

EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN 10° GRADO EN UN COLEGIO PRIVADO DE BUCARAMANGA

Tipo de artículo: Científico de Investigación

Resumen:

En esta investigación se presentan los resultados de la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado décimo, para focalizar los factores involucrados en su proceso de aprendizaje escolar. El diseño empleado en esta investigación, es cuantitativo, descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de grado décimo a quienes se les aplicó el Cuestionario Diagnostico de Estrategias de Aprendizaje – CEDEA y un Cuestionario Psicoeducativo (pilotaje y validación por expertos) y consentimiento informado a estudiantes y padres de familia. Para la interpretación del cuestionario se tuvo en cuenta que las puntuaciones altas mayores de 60 son consideradas como fortalezas y 20 como estrategias débiles, se hizo una relación de las características psicoeducativas con las variables del CEDEA. El Resultado revela que estudiantes antiguos y nuevo sin diferencias en que sea hombre o mujer, los puntajes son débiles (por debajo de 20), en estrategias metacognitivas – evaluativas (Evaluación, Planificación, Valoración de recursos propios), estrategias de procesamiento de la información (Transferencia, Memorización comprensiva, Organización de la información, Adquisición de información y Elaboración), estrategias de manejo de recursos (Trabajo en grupo e interacción, Control del contexto y Recursos) y estrategias disposicionales (Auto eficiencia percibida, Atención – disposición activa, Estado físico y anímico y Control de la ansiedad). En consecuencia, los datos indican que los estudiantes, tienen poca fortaleza en: manejo de hábitos de estudio, autorregulación en su aprendizaje y en el aprendizaje significativo.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, características psicoeducativas, características sociodemográficas, hábitos de estudio.

EVALUATION OF LEARNING STRATEGIES IN STUDENTS IN 10TH GRADE IN A PRIVATE SCHOOL OF BUCARAMANGA

Abstract:

This research presents the results of the evaluation of the learning strategies of tenth grade students, to focus the factors involved in their school learning process. The design used in this research is quantitative, descriptive of cross section. The sample consisted of 30 tenth grade students who were given the Diagnostic Questionnaire for Learning Strategies - CEDEA and a Psychoeducational Questionnaire (piloting and validation by experts) and informed consent to students and parents. For the interpretation of the questionnaire, it was taken into account that scores higher than 60 are considered as strengths and 20 as weak strategies, a relationship of psychoeducational characteristics was made with the variables of the CEDEA. The result reveals that old and new students without differences in whether they are male or female, the scores are weak (below 20), in metacognitive - evaluative strategies (Evaluation, Planning, Valuation of own resources), information processing strategies (Transfer, Comprehensive Memorization, Information Organization, Information Acquisition and Preparation), Resource Management Strategies (Group Work and Interaction, Context Control and Resources) and Dispositional Strategies (Perceived Self-Efficiency, Attention - Active Disposition, State physical and psychic and Control of anxiety). Consequently, the data indicate that students have little strength in: handling study habits, self-regulation in their learning and in meaningful learning.

Key words: learning strategies features psycho-educational, socio-demographic characteristics, Study habits

Introducción

En las pruebas Saber 11 para Establecimientos educativos, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realiza una clasificación de planteles en las seis categorías: A+, A,B,C Y D en las cuales se clasifican los planteles y el rango de valores del Índice General de Resultados que cada una de ellas comprende.

La Institución Educativa objeto de estudio, comparada con los demás establecimientos educativos de Colombia, se encuentra en el puesto 2.413, con una clasificación B; respecto a los colegios privados a nivel nacional el 1718 – clasificación B; en relación con los colegios de Santander el 168 – clasificación B; en los colegios de Bucaramanga el 52 – clasificación B y dentro de los colegios privados de Bucaramanga el 32 de clasificación B.

Teniendo en cuenta la situación y la nueva propuesta educativa en la institución que busca una gestión permanente, eficaz y eficiente con el fin de fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación en sus procesos pedagógicos, donde desarrollan una serie de actividades con el objetivo de potenciar las capacidades de los estudiantes en dirección del aprendizaje significativo y autorregulado, se deseó evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de grado décimo, cuyo resultado pueda aportar para mejorar resultados en las pruebas saber 11 y una categoría representante de la Institución en la clasificación de planteles ICFES.

Con la aplicación de cuestionarios diagnósticos de estrategias de aprendizaje-CEDEA - en los estudiantes de grado décimo, se busca potenciar el papel del docente desde la promoción del aprendizaje significativo y en la mediación para guiar actividades constructivistas de los estudiantes.

De esta manera, se aporta en el sistema educativo al preparar a los estudiantes en individuos estratégicos, autónomos e independientes, en el desarrollo de estrategias de aprendizaje óptimas, ya que los estudiantes tendrán conciencia de lo que saben y lo que no saben, evaluar lo que recuerdan y lo que no recuerdan, planificar de manera sistemática para una situación determinada, seleccionar estrategias apropiadas a cada situación, identificar si son beneficiosas, modificarlas o sustituirlas por otras y dirigir la búsqueda de información relevante en la memoria.

Marco teórico

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000 p.14). De esta forma la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los

estudiantes activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos.

De acuerdo a (González Fernández, 2001), para Zimmerman (1989, 1994), los estudiantes pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean –desde un punto de vista meta cognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Se asume que la autorregulación en el aprendizaje escolar, es una actividad que se puede entrenar a los estudiantes, logrando que sean capaces de aprender con un grado superior de autorregulación. Inicialmente el "control de la cognición," es el componente cognitivo de la autorregulación también conocido como metacognición que trata acerca del grado de conciencia o conocimiento de los estudiantes sobre sus formas de pensar, abarca el conocimiento, el control y la regulación de los procesos cognoscitivos, los contenidos y habilidades para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados de aprendizaje (Crus Gutiérrez, 2002) y que para (Schraw & Moshman, 1995), las actividades metacognoscitivas presentan tres dimensiones: Planificar, Monitorizar y Evaluar. Implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría, a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar cometer errores comunes.

Los autores (Panadero & Tapia, 2014), en su artículo explican las fases, procesos y adquisición de la autorregulación de acuerdo al modelo socio-cognitivo de (Zimmerman & Moylan, Autorregulación: donde la metacognición y motivación se cruzan, 2009), y describen tres fases presentadas: Planificación, ejecución y auto-reflexión.

En la fase de planificación, se trata de la fase inicial en la cual el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea, el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional juegan un papel crucial para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente. Según Zimmerman y Moylan (2009) citado por Panadero y Tapia (2014), el proceso de autorregulación comienza

con el análisis de la tarea donde se fragmenta la tarea a realizar en elementos más pequeños y donde, a partir del conocimiento previo, se establece una estrategia personal para su ejecución (Winne, Autorregulación del aprendizaje visto desde los modelos de procesamiento de la información, 2001). El estudiante establece sus objetivos a partir de los criterios de evaluación, que corresponden a los estándares bajo los que se evaluará la actividad y el nivel de perfección, es lo que el estudiante desea alcanzar en la tarea.

Dentro de la fase de planificación también se trata acerca de las creencias auto-motivadoras, tratándose acerca de los valores, el interés y las metas, variables personales que generan y sostienen la motivación para realizar una actividad. Interactúan entre sí para dar como resultado el nivel y tipo de motivación que el alumno tendrá durante la tarea (Panadero y Tapia, 2014).

En la fase de ejecución, de acuerdo a Panadero y Tapias (2014), es importante que el estudiante mantenga la concentración y utilice estrategias de aprendizaje adecuadas por dos motivos: primero, para que no disminuyan su interés y motivación y, segundo, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Ya en la última fase la auto-reflexión, de acuerdo a (Panadero & Alonso-Tapia, Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica, 2014), el estudiante valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos que al hacerlo justifica las causas de su éxito o fracaso y, dependiendo de su estilo atribucional, experimenta emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación en el futuro.

En la investigación realizada por (Elvira-Valdés & Pujol, 2012), con una muestra de 172 estudiantes voluntarios de ambos géneros, cursantes del primer trimestre del Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela), se determinó que los estudiantes muestreados presentan un uso moderado de estrategias de Autorregulación Académica, Estrategias de Planificación y Control y presentan mayor utilización de estrategias de Reflexión, indicando que existe mejor ejecución de las tareas y cambios oportunos en lograr los objetivos de aprendizaje.

De igual modo, se obtuvieron leves diferencias en el uso de estrategias autorregulatorias de Control para los estudiantes procedentes de Instituciones Públicas respecto a las Privadas, indicando que estos estudiantes ejercen una mayor selección respecto al ambiente de estudio, tiempo de estudio y esfuerzo en las tareas académicas. Tampoco existe una correlación significativa entre los puntajes de ingreso a la universidad y las notas de bachillerato, demostrando que el rendimiento académico previo podría estar asociado con el éxito universitario, tal como lo indican diversos estudios dónde se demuestra que si existen deficiencias en las estrategias de autorregulación académica, el estudiante puede tener un desarrollo inadecuado durante los primeros años de su formación universitaria.

Un estudio realizado con estudiantes de enseñanza secundaria en España mostró que los sujetos hacen un importante uso de estrategias de referencia, y que existe una notable diferencia entre el uso que declaran hacer de unas y otras estrategias. Sin embargo, se puede apreciar en efecto el uso de estrategias de evaluación, de escritura, planificación, regulación y repetición (Del Caño Sánchez, Román Sánchez, & Foces Gil, 2000)

A nivel Nacional, se encontró la investigación de (Acosta, 2009) realizó el estudio denominado “Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena”, dentro de cuyos objetivos se encontraba evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Los resultados señalan que en la totalidad de los sujetos evaluados se encuentran déficits en cuanto a las estrategias de aprendizaje utilizadas y la autora concluye que el problema de deserción tiene un origen causal en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Acosta, 2009).

Metodología

El diseño de la investigación fue descriptivo de corte transversal, que responde al objetivo de identificar el estado de las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de 10 grado, mostrando como se encontraban en el momento en que se recogieron los datos. La muestra de estudio se conformó con un grupo de 30 estudiantes de

grado décimo, todos los estudiantes activos participaron en el proceso, para ello se tuvo en cuenta los siguientes criterios de Inclusión: Estudiantes matriculados y activos en el primer semestre académico del 2017, se incluyeron jóvenes antiguos y de nuevo ingreso. Estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria, con firma de consentimiento informado de ellos y de los padres de familia que aceptaron voluntariamente participar en la investigación

Para la recolección de los datos se emplearon dos instrumentos: Cuestionario Diagnostico de Estrategias de Aprendizaje CEDEA que midieron las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y un cuestionario, diseñado para identificar las características psicoeducativas de los estudiantes. El test del Cuestionario Diagnostico de Estrategias de Aprendizaje - CEDEA se basa en que todos los seres humanos cuentan con gran capacidad para aprender, junto al potencial intelectual que desarrolle cada individuo, elementos esenciales para solucionar cualquier tipo de problema que enfrente, por lo que el uso adecuado de diversas estrategias de aprendizaje puede alcanzar un aprendizaje exitoso. Diversos estudios en el campo de Psicología cognitiva coinciden en que la intervención con estrategias de aprendizaje favorece el aprendizaje cognitivo y la motivación para aprender, así mismo, las creencias motivacionales no sólo influyen en la motivación para aprender, también en la forma y calidad en que los estudiantes procesan la información, seleccionando y usando determinadas estrategias de aprendizaje (Torrano Montalvo & González Torres, 2004).

Sin embargo, tal como lo indica (Solís Uribe, 2011), todas las personas cuentan con la capacidad para aprender, la diferencia radica en la forma y la efectividad en que se utilicen las estrategias de aprendizaje, ya que corresponden a herramientas para el pensamiento, son recursos que ayudan a mejorar el razonamiento y en especial posibilitan en el estudiante a desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”. Con un adecuado entrenamiento y selección de las estrategias de aprendizaje adecuadas, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, así aquellos estudiantes de bajo rendimiento académico pueden superar las dificultades de aprendizaje que presenten.

De acuerdo a Gutiérrez (2003) citado por (Solís Uribe, 2011), la posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, facilita el aprendizaje significativo, así como permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar). De esta forma el estudiante aprende a utilizar los procedimientos necesarios al momento de estudiar, también sabrá cuándo y por qué debe utilizarlos, y cómo saldrán beneficiados si los utilizan.

Con el instrumento del Cuestionario Diagnóstico de Estrategias de Aprendizaje – CEDEA, se buscó valorar la existencia y el dominio de procedimientos, técnicas, disposiciones y demás aspectos que permitan al estudiante tener éxito regularmente en la realización de la tarea o en su estudio (Solís Uribe, 2011).

De acuerdo a lo explicado en la ficha técnica por (Solís Uribe, 2011), dentro del Grupo A se encuentran las estrategias metacognitivas – evaluativas que tienen como función controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje junto a las siguientes estrategias: Evaluación, Planificación, Valoración de recursos propios.

Dentro del Grupo B se encuentran las estrategias de procesamiento de la información y se definen como todas aquellas que trabajan con la información que es objeto de aprendizaje y se componen también con las siguientes estrategias: Transferencia, Memorización comprensiva, Organización de la información, Adquisición de información y Elaboración.

Dentro del Grupo C se encuentran las estrategias de manejo de recursos que incluyen el control sobre aquellos aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en el aprendizaje y presenta las siguientes estrategias: Trabajo en grupo e interacción, Control del contexto y Recursos.

Por último dentro del Grupo D se encuentran las estrategias disposicionales que son todas aquellas estrategias que no manipulan directamente con el material de aprendizaje sino que lo que tratan es de favorecer unas condiciones personales positivas del alumno que favorezcan el aprendizaje, se compone de las siguientes

estrategias: Auto eficiencia percibida, Atención – disposición activa, Estado físico y anímico y Control de la ansiedad.

En este cuestionario se tuvo en cuenta que lo deseable son las puntuaciones altas mayores del percentil 60 consideradas como fortalezas que posee el sujeto. Cuando la puntuación obtenida es menor al percentil 20, indica una debilidad. No se considera los puntajes medios para dar significación estadística.

Respecto al Cuestionario psicoeducativo, se adaptó este instrumento para la muestra adolescente que cursa 10 grado de bachillerato. El cuestionario tiene como antecedente de validez y confiabilidad, su uso previo en estudiantes universitarios. Las preguntas del cuestionario provienen del instrumento construido por los psicólogos, PhD. Leonardo Ortega Murillo y Mg. Patricia Díaz Gordon sobre la motivación de los estudiantes en el curso de procesos psicológicos básicos del programa de psicología de la UNAB, presentado en ponencia del Nodo nacional de procesos psicológicos, auspiciado por la Asociación Colombiana de Facultades de psicología en el año 2014. A este mismo instrumento, le fueron modificadas algunas preguntas para su aplicación en un proyecto inter-universidades con 700 estudiantes de psicología, pertenecientes a 17 universidades del país con el propósito de determinar características psicoeducativas de los jóvenes. También el cuestionario, fue usado por Gómez y Arenas (2015), quienes investigaron las estrategias de aprendizaje en un grupo de estudiantes de enfermería de la UNAB y emplearon el cuestionario para identificar las características psicoeducativas de estos.

La adecuación del cuestionario, con esta muestra de estudiantes de grado 10, se hizo mediante el proceso de validez y confiabilidad con prueba piloto a tres estudiantes de grado décimo de un colegio privado ubicado en Piedecuesta – Santander que no formó parte de la muestra. Así mismo, también se realizó validación por jueces expertos, la rectora de la Institución Educativa dónde se aplicó la muestra, la coordinadora académica y la psicóloga de la misma Institución. La aplicación permitió obtener datos confiables, corregir datos ambiguos con el fin de que el cuestionario resultante fuese claro y comprensible para su posterior aplicación en los estudiantes de la muestra. Para la corrección de la validación por

jueces, del cuestionario psicoeducativo, se empleó la Plantilla Juicio de Expertos suministrada por (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008).

El cuestionario se aplica con el formato digital en Google Formularios, en el cual se recopiló información sobre las características psicoeducativas de los estudiantes de grado décimo, datos sobre antecedentes institucionales, preguntas sobre apoyos académicos, motivación al estudio y hábitos de estudio.

Los análisis estadísticos fueron de tipo descriptivos, para el cuestionario psicoeducativo a través de los datos obtenidos mediante la herramienta de Google Formularios. Mientras que en el caso de análisis sobre acuerdo de jueces se empleó el programa SPSS para el índice de Kendall para establecer correlaciones entre ellos, “ofrece el valor que posibilita decidir el nivel de concordancia entre los expertos. El valor de W oscila entre 0 y 1. El valor 1, significa concordancia de acuerdos total y el valor de 0, desacuerdo total, siendo 1 el puntaje deseado” (Cuesta Santos, 2000)

Resultados

- Características sociodemográficas en estudiantes de grado décimo.

Se evidencia que respecto a la distribución de edades no existe diferencia entre los sexos, debido a que el 50% de los estudiantes (hombres y mujeres) se encuentran en el rango de edad de 14 a 15 años, el otro 50% lo conforman (hombres y mujeres) las edades de 16 y 17 años. De los 30 estudiantes que participaron en la investigación se aprecia una tendencia alta de hombres 56,6% (23,3% entre el rango de 14 a 15 años y 33,3% entre el rango de 16 a 17 años) y las mujeres conforman el 43,3% (26,7% entre el rango de 14 a 15 años y 16,7% entre el rango de 16 a 17 años).

Con relación a los años de antigüedad que tienen los estudiantes en el colegio objeto de estudio, se mostró que el 53,3% de los estudiantes (hombres y mujeres) son de reciente ingreso (2016 – 2017), mientras que el 46,6% son más antiguos. Respecto a los estratos socioeconómicos, el 6,6% de los estudiantes corresponden al estrato 1 (3,3% hombres y 3,3% mujeres), el 10% al estrato 2 (3,3% hombres y 6,7% mujeres), el 33,4% son del estrato 3 (16,7% hombres y 16,7% mujeres),

marcando el 50% de los estudiantes corresponden al estrato 4 (33,3% hombres y 16,7% mujeres). En forma general predominan los hombres, los estudiantes de reciente ingreso (2016 – 2017) y el estrato socioeconómico 4.

En los datos sociodemográficos recolectados de las familias de los estudiantes se pudo revisar que el 40% de los estudiantes (hombres y mujeres) no tienen hermanos, el 36,7% al menos tiene un hermano y el 23,3% tienen 2 hermanos. En relación con las personas con quienes conviven la muestra objeto de estudio, se aprecia que el 63,3% de los estudiantes cohabitan como familia biparental o nuclear, entendiéndose los conformados por los padres e hijos, el 3,3% de los estudiantes conviven solo con el padre, mientras que el 13,3% de la muestra reside solo con la madre. El 6,6% de los estudiantes habitan con parientes (tíos y/o abuelos), el 10% de la muestra viven como familia extensa (padre, madre y abuelos, madre y abuelos o madre, abuelos y tía) y finalmente el 3,3% de los estudiantes conviven como familia compuesta (madre y padrastro).

Se revisó que existe una alta población con el 31,7% de los padres de familia que se encuentran en el rango de edad entre 42 a 47 años (16,7% los hombres y 15% las mujeres) correspondiente a la fase de adultez tardía, dentro de ésta misma fase se encuentra el 25% que están en el rango de 48 a 52 años (13,3% hombres y 11,7% mujeres) y por último el 8,3% que pertenecen a los padres de los estudiantes mayores a 53 años de edad (6,7% hombres y 1,7% mujeres). Dentro de la fase de adultez intermedia corresponden el 26,7% que se encuentran dentro del rango entre 36 a 41 años (11,7% los hombres y el 15% las mujeres) y el 8,3% que están en el rango de edad entre 30 y 35 años (1,7% hombres y 6,7% mujeres). Así mismo se puede apreciar que existe mayor población femenina que es madre cabeza de hogar (10%) respecto a los hombres que corresponden al 1,7%.

Respecto a la formación de los padres de familia se evidenció que el 30% (16,7% hombres y 13,3% mujeres) son profesionales, el 11,7% son tecnólogos (3,3% hombres y 8,3% mujeres), el 13,3% son técnicos (6,7% hombres y 6,7% mujeres). El 1,7% que corresponde a los hombres se encuentran con los estudios universitarios incompletos, el 1,7% correspondiente a las mujeres se encuentran cursando estudios universitarios; el 3,3% de los padres de familia son profesionales

con algún tipo de especialización (1,7% hombres y 1,7% mujeres) y el 1,7% que corresponde a las mujeres son profesionales con maestría. En cambio, el 26,7% de los padres de familia estudiaron hasta el bachillerato (15% hombres y 11,7% mujeres), el 1,7% que corresponde a los hombres no finalizó el bachillerato; el 6,7% estudiaron hasta quinto de primaria (1,7% hombres y 5% mujeres) y el 1,7% de los hombres no finalizó la primaria.

También se pudo apreciar que el 38,3% de los padres de familia son empleados (23,3% hombres y 15% mujeres); el 15% son independientes (8,3% hombres y 6,7% mujeres); el 13,3% son comerciantes (10% hombres y 3,3% mujeres); el 10% son administradores (1,7% hombres y 8,3% mujeres); el otro 10% que corresponden a las mujeres son amas de casa; el 6,7% son conductores (5% hombres y 1,7% mujeres); el 3,3% correspondiente a las mujeres realizan oficios varios, dentro de la población el 1,7% es pensionado propio de las mujeres y sólo el 1,7% se encuentra desempleado que corresponde a los hombres.

Se mostró una tendencia alta por padres de familia en estado civil casados correspondientes al 23,3% de la población, el 11,7% se encuentra conviviendo en unión libre, el 8,3% se encuentran separados, el 3,3% se consideran solteros, el 1,7% se encuentran divorciados y el 1,7% se encuentran en una nueva unión.

- Características psicoeducativas en estudiantes de grado décimo.

Las características psicoeducativas se componen de varias categorías tales como: antecedentes institucionales, apoyos académicos, motivación al estudio y hábitos de estudio.

Antecedentes Institucionales: Se aprecia que el 70% de los estudiantes proceden de otro colegio dentro del bachillerato, tan solo el 30% de la muestra, proviene del mismo colegio objeto de estudio desde que inició su bachillerato, es decir, sexto grado.

Apoyos académicos: el 60% de los estudiantes reciben algún tipo de apoyo académico con el fin de comprender mejor las materias que se le dificultan y tener buen desempeño académico, mientras que el 40% de la muestra no recibe ningún tipo de apoyo académico fuera del colegio.

Motivación al estudio: lo que motiva para estudiar actualmente en el 40% de los estudiantes es la parte de afectividad por parte de familiares (madre, padre, hermanos, novia), también resalta que el 40% los motiva ser alguien en la vida (salir adelante, convertirse en profesional), el 30% de los estudiantes lo hacen por reconocimiento o recompensas (de padres, premios, dinero, satisfacer gustos, etc...), el 10% se motiva por la distinción del conocimiento propio, el 6,7% de la muestra los estimulan las materias propias de la Institución Educativa y el 3,3% se auto motivan.

Hábitos de estudio: Se evidencia que no existe mucha preparación para las evaluaciones ya que son pocos los jóvenes que estudian con regularidad, no sólo para las evaluaciones tal como ocurre con el 3,3% completamente de acuerdo y el 13,3% de acuerdo. Caso contrario se observa en la mayoría de ellos, que no suelen estudiar previo a las evaluaciones, como sucede con el 43,3% que no asumen posición frente a ello, (ni acuerdo, ni en desacuerdo); el 26,7% en desacuerdo y el 13,3% completamente en desacuerdo.

Se indica la forma de estudio que más utilizan los estudiantes para aprender los contenidos de las materias, se refleja que para la muestra es poca la búsqueda, indagación y profundización de los temas ya que el 26,7% utilizan internet el cual no es una fuente confiable para ampliar o comprender los temas, el 13,3% se apoyan o resuelven dudas con familiares, amigos, docentes o compañeros, el 10% leen y escriben como forma de estudio, al 10% se les facilita leer en voz alta para estudiar y aprender, el 6,7% lee e investiga, el 6,7% realizan dibujos como forma de estudio y para el resto de la muestra distribuido estadísticamente en igualdad (3,3%) utilizan las siguientes formas de estudio: leer y repetir, leer y realizar ejercicios, realizan resúmenes, mapas conceptuales, subrayados, uso de vídeos, toman apuntes, transcriben, memorizan, se concentran y practican, estudian en silencio sin nada de ruidos finalmente también estudian de forma teórica y manual.

Se evidenció que el 66,7% de los estudiantes con frecuencia escuchan música al momento de estar estudiando, el 60% de la muestra revisan redes sociales tales como Facebook e Instagram, el 53,3% revisa WhatsApp, el 40% mira televisión mientras que estudia, el 33,3% habla o se relaciona de alguna forma con amigos, el

36,7% interactúa con la familia mientras se encuentra estudiando y el 3,3% de los estudiantes trabajan al mismo tiempo que estudian.

- Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje – CEDEA

Con el test se evaluaron cuatro factores de estrategias: Estrategias metacognitivas – evaluativas, Estrategias de procesamiento de la información, Estrategias de manejo de recursos y Estrategias disposicionales.

Las Estrategias metacognitivas – evaluativas contiene tres Subfactores tales como: evaluación, planificación y valoración de recursos propios. Las Estrategias de procesamiento de la información contempla cinco Subfactores: transferencia, memorización comprensiva, organización de la información, adquisición de información y elaboración. Las Estrategias de manejo de recursos domina tres Subfactores: trabajo en grupo e interacción, control del contexto y recursos; finalmente las Estrategias disposicionales posee cuatro Subfactores: Autoeficiencia percibida, atención – disposición activa, estado físico y anímico y por último control de la ansiedad.

Para la interpretación de este cuestionario se tuvo en cuenta que lo deseable son las puntuaciones altas mayores del percentil 60 consideradas como fortalezas que posee el sujeto. Cuando la puntuación obtenida es menor al percentil 20, indica una debilidad. No se consideraron los puntajes medios para dar significación estadística.

En las estrategias metacognitivas – evaluativas se analizaron las fortalezas y debilidades a nivel grupal, así mismo se compararon entre los sexos del curso y entre la fecha de ingreso de los estudiantes antiguos vs los de reciente ingreso, apreciándose poca fortaleza y mayor debilidad en el factor Estrategias Metacognitivas-Evaluativas de la muestra, indicando 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, siendo pocos los casos en la muestra que tienen conciencia para el control de su aprendizaje.

Con relación a cada subfactor, se revisa el aporte de cada uno en el uso de estrategias para el aprendizaje. El subfactor evaluación (EV) ocurre como fortaleza en el 26,6% de la muestra contrario con el 50% que lo tiene de forma débil. El Subfactor planificación (PL), es una fortaleza para el 13,3% y débil en el 66,6%. El subfactor Valoración de recursos (VR), se convierte en fortaleza solo para el 23,3%, y el 53,3% lo posee de manera débil.

En las Estrategias de Procesamiento de la Información se evidencia que los estudiantes presentan mayor debilidad e insuficientes fortalezas en las estrategias de Procesamiento de Información. Los puntajes menores de 20 son más altos que los puntajes mayores de 60 para cada uno de los Subfactores. Se demuestra 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. De los Subfactores propios de las Estrategias de Procesamiento de la Información. El Subfactor Transferencia (T), el 63,3% de los estudiantes presentan debilidad y el 36,6% 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) es una debilidad en el 40% y fortaleza para el 36,6%. El Subfactor Organización de la Información (OI), ocurre como fortaleza en el 13,3% de los estudiantes contrario al 56,7% que lo presenta como debilidad. En el Subfactor Adquisición de Información (AI), es una fortaleza para el 30% de la muestra y una debilidad para el 50%. El Subfactor Elaboración (EL), en la muestra el 40% lo presenta como debilidad y el 33,3% como fortaleza.

Se demostró que los estudiantes hombres y estudiantes mujeres presentan mayores puntajes débiles en las estrategias de Procesamiento de la información, no existiendo diferencia significativa entre hombres y mujeres.

La Valoración de las Estrategias de Manejo de Recursos se evidencia mayor debilidad y poca fortaleza en los estudiantes, los puntajes por debajo de 20 lo que

evidencia que aquellos estudiantes que obtuvieron percentiles bajos 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. Para el subfactor trabajo en grupo e interacción (TG), se encuentra un poco más alto como fortaleza (43,3%) y menor como debilidad (33,3%). El Subfactor control del contexto (CC), se encuentra un poco más alto como fortaleza (43,3%) y menor como debilidad (33,3%). El Subfactor Control del Contexto (CC), se encuentra como debilidad en la muestra con un puntaje de 46,7% y pocos estudiantes la presentan como fortaleza obteniendo un puntaje de 26,6%. 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, etc. El Subfactor Recursos (R), se convierte en fortaleza para el 16,6% de los estudiantes y como debilidad para el 50%.

Se evidencia que los estudiantes hombres y mujeres presentan insuficientes fortalezas (23,3% - 20%; 6,6% - 20% y 10% - 6,6%) y mayor debilidad (13,3% - 20%; 23,3%; 26,7% - 23,3%) en el factor Estrategia de Manejo de Recursos, no existiendo diferencia entre hombres y mujeres.

Para las Estrategias Disposicionales se aprecia poca fortaleza y mayor debilidad por parte de los estudiantes. Se evidencia, mayor porcentaje de estudiantes (hombres y mujeres), para cada uno de los Subfactores: Autoeficiencia percibida (AP), Atención – disposición activa (AD), Estado Físico y Anímico (FA), Control de la Ansiedad (CA), con puntajes por debajo de (20%), lo cual muestra que los estudiantes no dominan la motivación propia, persistencia, percepción de los logros, atención voluntaria, control del nerviosismo y de angustia.

Conclusiones.

A partir de los resultados de la investigación, se concluye que no se encontraron diferencias en los resultados de las pruebas de estrategias de aprendizaje y cuestionario de características psicoeducativas aplicadas a los estudiantes, los datos obtenidos fueron bajos en las estrategias de aprendizaje sin diferencias

relevantes entre hombres y mujeres, así como en las fechas de ingreso de los estudiantes a la institución educativa.

Dentro de las características sociodemográficas en los estudiantes se encuentra que en forma general prevalecen los estudiantes hombres siendo el 56,6% de la muestra, el 53,3% de los estudiantes (hombres y mujeres) son de reciente ingreso (2016 – 2017) y el 50% pertenecen al estrato socioeconómico 4 (33,3% hombres y 16,7% mujeres). Las características sociodemográficas de los padres de familia como son los niveles educativos primaria y bachillerato incompleto y el nivel socioeconómico comprendido entre 1 a 4, pueden influir en los desempeños académicos de los estudiantes. Autores como (Martínez González & Álvarez Blanco, 2005) indican que la clase social y niveles de estudios de los padres y madres también pueden ser factores condicionantes del fracaso escolar. Afirman estos autores que la pertenencia a una u otra clase social queda determinada, sobre todo, por el nivel de estudios y la profesión que desempeñen los padres y madres, así como por el nivel de ingresos que perciba la unidad familiar en su conjunto. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han mostrado que existe una relación directa entre la clase social y la adquisición de recursos como libros de consulta, ordenador, etc. Esta relación de estrato y educación de los padres planteada por los autores, se confirma con el desempeño académico de la muestra de estudiantes del presente proyecto.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se identifica a nivel general en los estudiantes que presentan debilidad en las Estrategias Metacognitivas – Evaluativas. Quiere decir que los estudiantes, tanto en hombres como en mujeres, bien sea de antiguo ingreso (2013-2015) o de reciente ingreso (2016 – 2017) en la institución, poco han aprendido a controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, este aspecto de las estrategias se relaciona con la autorregulación en el estudiante, (Pintrich & De Groot, 1990) establece sus objetivos a partir de los criterios de evaluación, que corresponden a los estándares bajo los cuales se evaluará la actividad que el estudiante desea alcanzar en la tarea. Los estudiantes de la muestra, no son conscientes de su proceso de aprendizaje, tienen poca

organización del tiempo y no identifican las formas de estudio que mejor se adaptan para facilitar su aprendizaje. También ello implica vacíos en la rutina y hábitos en el estudio.

Es notoria la debilidad de los puntajes del Procesamiento de la Información en los estudiantes, por lo cual no logran trabajar con la información que es objeto de aprendizaje. Igualmente, se evidencia debilidad en los estudiantes, para orientarse 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. Según Panadero y Tapia (2014) la planificación estratégica, consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea. 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. Al tener débiles las estrategias de procesamiento de la información pueden afectar sus expectativas de autoeficacia produciendo desmotivación y afectar negativamente sus resultados. No existe diferencia entre hombres y mujeres independientes del tiempo de antigüedad en la institución. Poco identifican 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.

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 pues no logran controlar factores distractores como ruido, iluminación, redes, música, espacio, temperatura, entre otros, provenientes del ambiente en el momento de estudio, de tal modo que al no ser controlados por parte del estudiante, afectan de alguna manera su aprendizaje. El control del entorno de los recursos se logra creando un ambiente con el menor número de distracciones y que facilite el desarrollo de la tarea aumentando su efectividad. (Corno, 2001), así mismo de acuerdo a Panadero y Tapias (2014), es importante que el estudiante mantenga la concentración y utilice estrategias de aprendizaje

adecuadas por dos motivos: primero, para que no disminuyan su interés y motivación y, segundo, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La posición de los jóvenes respecto a las estrategias disposicionales, es de poco dominio respecto al estudio para la motivación propia, la persistencia, percepción de logros (metas), atención voluntaria, control del nerviosismo y de angustia. Las actitudes hacia el aprendizaje y la motivación, son tomadas por los padres y profesores, indicando que los estudiantes no aprenden por que no se encuentran motivados o no se encuentra motivados por que no aprenden. La motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje (González Torres, 1997). También el autor Ausubel (1983) explica que la motivación es necesaria para el aprendizaje, para el autor la motivación al logro lo conforman diversas dimensiones como son el impulso cognoscitivo, la pulsión afiliativa y la motivación de mejoría del yo.

En la investigación se demostró que los estudiantes de la muestra presentan pocas condiciones para lograr el aprendizaje significativo, poco organizan la información, presentan insuficientes relaciones entre conocimientos previos con los nuevos, ya que lo importante no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente. Los estudiantes manifiestan poca disposición ante el aprendizaje, presentando poco interés y creencia en el estudio.

5 Referencias

Acosta, M. S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde*

Alonso Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Efecto de secuencias de comandos de auto evaluación en la autorregulación y el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 385 - 397.

- Crus Gutiérrez, A. (Mayo de 2002). La metacognición como un proceso de autorregulación del aprendizaje significativo, en matemáticas de sexto grado de educación primaria. Monterrey, nuevo león, México: universidad virtual instituto tecnológico y de estudios superiores de monterrey.
- Del Caño Sánchez, M., Román Sánchez, J. M., & Foces Gil, J. (2000). Estrategias de aprendizaje de las matemáticas: Enseñanza explícita vs Enseñanza implícita y estilos de solución de problemas. *Revista de Psicodidáctica*, 0.
- Elvira - Valdés, M., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 367 - 378.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 27 - 36.
- González Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 30 - 67.
- ICFES, I. C. (2015). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las Pruebas Saber 11 para Establecimientos Educativos*. Bogotá: 978-958-11-0668-4.
- Martínez González, R.-A., & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 127 - 146.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Elsevier*, 11 - 22.
- Panadero, E., & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros estudiantes? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 450 - 462.
- Solís Uribe, G. (2011). *Ficha técnica Cuestionario Diagnóstico Estrategias de Aprendizaje*. Bucaramanga: Impact PSY.
- Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 - 34.
- Winne, P. (2001). Autorregulación del aprendizaje visto desde los modelos de procesamiento de la información. *Lawrence Erlbaum Associates*, 153 - 190.
- Zimmerman, B. (2001). *Aprendizaje Autorregulado y Académico*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. (2011). Fuentes de motivación y los resultados de aprendizaje de autorregulación y rendimiento. *Routledge*, 49 - 64.

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Autorregulación: donde la metacognición y motivación se cruzan. *Routledge*, 299 - 315.