Éste resultado es congruente con la pregunta: al hacer las lecturas establecidas en el curso, encuentra que todo es importante, el 48.9% de los estudiantes encuentran que todo es importante al momento de leer (8.5% completamente de acuerdo y 40.4% de acuerdo), para el 44.7% le es indiferente (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) y solo el 6.4% se encuentran en desacuerdo.

Así mismo, también se relaciona con la pregunta: en el desarrollo de una lectura, con frecuencia no logra comprender a qué se refieren ciertas partes del texto, el 51.1% de la población mostraron que con frecuencia no logran comprender el significado de ciertas partes del texto al momento de leer, el 36.2% no asumió posición (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) y únicamente el 12.7% de los estudiantes entienden los textos que leen.

Al revisar la pregunta: para preparar las evaluaciones de las materias, es preferible apoyarse en el material asignado por el docente, que en los apuntes, el 34% de los estudiantes le es indiferente, el 51.1% consideran que es mejor estudiar con el material del docente que en los apuntes que hayan tomado en las clases y el 14.9% no se apoyan en el material del docente.

Respecto a la variable, búsqueda de información, apreció que el 68.1 % de los estudiantes con frecuencia realizan búsqueda en google cuando requieren ampliar información en internet sobre temáticas del curso que estudia, El 14.9% de los estudiantes con frecuencia realizan su búsqueda en Wikipedia, el 4.3 utilizan la biblioteca virtual al igual que los blogs y las redes sociales, el 4.1 % lo realizan en fuentes de información más confiable como es el caso de google académico.

Los estudiantes identifican como bases de datos especializadas a Google con un 38.3 %, Wikipedia con un 12.8%, amigos colegio y libros con un 2.1 %, no saben el 6.5% y el 36.2% de la población no identifica bases de datos especializadas.

En la tematica de ampliar infomacion, cuando se tienen dudas, se encontró que 36.2% de los estudiantes busco ayuda con los compañeros, el 27.7% amplia información en libros, videos, biblioteca; el 21.3% consultas con los docentes cuando un tema de cualquiera de sus materias le es difícil de entender, el 8.5% tratan de comprender los temas dedicándole más tiempo al estudio, el 4.3% de la muestra no realiza ninguna acción, y el 2% de los estudiantes esperan a la próxima clase para despejar dudas.

El 29.8% de la muestra se apoya en los compañeros cuando buscan ayuda para comprender los temas de estudio, en internet y con el docente el 27.7% de la muestra, el 12.8% de la muestra se apoya en familiares, el 2% en redes sociales y en biblioteca el 0%.

En cuanto a la forma de estudio que emplean, más utilizan los estudiantes para aprender los contenidos de las materias, se reflejó que para la muestra es poca la búsqueda, indagación y profundización de los temas ya que el 47% utiliza el internet el cual no es una fuente confiable de ampliar o comprender os temas, el 20% prefiere estudiar lo visto en clase, el 13% percibe que la manera más utilizada de aprender es poniendo atención a clase, el 11% decide preguntarle a sus amigos, el 4% se apoya en sus docentes, el 2.14 en familiares y el 1% aprende los contenidos de las materias desde su casa.

Establecer las estrategias de mayor y menor fortaleza en el aprendizaje en relación con la autorregulación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de grado noveno, de un colegio público de Bucaramanga.

Y siendo el tercer objetivo planteado, el establecer las estrategias de mayor y menor fortaleza en el aprendizaje en relación con la autorregulación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de grado noveno, de un colegio público de Bucaramanga.

Se apreció poca fortaleza y mayor debilidad en el factor Estrategias Metacognitivas-Evaluativas de la muestra. Se evidenció, mayor porcentaje de estudiantes (hombres y mujeres), para cada uno de los Subfactores con puntajes por debajo de 20 (60.15%, 71.31%, 55.99%), lo cual indica que las estrategias para controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje no son del dominio en cada uno de los estudiantes que presentan debilidad. Mientras que son pocos (15.11%, 9.14%, 4.25%) los casos en la muestra que tienen conciencia para el control de su aprendizaje. Los puntajes comprendidos entre 21-59, indican una ubicación no destacada que puede considerarse como lo que cualquier persona podría tener para estudiar sin mayor impacto en su aprendizaje.

Con relación a cada subfactor, se revisó el aporte de cada uno en el uso de estrategias para el aprendizaje. El subfactor evaluación (EV) hace referencia a mecanismos de anticipación y organización del tiempo disponible, acorde con los niveles de exigencia de los diferentes contenidos de estudio.

Tiene como objetivo que el estudiante sea consciente del curso y del proceso de su propio aprendizaje, lo cual ocurre como fortaleza en el 15.11% de la muestra contrario con el 60.15% que lo tiene de forma débil.

El Subfactor planificación (PL), se centra en mecanismos de anticipación y organización del tiempo disponible acorde con los niveles de exigencia de los diferentes contenidos de estudio. Es una fortaleza para el 9.14% y débil en el 71.31. Con base en los hallazgos anteriormente mencionados, se puede concluir que, los estudiantes evaluados presentan oportunidades de mejora en la variable de autorregulación, no presentan una adecuada planificación de su agenda académica, no hay persistencia y control de ambientes de aprendizaje (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002).

El subfactor Valoración de recursos (VR), el estudiante identifica la forma de estudio que más adapta para facilitar su aprendizaje como por ejemplo el uso de mapas conceptuales, subrayados, identificación de ideas principales y secundarias, resúmenes, dibujos, realizar ejercicios, tomar apuntes, etc. Se convierte en fortaleza solo para el 4.25%, y el 55.99% lo posee de manera débil. . Esto indica gran parte de la muestra evaluada, no ha identificado cuales estrategias cognitivas (elaboración, repetición, organización) que le puedan ayudar a fortalecer su proceso de aprendizaje. (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002).

En la Distribución porcentual por sexos de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Metacognitivas-Evaluativas, se apreció que tanto los hombres como las mujeres poseen escasa fortaleza y mayor debilidad en el factor Estrategias Metacognitivas - Evaluativas, no existe diferencia entre los sexos, los puntajes menores a 20 para los hombres son de 53.91%, 59.41%, 37.64% y para las mujeres son de 66.4%, 83.22%, 74.34%. Los puntajes mayores de 70 que indican que tienen mayor control sobre su aprendizaje, para los hombres son de 19.21%, 12.54%, 5.88% mientras que las mujeres son de 11.01%, 5.75%, 2.63%. Los valores hacen evidente que las debilidades en el factor están presentes en la muestra, no se encuentra ligada a al sexo, no se puede atribuir causa para aprendizaje en poder controlar y evaluar de manera consciente por parte de la persona, las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje. Posiblemente se vincule con procesos educativos, familiares externos a lo sujetos.

En la Distribución porcentual por fecha de ingreso de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Metacognitivas-Evaluativas, se observó que las Estrategias Metacognitivas - Evaluativas de los estudiantes con reciente ingreso (2014 - 2018) son más bajas que en los estudiantes que ingresaron desde el 2009 - 2013, los puntajes menores de 20 en los de reciente ingreso (2014 - 2018) son de 37.31%, 44.67% y 35.2%; mientras que los puntajes de los estudiantes que ingresaron en el 2009 - 2013 son de

22.38%, 26.86% y 20.89%. Así mismo, se demostró que son pocas las fortalezas que poseen los estudiantes de reciente ingreso como los que ingresaron desde el 2009 - 2013 (7.46%, 4.47% y 1.49%).

Es evidente que las diferencias entre los antiguos, en relación con los de reciente ingreso, hay desventajas en este factor para estrategia de aprendizaje. Posiblemente puede vincularse las metodologías con estas diferencias para genera mayor control de sus funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje.

En la Valoración de las Estrategias procesamiento de la información la Distribución porcentual de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Procesamiento de la Información.

Se evidenció que los estudiantes presentan mayor debilidad e insuficientes fortalezas en las estrategias de Procesamiento de Información según lo apreciado en la Tabla 17. Los puntajes menores de 20 (52.10%, 45.05%, 59.33%, 48.43%, 49.17%) son más altos que los puntajes mayores de 70 (11.83%, 18.04%, 5.4%, 12.27%, 24.51%) para cada uno de los Subfactores.

Se demostró que las estrategias que trabajan con la información que es objeto de aprendizaje, es decir, aquellas que se encuentran orientadas a realizar analogías de conocimiento, organizar y estructurar la información para su comprensión, destacar la información relevante e integrar los contenidos con las técnicas de información para el aprendizaje son débiles en los estudiantes que obtuvieron un puntaje menor de 20.

A continuación, se indican cada uno de los Subfactores propios de las Estrategias de Procesamiento de la Información. El Subfactor Transferencia (T), pretende hacer más personal y significativo el aprendizaje, estableciendo para ello relaciones entre los conocimientos a aprender y los conocimientos previos, estableciendo analogías con otros contenidos, así mismo la búsqueda de utilidad práctica para lo aprendido. En la muestra aplicada el 52.10% de los estudiantes presentan debilidad y el 11.83% de los estudiantes presentan fortaleza. Es decir que los estudiantes con dificultad en el subfactor Transferencia no relacionan los conocimientos previos con los conocimientos nuevos. El Subfactor Memorización Comprensiva (MC), tiene por objeto organizar y estructurar la información objeto de aprendizaje para que esta sea asimilada y memorizada por el estudiante: realizar repasos, organizar la información en categorías, recursos nemotécnicos, etc. Para la muestra es una debilidad en el 45.05% y fortaleza para el 18.4%.

El Subfactor Organización de la Información (OI), consiste en dar estructura al material que se ha de aprender: resumir el material, dividirlo en partes, hacer un esquema jerarquizado, construir un diagrama o mapa conceptual, etc., permite hacer del material un todo coherente y organizado.

Supone el dominio del agrupamiento, ordenación y categorización de datos, con el fin de conseguir una representación fidedigna de la estructura de la información objeto de enseñanza-aprendizaje, ocurre como fortaleza en el 5.64% de los estudiantes contrario al 59.33% que lo presenta como debilidad.

En el Subfactor Adquisición de Información (AI), tiene como finalidad acotar y delimitar, de alguna manera, el contenido o información que se ha de aprender, o bien, la adquisición de información adicional o complementaria al proceso de aprendizaje. Aquí destaca el determinar qué información es importante, y otras habilidades y técnicas como la lectura inicial y la lectura comprensiva de los materiales, el subrayado, que trata de diferenciar los aspectos relevantes de los irrelevantes, etc. Es una fortaleza para el 12.27% de la muestra y una debilidad para el 48.43%.

El Subfactor Elaboración (EL), consiste en establecer conexiones o integrar los nuevos contenidos que se aprenden, incluyendo aquellas técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos y los nuevos. Estarían aquí la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas, los mapas conceptuales, parafraseado, establecimiento de analogías, con la información que ya tenemos etc. En la muestra el 49.17% lo presentan como debilidad y el 24.51% como fortaleza.

En la Distribución porcentual por sexos de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias de Procesamiento de la Información, se demostró que los estudiantes hombres y estudiantes mujeres presentan mayores puntajes débiles en las estrategias de Procesamiento de la información, sus puntajes corresponden a (47.64% - 56.57% - 37.64% - 52.46% - 50.58% - 68.09%, - 43.91%, 52.96% y 41.37%, 54.44%), mientras que los puntajes de los estudiantes que poseen fortaleza (12.15% - 11.51% - 18.82% - 17.26 % - 2.9% - 8.38% - 21.42% - 3.12% y 27.64% - 21.38 %) son menores en comparación a los puntajes con percentiles bajos (<20), por lo que no existe diferencia entre hombres y mujeres.

En la Distribución porcentual por fecha de ingreso de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Procesamiento de la Información, se revisó que las Estrategias de Procesamiento de la Información los estudiantes con reciente ingreso (2014 - 2018) sus resultados son relativos a los estudiantes que ingresaron desde el 2009 - 2013, ya que los percentiles menores de 20 (14.92% - 34.32% - 14.92% - 29.58 % - 25.37 % - 34.32 % - 17.91 % - 31.34 % y 16.41 % - 31.34%) son más altos que los percentiles mayores de 70 (8.95% - 5.97% - 10.44% - 7.46% - 2.98% - 2.98% - 4.47% - 7.46% y 7.46% - 16.41%), demostrando mayor debilidad en los estudiantes en el factor de estrategias de procesamiento de información.

En la Valoración de las Estrategias de manejo de recursos, la Distribución porcentual de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias de Manejo de Recursos se evidenció mayor debilidad y poca fortaleza en el factor Estrategias de Manejo de Recursos de los estudiantes, los puntajes por debajo de 20 (35.95% - 55.15 % - 32.61%) de algunos Subfactores son más altos que los puntajes mayores a 70 (25.47 % - 12.9 % - 9.2 %), lo que evidencia que aquellos estudiantes que obtuvieron percentiles bajos (< 20) no logran controlar aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en el aprendizaje, es decir, no consiguen evitar distracciones que puedan afectar su proceso de aprendizaje, tales como el ruido, el espacio, la luz, calor, etc. Dentro del factor, también se mide el trabajo en grupo, las condiciones de estudio, utilización y búsqueda de diversas fuentes de información.

El Subfactor Trabajo en grupo e Interacción (TG), hace referencia a las condiciones de disposición y habilidades para trabajar en grupo y mantener relaciones efectivas con otras personas cuando la tarea de aprendizaje lo demande, para la muestra se encuentra con fortaleza con un (25.47%) como debilidad con un (35.95%).

El Subfactor Control del Contexto (CC), se encuentra como debilidad en la muestra con un puntaje de 55.15% y pocos estudiantes la presentan como fortaleza obteniendo un puntaje de 12.9%. Indicando que quienes la presentan como débil (<20) no tienen control sobre el lugar de estudio, las condiciones ambientales del mismo (luz, temperatura...), la disposición de los materiales de estudio, entre otras, significa que se afecta su aprendizaje porque se distrae, no puede controlar este aspecto. El Subfactor Recursos (R), trata acerca de la utilización y búsqueda de diversas fuentes de información, tales como bibliotecas, internet, diversidad de textos, entre otras. Se convierte en fortaleza para el 9.2% de los estudiantes y como debilidad para el 62.31%. esto implica bajo nivel de búsqueda, investigación.

En la Distribución porcentual por sexos de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias de Manejo de Recursos se evidenció que los estudiantes hombres y mujeres presentan escasa fortalezas (28.42% - 22.53 - 12.15% - 13.65% y 12.15% - 6.25%) y mayor debilidad (34.31% - 37.66% - 40.97% - 70.06% y 53.91% - 70.72%) en el factor Estrategia de Manejo de Recursos, no existiendo diferencia entre hombres y mujeres, es decir que los que obtuvieron puntaje alto (>70) son los estudiantes que pueden controlar aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en su aprendizaje.

En la Distribución porcentual por fecha de ingreso de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias de Manejo de Recursos, se observo que en las Estrategias de Manejo de Recursos de los estudiantes que ingresaron desde el 2009 - 2013 en algunos Subfactores son más bajas que en los estudiantes con reciente ingreso (2014 - 2018), los puntajes menores de 20 en los estudiantes que ingresaron en el 2009 - 2013 son de 13.43 % - 22.38% y 26.86 %;

mientras que los puntajes de los estudiantes de reciente ingreso (2014 - 2018) son de 20.89% - 32.83 % y 35.82%. Así mismo, se demuestra que son pocas las fortalezas que poseen los estudiantes de reciente ingreso como los que ingresaron desde el 2009 - 2013 (16.41% - 10.44% - 4.47% - 8.5% y 2.98% - 5.97%).

En el factor Valoración de las Estrategias disposicionales, la Distribución porcentual de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Disposicionales, se observa poca fortaleza y mayor debilidad en las Estrategias Disposicionales por parte de los estudiantes. Se evidencia, mayor porcentaje de estudiantes (hombres y mujeres), para cada uno de los Subfactores con puntajes por debajo de 20 (43.85% - 37.07% - 32.10% y 33.57%), lo cual muestra que los estudiantes no dominan la motivación propia, persistencia, percepción de los logros, atención voluntaria, control del nerviosismo y de angustia.

A continuación, se revisó el aporte de cada subfactor propio de las estrategias Disposicionales. El Subfactor Autoeficiencia percibida (AP), incluye estados motivacionales asociados con la expectativa de logro y su relación con la identificación de recursos propios tales como motivación intrínseca, persistencia y automotivación, se encuentra como debilidad en el 43,85% de los estudiantes y como fortaleza en el 26,55%.

El Subfactor Atención - disposición activa (AD), trata acerca de la concentración y dirección de la atención hacia la tarea. Así mismo, la participación en clase y preguntas dirigidas al docente, se encuentra como fortaleza en el 14.19% y como debilidad en el 37.07% de los estudiantes.

El Subfactor Estado Físico y Anímico (FA), se centra en el estado de salud, alimentación adecuada y estados afectivos favorables al aprendizaje, esto solo es una fortaleza para el 26.25% y débil para el 32.10% de los estudiantes.

El Subfactor Control de la Ansiedad (CA), es la capacidad de controlar o manejar la presencia de síntomas asociados con exceso de nerviosismo, el estado de angustia y zozobra que no permite un adecuado aprendizaje en la muestra. Quienes logran este control, que se convierte en una fortaleza, lo tienen el 26.90% y cuando no se logra, se convierte en una debilidad, esto sucede con el 33.57%.

En la Distribución porcentual por sexos de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Disposicionales, se evidenció que los estudiantes tanto hombres como mujeres presentan insuficientes fortalezas (30.58% - 22.53% - 15.88% - 12.5% - 30.7% - 21.54% y 33.91% - 19.9%) y mayor debilidad 44.% - 43% - 19.21% 54.93% - 28.03% - 43.42% y 30.97% 36.18%) en el factor Estrategias Disposicionales, no existiendo diferencia entre los sexos, es decir que los que obtuvieron puntaje alto (>60) son los estudiantes que tienen

la fortaleza para controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en su propio aprendizaje.

En la Distribución porcentual por fecha de ingreso de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en el factor Estrategias Disposicionales, se observó que en las Estrategias Disposicionales de los estudiantes que ingresaron desde el 2009 - 2013 en los Subfactores son más bajas que en los estudiantes con reciente ingreso (2014 - 2018), los puntajes menores de 20 en los estudiantes que ingresaron en el 2009 - 2013 son de 17.91% - 83.95 % - 13.43 % y 17.91 % mientras que los puntajes de los estudiantes de reciente ingreso (2014 - 2018) son de 23.88% - 23.88 % - 22.38 % y 16.41%. Así mismo, se demuestra que son pocas las fortalezas que poseen los estudiantes de reciente ingreso (14.92% - 8.95%) como los que ingresaron desde el 2009 - 2013 (11.94% - 4.47%).

Conclusiones

Las conclusiones de la presente investigación evidencian que los estudiantes tienen poca organización del tiempo y no identifican las formas de estudio que mejor se adaptan para facilitar su aprendizaje. También implica vacíos en la rutina y hábitos en el estudio, realizan una pobre o nula planificación de su proceso de aprendizaje.

Desde la literatura revisada, Panadero y Tapia (2014) explican que la planificación estratégica, consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea. Igualmente, Zimmerman (2008), indica que la planificación es un proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación, mejores resultados. En la práctica con el estudiante, significa que el estudiante pueda por sí mismo, organizar horarios, relevancias de las materias, anticipar consecuencias, manejo de imprevistos, manejo de los tiempos, tomar decisiones respecto al estudio, entre otras.

Desde la labor de la enseñanza, trabajar con método de problemas, soluciones. Para ello, el docente ha de tener presente que disponer de la planificación del trabajo es el primer paso a realiza con el estudiante en su labor, en especial saber que en el estudiante genera un alivio psicológico, evita el derroche del tiempo, centrarse en lo esencial por lo cual se estimula a la concentración y la memoria permite la concentración, en sí fomenta hábitos de estudio.

En la segunda Estrategia de aprendizaje, se pudo evidenciar que en su gran mayoría los estudiantes carecen de estrategias de aprendizaje asociadas al procesamiento de información, es decir, al momento de aprender no realizan actividades que le permitan organizar la información, para su correspondiente memorización y uso.

Por tal razón, se observa una gran necesidad de aprendizaje de estrategias metodológicas tales como, el subrayado, elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, entre otras. Al tener en el estudio, débiles las estrategias de procesamiento de la información, puede afectar sus expectativas de autoeficacia produciendo desmotivación y generar resultados negativos en dirección del bajo desempeño y llegar al fracaso escolar como factor de su causa.

En las Estrategias de Manejo de Recursos se encuentran débiles en los estudiantes, es decir que no logran controlar aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en el aprendizaje, es decir, no consiguen evitar distracciones que puedan afectar su proceso de aprendizaje, tales como el ruido, el espacio, la luz, calor, etc. Las condiciones de estudio, utilización y búsqueda de diversas fuentes de información. Aspecto que se relaciona con las condiciones ambientales de su casa y del colegio. Lo cual se relaciona con el nivel del estrato económico, que no necesariamente se atiende o dispone de condiciones favorables para el estudio en casa. Claramente se refiere al ambiente de estudio, implica que cuente en su casa con espacios destinados al estudio, tener un lugar dentro de casa, bien sea una habitación, un rincón destinada para el estudio, contar material para estudiar con horarios definidos, la iluminación adecuada, preferible luz natural, temperatura del lugar no extremas (excesivo, frío, calor), sin distractores como los celulares, televisión, equipos de música, entre otros, ruidos de la propia vivienda o los cercanos a ella. Muy necesarios los espacios de tiempo para descanso y concentración. Cada uno de estos aspectos inciden en el aprendizaje.

Las distracciones de los estudiantes son por afinidades e informales. Por afinidades porque ocurre entre amigos y compañeros de la escuela con base en oportunidades y gustos comunes. Lo cual se convierte en un factor motivacional que dirige el pensamiento y las acciones del estudiante, pero no en dirección del aprendizaje.

La cuarta y última Estrategia de aprendizaje, corresponde a las Estrategias Disposicionales, los jóvenes de la muestra, muestran poco dominio respecto al estudio para la motivación propia, la persistencia, percepción de logros (metas), atención voluntaria, control del nerviosismo y de angustia. También, ocurre de forma similar, con los subfactores como Estado Físico y Anímico, disposición activa y Control de la Ansiedad. Significa que no logran orientar la concentración y dirección de la atención hacia la tarea. Así mismo, la participación en clase y preguntas al profesor. Manifiestan que hay poca vigilancia sobre el estado de salud, alimentación y estados afectivos (capacidad de controlar o manejar la presencia de síntomas asociados con exceso de nerviosismo, el estado de angustia y zozobra). Así tales aspectos son incidentes en el aprendizaje.

Referencias

- Albano, T. (4 de Septiembre de 2018). <http://www.thetaminusb.com/intro-measurement-r/index.html#license>. Recuperado el 18 de Junio de 2019, de <http://www.thetaminusb.com/intro-measurement-r/index.html#license>: http
- Álvarez, G. (2009)
http://www.revistahph.sld.cu/hph0309/hph10309.html#_ftn1 Recuperado el 09 de Ago del 2019, http://www.revistahph.sld.cu/hph0309/hph10309.html#_ftn1
- Angarita, C. & Cabrera, K.. (1999). Vista de Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. . *Revistas.um.es*, 14.
- Arias,. N. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>, Recuperado el 11 de Ago de 2019 de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Armus, M., Duhalde, M., Oliver, M, & Woscoboinik, N. (Abril de 2012). http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf. Recuperado el 12 de DIC de 2018, de http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf: HTTP
- Arteaga, B. (25 de Junio de 2018). <https://cuedespyd.hypotheses.org/2878>. Recuperado el 18 de Junio de 2019, de <https://cuedespyd.hypotheses.org/2878>: https
- Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. (06 de Noviembre de 2013). <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>. Recuperado el 18 de Febrero de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>: http
- Bahamón, M, Viancha, M., Alarcón, L., & Bohorquez, C. (12 de Marzo de 2012). <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v10n1/v10n1a09.pdf>. Recuperado el 18 de Junio de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v10n1/v10n1a09.pdf>: http
- Barriga, F. (20 de Octubre de 2003)
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>: http
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1 (2), 1-12

Brink, D., Farber, B., & Raskin, P. (2001).
<https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433016072.pdf>. Recuperado el 26 de ENE de 2018, de
<https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433016072.pdf>: HTTPS

Carranza, J., Gonzalez, C., & Ato, E (22 de Octubre de 2003).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876867>. Recuperado el 23 de Abril de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876867>:
[https](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876867)

Casanova, P., Parra, T., & Molina. J., (2016) Metacognición y adaptación evaluativa. Universidad de Alicante. España. Recuperado de
<https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/808128.pdf>

Cerezo, M. F. (08 de Feb de 2011).
<http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf>. Recuperado el 21 de Noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf>:
[http](http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf)

Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, 8-9 (15-16), 81-104.

Constitución política de Colombia. (1991) Santa fe de Bogota, Colombia.

De la Fuente, J. (16 de Junio de 2017).
<https://cuedespyd.hypotheses.org/files/2017/06/AULA-MAGNA-2.0-autorregulaci%C3%B3n.pdf>. Recuperado el 15 de SEPT de 2018, de
<https://cuedespyd.hypotheses.org/files/2017/06/AULA-MAGNA-2.0-autorregulaci%C3%B3n.pdf>: HTTPS

Decreto 230 de 11 de Febrero del 2002 (2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional

Dubet, F. (Julio de 2005).
<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>. Recuperado el 27 de Oct de 2018, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>: HTTP

Espitia, R. & Montes, M. (2009).
<http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>? Recuperado el 21 de ABR de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>?:
HTTP.105

Flórez, R. (2015) <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>
Recuperado el 05 de Ago de 2019 de
<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>

Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.

Gomez, O., & Mateus, C. (2016).

<https://intellectum.unisabana.edu.co/flexpaper/handle/10818/28266/Olga%20Luc%C3%ADa%20G%C3%B3mez%20Poveda%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=> Recuperado el 23 de ABR de 2019, de

<https://intellectum.unisabana.edu.co/flexpaper/handle/10818/28266/Olga%20Luc%C3%ADa%20G%C3%B3mez%20Poveda%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=>: HTTPS

González, R., Valle, A., Suarez, J., & Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. 14 de abril 2019, de *Revista de Investigación Educativa* Sitio web: <https://revistas.um.es/rie/article/view/122271/114911>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill

Herrera, J. (21 de Septiembre de 2005).

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a04.pdf>. Recuperado el 02 de OCT de 2018, de

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a04.pdf>: HTTP

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la literatura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Kolher, J. (2013)

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013, Recuperado el 11 de Ago de 2019 de,

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013

Ley 115 de 8 de Febrero de 1194. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación.

López, B., Perez, C., Sierra, B., Sanchez, F., & Ros, I. (25 de Febrero de 2007).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>. Recuperado el 14 de ABR de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>: HTTPS.

López A, Virgüez A, Silva C & Sarmiento J. (2017) *Lecturas de Economía*, 87, pp. 165-190 © Universidad de Antioquia, 2017 *Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia* Referencias. doi: 10.17533/udea.le.n87a06

Marín, L. & Serna, J. (6 de FEB de 2017).
<http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/4583/1/PROYECTO%20DE%20MAESTRIA.pdf>. Recuperado el 26 de NOV de 2018, de
<http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/4583/1/PROYECTO%20DE%20MAESTRIA.pdf>: HTTP.

Martín, E., & García, L., & Torbay, Á., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.

Matas, A. (2018). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100038&script=sci_arttext. Recuperado el 12 de 12 de 2018, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100038&script=sci_arttext: HTTP

Ministerio de Educación Nacional. (Mayo 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. Santa fe de Bogota.

Monereo, C., Pozo, J. &Castello, M.. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. 29.

Montalvo, T., & Gonzalez, T. (Abril de 2004).
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>. Recuperado el 20 de Enero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>: HTTPS

Muria Villa, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Revista Perfiles Educativos*, 72.

Núñez, J., González, J., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, Á., & Gonzalez, M. (17 de FEB de 1998).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710109>. Recuperado el 03 de MAY de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710109>: HTTP

Osses, S. & Jaramillo, S. (2008).
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>. Recuperado el 15 de Agosto 2018, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>.https

Panadero, E. & Tapia, A.. (07 de Abril de 2014).
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>. Recuperado el 15 de JUL de 2018, de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>: HTTP

Pérez, V., Rodríguez, J., & Sánchez Ferrer, L (2001).
http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/flacai00/13.dir/flacai0013.pdf. Recuperado el 28 de MAR de 2018, de
http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/flacai00/13.dir/flacai0013.pdf: HTTP

Rainaudó, M., De la Barrera, M., & Donolo, D (Junio de 2003).
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>. Recuperado el 24 de FEB de 2019, de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>: HTTP

Rainaudó, M., De la Barrera, M., & Donolo, D. (1997).
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>. Recuperado el 03 de Mayo de 2019, de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>: HTTP

Ramdohr, C., Sánchez, M., Valdebenito, V., Villarroel, O, & Vallés., G (13 de Enero de 2008). <http://estrategiasdeaprendizaje2.blogspot.com.co/>. Recuperado el 29 de SEPT de 2018, de <http://estrategiasdeaprendizaje2.blogspot.com.co/>: HTTP

Resolución Numero 8430 de 1993 (1993) Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Romagnoli, C. & Cortese, I. (2016). <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>. Recuperado el 03 de MAY de 2019, de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>: HTTP

Ruíz, C. (07 de Abril de 2001).
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>. Recuperado el 22 de Noviembre de 2018, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>: http

Schraw, G. &. (12 de Marzo 1995).
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edpsyhpapers>. Recuperado el 24 de Marzo de 2019, de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edpsyhpapers>: HTTPS

Trejos, O. (2014). Relaciones de aprendizaje significativo entre dos paradigmas de programación a partir de dos lenguajes de programación. Tecnura,, 41.

Valero, M. (2011). Tecnicas de estudio. Revista de clase de historia (229), 15

Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999).
<http://www.redalyc.org/html/805/80531302/>. Recuperado el 19 de Junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/html/805/80531302/>: HTTP

Valle A., Barca A., González, R., & Núñez Pérez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual . Revista Latinoamericana de Psicología, 31 (3), 425-461.

Valle, A., González R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, (6), 53-68.

Vitalia, M., Corredor, M., Arbelaez, M., & Perez, M. (Diciembre de 2008).
<http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/574/933>.
Recuperado el 21 de Febrero de 2018, de
<http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/574/933>:
HTTP

Zimmerman, B. (Diciembre de 1991).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>.
Recuperado el 19 de JUN de 2018, de
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>: HTTPS

Zulma, M. (21 de julio de 2006).
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/lect_autorreg.pdf.
Recuperado el 23 de Abril de 2019, de
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/lect_autorreg.pdf: http