



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS EN EL
ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA POR
LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “AMAUTA ATUSPARIA” DEL DISTRITO
DE CHACAS, PROVINCIA DE ASUNCIÓN EN EL AÑO
2018.**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

AUTORA:
Bach. YUDY ROJAS LUGO

ASESOR:
Mg. APOLINAR RUBEN JARA ASECIO

CHACAS – PERÚ

2018

TÍTULO DE LA TESIS

Estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción, en el año 2018.

JURADO EVALUADOR DE TESIS

Dr. Víctor Chang Cisneros

Presidente

Mg. Rosa Carmen Flores Cárdenas

Secretaria

Mg. Claudia Pamela Ramos Sagástegui

Miembro

AGRADECIMIENTO

Agradezco a las personas que me ayudaron a realizar este trabajo, quienes me motivaron con consejos y sugerencias para continuar y culminar a pesar de las adversidades.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a toda mi familia, mis amigos, a mi padre espiritual y en especial manera a mi madrecita quien fue el motor de mi continua formación profesional.

RESUMEN

En la actualidad, la actividad de la enseñanza – aprendizaje es una de la tarea que está relacionada con el desarrollo del pensamiento. Teorías con nuevos enfoques que tienen conocimiento la construcción de los aprendizajes que se da entre la interacción activa del estudiante y el docente, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los alumnos, esto hizo que se realizó una investigación titulada Estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción, en el año 2018. Donde se planteó como objetivo general: Describir las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del segundo grado de EBR. El nivel de investigación es descriptiva – simple determinándose como muestra a los 110 los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción. Se utilizó como instrumento la escala de Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y de Apoyo al procesamiento de la Información (ACRA). Llegando a la conclusión se identificó las estrategias de adquisición, codificación y de apoyo de procesamiento de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción. La estrategia de repetición

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, adquisición, codificación recuperación

ABSTRACT

Currently, the teaching - learning activity is one of the tasks that is related to the development of thought. Theories with new approaches that are based on the construction of learning that occurs between the active interaction of the student and the teacher, in order to improve the learning of students, this led to a research entitled Learning Strategies used in the area of History, Geography and Economics by the students of the second grade of Regular Basic Education in the Educational Institution "Amauta Atusparia" of the district of Chacas, Asunción province, in the year 2018. Where it was proposed as a general objective: Describe the Strategies of Learning used by students in the second grade of EBR. The level of research is descriptive - simple, being determined as a sample to the 110 students of the second grade of Regular Basic Education in the Educational Institution "Amauta Atusparia" of the district of Chacas, Asunción province. The scale of Learning Acquisition, Coding, Recovery and Support to Information Processing (ACRA) strategies was used as an instrument. Arriving at the conclusion Identified the strategies of acquisition, coding and support of information processing used by students of the second grade of secondary school in the Educational Institution "Amauta Atusparia" of the district of Chacas, province of Asuncion. The repetition strategy

Keywords: Learning strategies, acquisition, recovery coding

ÍNDICE DE CONTENIDO

TÍTULO	iv
JURADO EVALUADOR DE TESIS	v
AGRADECIMIENTO	vi
DEDICATORIA	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE CONTENIDO	x
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
I. INTRODUCCIÓN	1
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	7
2.1. Antecedentes	7
2.2. Estrategias de aprendizaje.	10
2.2.1. El Aprendizaje.	10
2.2.2. Teorías del aprendizaje.	10
2.2.3. El enfoque constructivista del aprendizaje	14
2.2.4. El aprendizaje significativo o teoría de la asimilación	15
2.2.5. Modelo del procesamiento de la información.	19
2.2.6. Estrategias en la enseñanza y el aprendizaje.	22
2.2.6.1. Las estrategias didácticas.	24
Por su naturaleza se dividen en (Santiváñez, 2007):	24
a. Estrategias didácticas estáticas.	24

b.	Estrategias didácticas dinámicas.	25
2.2.6.2.	Las estrategias de aprendizaje.	25
2.2.6.3.	Tipología de Díaz-Barriga.	30
2.2.6.4.	Tipología de estrategias a partir de contenidos declarativos.	32
2.2.6.5.	Tipología de Román y Gallego.	33
2.2.7.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	34
2.2.7.1.	Área: Historia, Geografía y Economía en Diseño Curricular Nacional – 2009.	35
2.2.7.2.	Aprendizajes fundamentales en Ciencias Sociales y Ciudadanía.	38
2.2.7.3.	El enfoque de competencias en historia, geografía y economía.	42
III.	METODOLOGÍA -----	44
3.1.	Tipo y nivel de la investigación.	44
3.2.	Nivel de la investigación.	44
3.3.	Diseño de investigación.	44
3.4.	Población y muestra.	45
3.5.	Variables.	47
3.5.1.	Definición conceptual y operacional de las variables.	47
3.6.	Operacionalización de las variables.	49
3.7.	Técnica e instrumento de recolección de datos.	50
3.8.	Plan de análisis.	53
3.9.	Matriz de consistencia.	55
3.10.	Principios éticos.	57
IV.	RESULTADOS -----	58
4.1.	Resultados.	58

4.1.1.	Descripción	58
4.1.2.	Estadísticos de Fiabilidad y Prueba de Normalidad	59
4.1.3.	Prueba de normalidad para las estrategias de aprendizaje.....	59
4.1.4.	Distribución del uso de estrategias de aprendizajes de los estudiantes	60
4.1.5.	Resultados en relación a los objetivos específicos.	61
4.1.6.	Prueba de hipótesis para la comparación de medias.....	67
4.1.6.1.	Prueba de hipótesis.	67
4.1.7.	Prueba de hipótesis	70
4.1.7.1.	Prueba de normalidad según grupos para cada estrategia	70
4.1.7.2.	Estadísticos de Grupo	70
4.1.7.2.1.	Prueba de Levene, T Student.	70
4.1.7.2.2.	Prueba de Homocedasticidad.....	71
4.1.7.2.3.	Prueba de T Student para muestras independientes.....	71
4.1.7.2.4.	Cuadro de caja y bigotes.....	72
4.2.	Análisis de resultados.....	74
V.	CONCLUSIONES -----	80
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS -----	83
	ANEXOS -----	89
	Instrumentos.....	90

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Tipos de estrategias de aprendizaje según proceso involucrado.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 2. Tipos de estrategias de aprendizaje según material que ha de aprenderse.</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 3. Competencia del VI ciclo de EBR en área historia, geografía y economía.</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 4. Fundamentos del Ministerio de Educación.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 5. Distribución de la población del estudio.</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 6. Distribución de la muestra del estudio.</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 7. Operación de las variables.</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 8. Operacionalización de variables e indicadores.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 9. Ficha Técnica de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 10. Confiabilidad de las Escalas ACRA en diversos estudios.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 11. Matriz de consistencia.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 12. Tabla de fiabilidad, según estrategias.</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 13. Prueba de normalidad.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 14. Estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de historia, geografía y economía por los estudiantes del segundo grado de educación básica regular</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 15. Estrategias de Adquisición de información desarrolladas por los estudiantes</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 16. Estrategias de Codificación de información desarrolladas por los estudiantes</i>	<i>62</i>

Tabla 17. Estrategias de Recuperación de la información desarrolladas por los estudiantes	64
Tabla 18. Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información desarrolladas por los estudiantes./.....	65
Tabla 19. Estrategia de Aprendizaje según sexo masculino y femenino en la estrategia de información desarrolladas por los estudiantes.....	66
Tabla 20. Analisis de varianza (ANOVA).....	68
Tabla 21. Tabla de clasificación.	69
Tabla 22. Prueba de normalidad.....	70
Tabla 23. Resultados de la prueba de test de Levene y T student, según Estrategias.	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>El continuo aprendizaje significativo - aprendizaje mecánico (Moreira, 2012, pág. 47).</i>	17
Figura 2. <i>Condiciones para obtener un aprendizaje significativo (Moreira, 2012, pág. 47).</i>	17
Figura 3. <i>Una representación del modelo ausubeliano de la diferenciación conceptual progresiva y de la reconciliación integradora (Ausubel, 1963, citado por Moreira, 2012, pág. 49).</i>	19
Figura 4. <i>Gráfico circular respecto a las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.</i>	60
Figura 5. <i>Gráfico de barra respecto a las estrategias de adquisición desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.</i>	62
Figura 6. <i>Gráfico de barra respecto a las estrategias de codificación por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.</i>	63
Figura 7. <i>Gráfico de barra respecto a las estrategias de recuperación desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.</i>	64
Figura 8. <i>Gráfico de barra respecto a las estrategias de apoyo al proceso desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.</i> ...	65
Figura 9. <i>Gráfico de barra respecto a las estrategias de Aprendizaje, según sexo desarrolladas por los estudiantes segundo.</i>	66

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la actividad de la enseñanza – aprendizaje es una de la tarea que está relacionada con el desarrollo del pensamiento. Teorías con nuevos enfoques que tienen como - cimiento la construcción de los aprendizajes que se da entre la interacción activa del estudiante y el docente, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los educandos.

El uso de las estrategias de aprendizaje debe ser promovido por los docentes, y es el estudiante, quien adopta y crea estrategias de aprendizaje en función de sus características personales y las necesidades de la situación en la que se requiere su uso. Existen dificultades sobre el uso de estrategias de aprendizaje creativos, debido a que el sistema educativo, consiste en la reproducción e imitación de modelos, la repetición rutinaria, es decir, a la educación tradicional, en estos tiempos, se requiere que la educación tome otro rumbo donde el estudiante reciba una educación integral, desarrollando capacidades, habilidades, destrezas, haciendo de los estudiantes ser reflexivos y críticos (Flores, 2004)

En este país, pese a los avances epistemológicos y metodológicos en la didáctica de las Ciencias Sociales, todavía presentan dificultades en las aulas; ya que la enseñanza aprendizaje de la Historia, Geografía y Economía es considerada un área curricular donde solo se requiere memorizar datos, fechas y situaciones, más no requiere el uso de estrategias de aprendizaje para la interiorización, la construcción del conocimiento en el estudiante.

- En observaciones directas y en escucha atenta se observa que los estudiantes de educación básica secundaria presentan dificultades para acercarse al lenguaje que define las Ciencias Sociales, lo cual les genera cierta apatía por el abordaje

de lecturas, manifestando una constante negativa en su proceso de aprendizaje y en la evaluación.

- En lo que atañe al aula de clase, los estudiantes presentan dificultad para comprender ampliamente conceptos en contenidos de orden histórico, geográfico, social, político o económico. Las habilidades para describir, inferir, interpretar, analizar y resolver problemas o criticar son limitadas e inciden en el proceso de aprendizaje.

- Otro problema evidente en el aula de clase y tal vez el más recurrente, puede resumirse en la dificultad en la comunicación, para lo cual los docentes acuden a nuevas formas de establecer puentes para mediar el lenguaje de las Ciencias Sociales y el lenguaje construido desde la experiencia cotidiana de los jóvenes y así menguar la distancia entre el conocimiento formal y el conocimiento del sentido común (Martínez & Quiroz, 2011, pág. 12).

En este sentido, “los estudiantes mexicanos expresan que...la historia es una materia aburrida porque habla del pasado, nada más se basa en fechas, lugares y nombres de personajes”, o que “la historia no sirve para nada” (Moreno, 2008, pág. 7). Esto puede ser un indicador que los estudiantes no manejan las estrategias adecuadas para el aprendizaje en dicha área.

La promoción de las estrategias en los colegios y su enseñanza de forma sistemática y frecuente, por ejemplo en España, es escasa. Monereo indica que nadie ha enseñado a los estudiantes a “...buscar y seleccionar información de manera crítica, parafraseando y filtrando lo que leen, y recelando de determinadas fuentes, medios o autores” (Monereo, citado por López - Aguado, 2010, pág. 34).

La calidad educativa está ubicada en el centro de la agenda educativa nacional y el Ministerio de Educación es el responsable de la gestión del sistema educativo en un contexto donde el deterioro de las condiciones y procesos de aprendizaje da lugar a dos fenómenos que es necesario revertir: por un lado los estudiantes no están obteniendo aprendizajes de calidad, y por otro, las instituciones educativas han crecido irracionalmente en número sin tener necesariamente los requisitos mínimos para brindar una enseñanza de calidad a los estudiantes a los que atienden (Vexler, 2004).

Los resultados obtenidos por los estudiantes del país en las diversas evaluaciones estandarizadas realizadas a nivel nacional e internacional en los últimos años, dan cuenta de las dificultades en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, numerosos estudios explican que los alumnos que usan estrategias para aprender logran aprendizajes significativos y exitosos. (Bernardo, J., 2007)

Una línea de trabajo que ha generado un mayor volumen de investigación, es la que se ha centrado en analizar la forma en la que los estudiantes de secundaria afrontan la tarea del estudio; en este sentido, algunos trabajos se han centrado en el papel de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se constituyen como una de las líneas de investigación más importantes en materia educativa; éstas sirven como herramientas que facilitan la adquisición, desarrollo y puesta en marcha de procesos que permiten adquirir contenidos, facilitando un proceso de aprendizaje eficaz y exitoso.

El presente estudio tiene como objetivo determinar las características de las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular (EBR) en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018. Los objetivos específicos son: identificar las estrategias de adquisición de información en los estudiantes del grupo muestral; identificar las estrategias de codificación de información en los estudiantes del grupo muestral; identificar las estrategias de recuperación de información en los estudiantes del grupo muestral; identificar las estrategias de apoyo al procesamiento en los estudiantes del grupo muestral; identificar las características de las estrategias y sus dimensiones, según el sexo de los estudiantes del grupo muestral.

El nivel de la investigación que se plantea en este proyecto es descriptivo. La población estará compuesta por 110 estudiantes del segundo grado de secundaria, que corresponden a cuatro aulas.

Este trabajo de investigación analizará las características de las estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes en el área curricular de Historia, Geografía y Economía. Para evaluar las estrategias se aplicará como técnica la encuesta, y se empleará como instrumento la escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994).

La presente investigación es relevante porque contribuirá con información adecuada para los docentes respecto al tema; por otro lado, en base a la experiencia realizada, la investigación puede replicarse en las distintas áreas y grados de Educación Básica Regular de la institución y otras de la región Ancash. Dicha información permitirá mejorar la gestión pedagógica de los docentes en el área señalada, especialmente haciendo más pertinentes las estrategias metodológicas que empleen para la enseñanza, con la perspectiva de favorecer directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Ante esta situación problemática se generó la decisión de realizar este estudio, para lo cual se plantea la siguiente interrogante. ¿Qué Estrategias de Aprendizaje utilizan en el área de Historia, Geografía y Economía los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018?

Para abordar la problemática se planteó el siguiente objetivo general: Describir las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del segundo grado de EBR en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de

Asunción en el año 2018. Y los objetivos específicos: Identificar las estrategias de adquisición de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción; Identificar las estrategias de codificación de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción; Identificar las estrategias de recuperación de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción; Identificar las estrategias de apoyo al procesamiento que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la institución educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción; Comparar las estrategias de aprendizaje y sus dimensiones, según el sexo de los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción.

La investigación contribuirá con la comunidad educativa, puesto que proporcionará un panorama general del uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes; asimismo, brindará un marco teórico referencial a los docentes, para que puedan conocer la importancia de emplear estrategias didácticas en función a las estrategias de aprendizaje que poseen los alumnos para favorecer el logro de aprendizajes significativos y de calidad. De la misma manera, estos beneficios pueden hacerse extensivos a otras instituciones educativas de la zona, en tanto se considere la enseñanza de estrategias de aprendizaje a los estudiantes.

Esta investigación es importante, porque la formación docente, la información que se recopile permitirá a las autoridades correspondientes fomentar en las

instituciones de formación inicial de docentes en la región la inclusión y/o mejoramiento de los contenidos en sus mallas curriculares, con la correspondiente práctica situada en la promoción, manejo y evaluación del uso de estrategias de aprendizaje; esto traerá consigo un cambio en el enfoque del proceso aprendizaje-enseñanza centrándolo en el estudiante, procurando que éste logre autonomía para el aprendizaje. Asimismo, en la formación permanente del docente, se tendrá insumos para iniciar una práctica reflexiva sobre esta temática.

En el aspecto teórico, la suma de estrategias de aprendizaje se constituye en una de las líneas de investigación más importantes en el ámbito educativo, con similar importancia de los enfoques de aprendizaje, el aprendizaje autorregulado y la motivación académica, la que permitirá confrontar el modelo de procesamiento de la información con la realidad de la zona; verificando los niveles de uso de estrategias más utilizadas en la zona corresponde a los que señala la investigación en el país; confrontar si se tiene conocimiento de teoría, didáctica y formas de evaluar los contenidos, de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de los contenidos en Historia, Geografía y Economía.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Antecedentes

Diferentes investigadores nacionales e internacionales sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes de Educación Básica Regular aportaron diferentes teorías en entre ellos.

La pérdida de implicación en el estudio por razones de interés con el paso del primer al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; por otra parte, las estudiantes de secundaria tienen en mayor medida que sus compañeros varones motivos para estudiar relacionados con el incremento de la competencia y percepción de control, por lo que las mujeres utilizan en mayor medida estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio (Rodríguez, 2009).

Las estrategias de enseñanza realizadas se propició que los estudiantes cuestionaran los hechos del pasado, analizaran y comprendieran las circunstancias en que ocurrieron los acontecimientos, reflexionaran la veracidad de los planteamientos, formularan hipótesis e imaginaran el ambiente, las condiciones de vida, se asumieran como actores y reflexionaran sobre cómo hubieran actuado en esas circunstancias, es decir pensarán históricamente, y con este pensamiento se explicaran el desarrollo social. El aporte de esta investigación para este estudio radica en que da relevancia a las estrategias de apoyo relativas al cuarto objetivo específico (Moreno, 2008).

Las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación y recuperación), que la media obtenida en las tres escalas por los individuos de la muestra es superior a la media del baremo estandarizado (Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J., 2000)

Asimismo, los resultados muestran la no existencia de una relación significativa entre autoestima general y la utilización o selección de estrategias de aprendizaje; relación significativa entre tres dimensiones de la autoestima (familiar, académica y corporal) y no significativa con la dimensión social (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras, & Vicente, 2006).

El aprendizaje significativo crea esquemas de conocimiento mediante la relación no arbitraria entre el conocimiento previo y la nueva información, lo cual requiere de condiciones propicias, disposición y/o actitud favorable tanto del estudiante como del docente, materiales y apoyos didácticos significativos, mismos que facilitan la construcción de puentes cognitivos como analogías, mapas conceptuales, organizadores previos, entre otros, donde el estudiante manifiesta motivación intrínseca y participación activa para aprender a aprender (Balderas, 2010).

La utilización de estrategia de aprendizaje desarrollada con mayor frecuencia por los estudiantes fue la de elaboración, a través de la cual los estudiantes involucran el aumento de algún tipo de construcción simbólica a lo que ellos están tratando de aprender, de manera que el aprendizaje sea más significativo; la estrategia de adquisición de aprendizaje más utilizada por los estudiantes consiste en la anotación de palabras o frases del autor que le parecen muy importantes, en los márgenes del libro o apuntan en una hoja aparte, que permite adquirir, organizar, almacenar y recuperar adecuadamente toda la información necesaria para una organización; la estrategia de codificación de aprendizaje más utilizada por los estudiantes es aquella en donde se hacen ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido, que permite una mejor y una más óptima memorización de los conocimientos aprendidos en la clase; la estrategia de recuperación de aprendizaje más

utilizada por los estudiantes consiste en que al hacer una composición sobre cualquier tema van anotando las ideas que se le ocurran, luego las ordenan y finalmente las escriben; la estrategia de apoyo al procesamiento de aprendizaje más utilizada por los estudiantes consiste en que el lugar donde estudian no haya nada que pueda distraerlos, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación que permite incrementar el rendimiento en las tareas escolares al estar más concentrados (Vásquez, 2012).

La evidencia que la información no es retenida con eficacia en la memoria de largo plazo, porque probablemente presentan dificultad al evocar recuerdos y emitir posibles respuestas, lo cual provoca deficiencias en la comprensión lectora, por eso la relación no fue significativa; y se puede deducir que si se usaran las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, probablemente mejorara la comprensión lectora (Barturén, 2012).

No existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje; además el investigador sostiene que los estudiantes se encuentran mayoritariamente en el nivel de comprensión lectora deficitario e intermedio en cada una de las estrategias de aprendizaje (Alegre, 2009).

El tipo de estrategia de aprendizaje desarrollada con mayor frecuencia por el estudiante es la de elaboración, a través de la cual los estudiantes resumen, usan signos de admiración, subrayan, anotan, hacen apuntes al margen, hacen dibujos figuras, analogías, esquemas y cuadros de todo lo que leen. La estrategia de adquisición más utilizada es estudiar un texto muy largo, ya que lo dividen en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes que les permite comprender el estudio de un libro. La estrategia de codificación más utilizada por los estudiantes es hacer preguntas sobre el tema y realizar resúmenes (Aliaga, 2012)

2.2. Estrategias de aprendizaje.

2.2.1. El Aprendizaje.

Es un término amplio y complejo. Involucra muchas variables que se combinan de diversos modos, y está sujeto a la influencia de factores internos y externos, individuales y sociales. Se refiere, de forma general, a la adquisición de una conducta, al dominio de un procedimiento.

Shunk, sostiene que “aprender comprende la adquisición y la modificación de conocimiento, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas; exige capacidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales y adopta muchas formas” (Schunk 1997 citado por Leiva, 2005, pág. 159).

El aprendizaje es el “proceso mediante el cual la experiencia genera un cambio permanente en el conocimiento o la conducta” (Wolfolk, 2010, pág. 198)

2.2.2. Teorías del aprendizaje.

Diversas teorías hablan del comportamiento humano, dentro de ellas las teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos cuando se aprende, por ejemplo: la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, las estrategias de aprendizaje, destrezas motoras o actitudes. A continuación se menciona las teorías más relevantes.

- a. El aprendizaje como resultado de una actividad condicionada.** Se fundamenta en el psicofisiólogo soviético Pávlov sobre la reacción condicionada.

El **condicionamiento clásico** se enfoca en el aprendizaje de respuestas emocionales o fisiológicas involuntarias, como el miedo, el incremento en la tensión muscular, la salivación o la sudoración. En ocasiones, a éstas se les denomina respondientes porque son respuestas automáticas ante ciertos estímulos. A través del proceso del condicionamiento clásico, los seres humanos y los animales podrían ser entrenados para reaccionar de manera

involuntaria frente a estímulos que previamente no generaban ningún efecto, o que tenían un efecto muy distinto. El estímulo provoca o activa la respuesta de manera automática.

Con tres elementos (la comida, la salivación y el diapasón), Pávlov demostró que un perro podría ser condicionado a salivar después de oír sólo el diapasón. Logró esto mediante el pareamiento contiguo del sonido con el alimento. Al inicio del experimento, sonaba el diapasón y luego alimentaba al perro de inmediato. Una vez que Pávlov repitió esto varias veces, el animal empezó a salivar después de escuchar el sonido, pero antes de recibir la comida. Ahora, el sonido se había convertido en un estímulo condicionado (EC) que podía causar la salivación por sí mismo. Entonces, la respuesta de salivar después del tono se convirtió en una respuesta condicionada (RC) (Wolfolk, 2010, pág. 201).

- b. El aprendizaje según el conductismo.** En el sentido más amplio, “el aprendizaje ocurre cuando la experiencia (incluyendo la práctica) genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos o las conductas de un individuo” (Wolfolk, 2010, pág. 198) Un conjunto de teorías del aprendizaje se enfoca en algo que puede observarse, las *conductas*, por lo que a menudo se les clasifica en la categoría general de **conductismo**.

La conducta, como respuesta o acción, es sólo una palabra que sirve para describir lo que un individuo hace en una situación específica. Conceptualmente pensamos en una conducta como si fuera un emparedado formado por dos conjuntos de influencias ambientales: aquellas que la preceden (sus antecedentes) y las que la siguen. Esta relación se demuestra de forma muy sencilla como antecedente-conducta-consecuencia o A-B-C (Wolfolk, 2010, pág. 201)

El conductismo, centrada esencialmente en el estudio del aprendizaje, mediante teorías basadas en el análisis de los estímulos y las respuestas, las cuales producen cambios en la conducta.

...El cambio puede ser deliberado o involuntario, para mejorar o para empeorar, correcto o incorrecto, y consciente o inconsciente. Para que se considere aprendizaje, este cambio debería ocurrir mediante la experiencia: por la interacción de una persona con su entorno... (Wolfolk, 2010, pág. 198)

c. **Teoría cognoscitiva social del aprendizaje.** Agrega el interés por factores cognoscitivos como creencias, autopercepciones y expectativas a la teoría del aprendizaje social, que no eran contempladas por el conductismo.

...La **teoría cognoscitiva social** de Bandura sobre el aprendizaje y la motivación combina el interés conductual por las consecuencias y un interés cognoscitivo en el pensamiento. Los conceptos básicos de la teoría cognoscitiva social son las interacciones entre la conducta, el ambiente y las características personales; las creencias acerca de las capacidades personales; el aprendizaje por medio de la observación y los modelos; y la guía del propio aprendizaje a través de la autorregulación. (Wolfolk, 2010, pág. 17)

d. **El aprendizaje según la teoría de Piaget.** Explica el proceso de aprendizaje en términos de adquisición de conocimiento. Para tal efecto, establece una marcada diferencia entre la maduración y el aprendizaje, en otras palabras, entre el desarrollo de las estructuras hereditarias y el proceso de aprendizaje enseñanza por experiencia directa. “Todo aquel proceso de adquisición de conocimiento en función de la experiencia y sin la participación de factores innatos o hereditarios es explicado en términos de aprendizaje” (Inhelder, Sinclair, & Bovet, 1975, pág. 20)

e. **El aprendizaje como procesamiento de información.** Actividad de la mente humana que implica la incorporación, el almacenamiento y el uso de información (Wolfolk, 2010).

El procesamiento de la información considera que unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como el codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979, pag. 114-117, citados por Pozo & Monereo, 1999).

La manera en que las personas procesan y recuerdan la información se convirtió en un tema importante de investigación, y surgieron las teorías del **procesamiento de la información** sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación. Así pues, en la actualidad contamos con un conjunto de teorías cognoscitivas del aprendizaje, que se enfocan en la atención, los tipos de

memoria, la forma en que los conocimientos se representan y almacenan, el olvido y los sistemas cognoscitivos que hacen esto posible (Wolfolk, 2010, pág. 17).

El procesamiento de la información, en la medida que se ocupa del estudio de las representaciones, ha generado ante todo teorías de la memoria. De hecho, la propia metáfora computacional conduce necesariamente a considerar la memoria como la estructura básica del sistema del pensamiento (Wolfolk, 2010, pág. 45).

La información se codifica en la memoria sensorial, donde la percepción y la atención determinan qué se conservará en la memoria de trabajo para su uso posterior. En la memoria de trabajo, la información nueva se vincula con el conocimiento de la memoria de largo plazo. La información procesada y relacionada exhaustivamente se vuelve parte de la memoria de largo plazo y podría activarse para regresar a la memoria de trabajo. Los recuerdos implícitos se forman sin un esfuerzo consciente (Wolfolk, 2010, pág. 237).

Los componentes del procesamiento de la información en el hombre vienen a ser la entrada de la información, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo, el generador de la respuesta y la respuesta (salida).

f. El aprendizaje significativo: basado en los aportes de Ausubel. El aprendizaje ocurre cuando los conocimientos dados por el docente se integran con los saberes previos que posee el estudiante; por tanto, el factor más importante es lo que el alumno ya sabe. Como ya se indicó, el aprendizaje significativo se produce cuando las ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de manera no arbitraria, sino sustancial (Wolfolk, 2010, pág. 462)

La enseñanza expositiva enfatiza el **aprendizaje verbal significativo**: información verbal, ideas y relaciones entre ideas, tomadas en conjunto. La memorización no constituye un aprendizaje significativo, ya que el material que se aprende de memoria no se *relaciona* con los conocimientos existentes. Ausubel creía que los conceptos, los principios y las ideas se presentan y comprenden utilizando el **razonamiento deductivo**, el cual implica ir de ideas generales a casos específicos, de manera que el método expositivo siempre inicia con un **organizador avanzado** general. Un organizador avanzado es una aseveración introductoria lo suficientemente amplia como para abarcar toda la información que le sigue. Los organizadores sirven para tres fines: dirigen su

atención a lo que es importante en el material que sigue; destacan las relaciones entre las ideas que se presentarán; y le recuerdan la información pertinente que usted ya sabe (Wolfolk, 2010, pág. 462).

g. Teorías contextuales del aprendizaje (teoría socio-cultural del aprendizaje de Vigotsky). Basado en los aportes de este autor, el conocimiento es el proceso de interacción entre el sujeto y el medio

...En la actualidad los psicólogos reconocen que la cultura moldea a los individuos al determinar qué y cómo aprenden acerca del mundo. [...] Dos teorías que toman en cuenta el papel fundamental de los contextos cultural y social son la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky y el modelo bioecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (Wolfolk, 2010, pág. 18).

Las actividades humanas ocurren en ambientes culturales y que no es posible entenderlas separadas de esos ambientes. Una de sus principales ideas fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse en nuestras interacciones con los demás. Estas interacciones sociales son algo más que simples influencias en el desarrollo cognoscitivo, ya que en realidad crean nuestras estructuras cognoscitivas y procesos de pensamiento (Palincsar, 1998, citado por Wolfolk, 2010, pág. 18).

2.2.3. El enfoque constructivista del aprendizaje

En sus inicios, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. El constructivismo es el “Modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (Wolfolk, 2010, pág. 310).

Las perspectivas constructivistas están fundamentadas en las investigaciones de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett, Bruner y Rogoff, así como en la filosofía de John Dewey y el trabajo de Jean Lave en antropología, por mencionar sólo algunas de sus raíces intelectuales. citado por (Wolfolk, 2010, pág. 310).

No existe una sola teoría constructivista del aprendizaje, aunque la mayoría de las teorías constructivistas coinciden en dos ideas centrales:

Idea central 1: Los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento.

Idea central 2: Las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento (Bruning y Schraw, Norby y Ronning, 2004 citado por (Wolfolk, 2010, pág. 311).

Carretero, define al constructivismo a partir del argumento siguiente:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni de un simple resultado de sus disposiciones internas sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con que instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea: Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Carretero M. , 1993, pág. 21).

2.2.4. El aprendizaje significativo o teoría de la asimilación

Las estrategias de aprendizaje se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender. En este sentido, el especialista Bernardo (2007), señala que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje adecuados son los que logran a desarrollar aprendizajes significativos y podrán desenvolverse de manera exitosa dentro del mundo académico y laboral.

La conceptualización actual del aprendizaje significativo conserva en lo esencial las dimensiones que le diera Ausubel, quien contribuyó de manera importante al procesamiento metodológico de las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes escuelas psicopedagógicas, en diferentes momentos históricos:

“Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, pág. 48). La idea central que subyace a esta teoría se apoya en la famosa consideración que Ausubel hace y con la que sintetiza su concepción de la enseñanza:

Esta afirmación tiene algunas implicancias, fundamentales en la didáctica que debe tener el docente, las cuales son:

Lo que el alumno ya sabe: su estructura cognitiva base.

Hay que averiguarlo: investigar la estructura cognitiva pre-existente; conocer la estructura cognitiva; tener informaciones sobre la misma.

Enseñar de acuerdo con eso: basar la enseñanza en lo que el alumno ya sabe; identificar los conceptos organizadores básicos de lo que va a ser enseñado y utilizar recursos y principios que faciliten el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963, citado por Moreira, 2012, pág. 46).

El concepto básico o central de este planteamiento es el aprendizaje significativo, un modo de aprender que implica tener en cuenta tres rasgos definitorios (i) La interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos es la característica clave del aprendizaje significativo. (ii) En dicha interacción, el nuevo conocimiento debe relacionarse de manera no arbitraria y substantiva, con lo que el aprendiz ya sabe y éste debe presentar una predisposición para aprender. Y, (iii) Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico están ubicados a lo largo de un mismo continuo (Moreira, 2012, pág. 46), tal como se observa en la siguiente figura.



Figura 1. El continuo aprendizaje significativo - aprendizaje mecánico (Moreira, 2012, pág. 47).

El aprendizaje no es significativo o mecánico, no se trata de una dicotomía.

Gran parte del proceso de aprender tiene lugar en la zona sombreada.

Asimismo, es imprescindible tener en cuenta las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, que se pueden esquematizar como sigue:

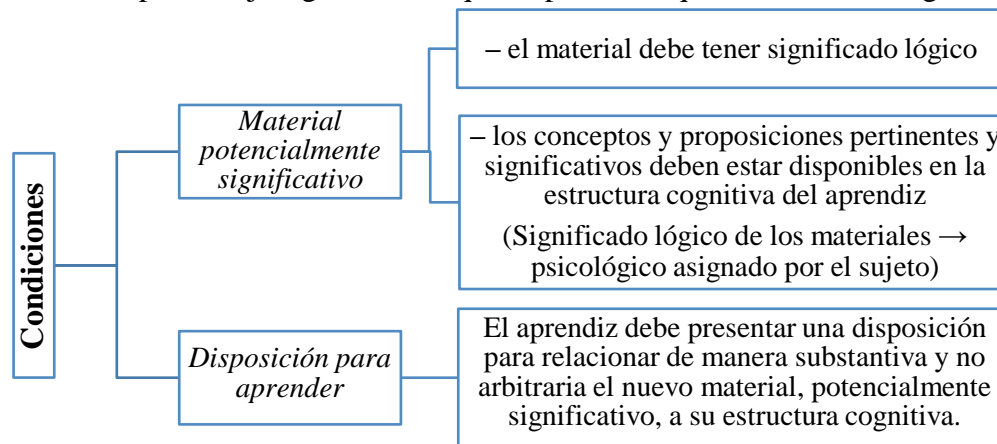


Figura 2. Condiciones para obtener un aprendizaje significativo (Moreira, 2012, pág. 47).

Dado que el aprendizaje significativo requiere conocimiento previo, relevante para dar significado al nuevo conocimiento, éste debe estar presente en la estructura cognitiva del aprendiz; cuando esto no ocurre se requiere un **organizador previo**: para Ausubel, la principal función de un organizador previo es la de servir de puente entre

lo que el estudiante ya sabe y lo que debería saber para adquirir significativamente el nuevo conocimiento.

¿Pero cómo se puede saber si se ha construido un aprendizaje de esta naturaleza? ¿Cómo se puede hacer la *evaluación del aprendizaje significativo*? La mejor manera de evitar la simulación del aprendizaje significativo es formular cuestiones y problemas de una manera nueva y no familiar que requiera máxima transformación del conocimiento adquirido (Ausubel, 1963, citado por Moreira, 2012).

Para organizar la enseñanza que permita al estudiantado desarrollar un aprendizaje significativo, Ausubel propone cuatro principios programáticos:

Diferenciación progresiva: cuando la materia de enseñanza se programa de acuerdo con ese principio, las ideas más generales, más inclusivas de la disciplina se presentan al principio de la enseñanza y se van diferenciando progresivamente en términos de detalles y especificidades a lo largo del proceso.

Reconciliación integradora: es lo contrario de la práctica usual de los libros de texto de compartimentalizar conocimientos en capítulos y subcapítulos. De acuerdo con ese principio, la enseñanza debe explícitamente explorar relaciones entre conocimientos, indicando diferencias y semejanzas significativas, reconciliar inconsistencias reales o aparentes, integrar o cambiar ideas similares.

Organización secuencial: implica respetar, y aprovechar, didácticamente dependencias secuenciales, naturales existentes en la materia de enseñanza. Para Ausubel, es más fácil para el alumno organizar sus subsumidores, jerárquicamente, si en la enseñanza los tópicos están secuenciados en términos de dependencias jerárquicas naturales del contenido curricular.

Consolidación: tiene que ver con el dominio de ciertos conocimientos antes de la introducción de nuevos conocimientos. Si el conocimiento previo es la variable más importante para la adquisición de nuevos conocimientos, es natural insistir en dominio de conocimientos previos antes de introducir nuevos conocimientos. No obstante, es necesario tener cuidado con este principio y no caer en el conductismo. El aprendizaje significativo es progresivo, el dominio de un cuerpo de conocimientos es progresivo (Moreira, 2012, págs. 49-50).

La *diferenciación progresiva* y la *reconciliación integradora* están representadas esquemáticamente en la Figura 3. Las líneas más fuertes sugieren la dirección que se recomienda para la **diferenciación progresiva** de conceptos. Las

líneas más claras sugieren la **reconciliación integradora**: para alcanzarla de manera más eficaz, se debe “descender” de los conceptos generales hacia los particulares y “subir” otra vez hasta los generales (Moreira, 2006).

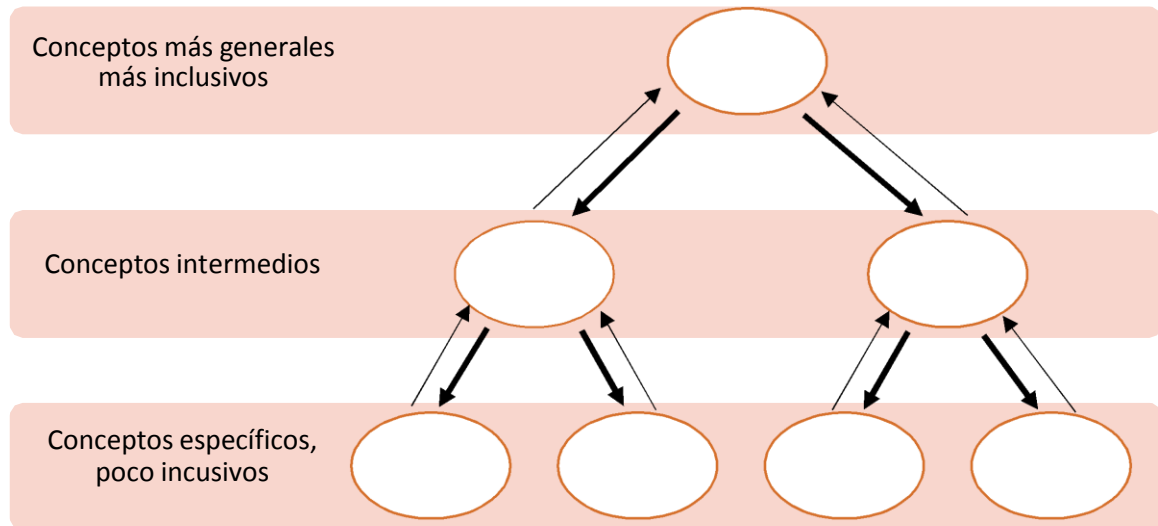


Figura 3. Una representación del modelo ausubeliano de la diferenciación conceptual progresiva y de la reconciliación integradora (Ausubel, 1963, citado por Moreira, 2012, pág. 49).

2.2.5. Modelo del procesamiento de la información.

Las estrategias de aprendizaje es un constructo que incluye elementos cognitivos, meta-cognitivos, motivacionales y conductuales (Gargallo, Suárez , & Pérez, 2009). Si se parte de la hipótesis que los procesos cognitivos de procesamiento de la información de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación, se pueden definir las estrategias de procesamiento de la información como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Román & Gallego, 1994).

Las estrategias de aprendizaje pueden circunscribirse en medio teoría del procesamiento de la información, como procedimientos o actividades mentales que

van a facilitar dichos procesos de adquisición, codificación y recuperación (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras, & Vicente, 2006)

Por tanto, el modelo teórico que se ha asumido y que fundamenta la utilización de las estrategias de aprendizaje es el de procesamiento de la información, el cual permite investigar cómo se procesan e interpretan los datos en el cerebro, y como consecuencia “...se puede saber cómo los individuos utilizan sus sentidos al pensar, percibir, interpretar, aprender y recordar” (Hensson, 2000, págs. 248-249). Y, para explicar cómo se da el aprendizaje significativo “utiliza los constructos de memoria sensorial (MS), memoria a corto plazo (MCP) y Memoria a largo plazo (MLP)” (Quesada, 2003, págs. 11-12).

El modelo multialmacén propuesto por Atkinson y Shiffrin en 1968, tiene como idea principal, que la memoria está formada por varias estructuras que se representan de forma gráfica como distintos almacenes con diferente información en cada uno de ellos, y por una serie de procesos cuya función es dirigir el flujo de la información.

En el *almacén sensorial (AS o MS)*, la información entra primeramente a los registros o almacenes sensoriales, de los cuales hay varios tipos según el estímulo recibido: almacén visual o memoria icónica, almacén auditivo o memoria ecoica, etc. Se caracteriza por: capacidad ilimitada, escasa persistencia temporal, Formato: registro precategorial, y tiene la función de almacenar rápidamente toda la información posible en bruto para que esté disponible para su procesamiento posterior. Lo que no queda en el almacén sensorial, se pierde irremediabilmente.

En el *almacén a corto plazo (ACP o MCP)*, una fracción de la información pasa del almacén sensorial a este almacén, donde se evalúa si la información es pertinente y si vale la pena enviarla al almacén más permanente (MLP). Está caracteriza por: su

capacidad limitada: solo puede guardar hasta siete unidades de información, tiene una duración limitada: Peterson ha establecido unos 18 segundos el tiempo que dura la información en la memoria a corto plazo, y otros hablaron de dos a cuatro sg., pero siempre es un tiempo mayor al del almacén sensorial; utiliza un formato codificado: la información se estructura o formatea mediante procesos diversos de codificación que pueden ser verbales, visuales, semánticos, es decir, implica el proceso de categorización; y como funciones tiene: la retención y el procesamiento de la información.

El *almacén a largo plazo (ALP o MLP)*, es una gran base de datos permanente donde estaría almacenada toda la información sobre el mundo y nosotros mismos. Toda esta información ingresó al ALP a través de la memoria a corto plazo. Tiene como características: 1) su capacidad (cuasi) ilimitada (a los efectos prácticos, la capacidad es ilimitada o, al menos, enorme); 2) Persistencia temporal indefinida (la información se guarda indefinidamente); 3) su formato: aunque la MLP almacena las propiedades semánticas de los estímulos, preserva también otro tipo de información (visual, musical, motora, etc.); y, 4) su función: es básicamente retentiva y práctica, puesto que guarda información que nos es útil siempre.

Los conocimientos, recuerdos, experiencias, saberes y demás eventos se almacenan en la estructura cognoscitiva, en la cual se integra la información que se recibe día a día, sin embargo no toda ella es almacenada en la MLP, ya que requiere estar relacionada con eventos interesantes y significativos (interés, motivación y estrategias didácticas). En esta líneas, cuando se aprende algo novedoso, interesante, atractivo o distinto, se modifica la estructura cognitiva (cambian los esquemas) en función de la información que recibe (que se interiorice), se construyen y reconstruyen

los conocimientos a partir de la nueva información, aunque no todo queda almacenado en la memoria de largo plazo, ni necesariamente se adquiere un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga & Hernández, 2005).

2.2.6. Estrategias en la enseñanza y el aprendizaje.

Las estrategias se clasifican en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje; las estrategias de enseñanza son “procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, pág. 29), mientras que, como estrategias de aprendizaje designan a los: “procedimientos que el alumno utiliza de forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, pág. 12).

Los dos tipos de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares. Se constata que en ambos casos se utiliza el término *estrategia* por considerar que el estudiante o el agente de enseñanza, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate.

Estas dos aproximaciones no están en oposición ni son excluyentes, antes bien deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que el estudiante sea más autónomo y reflexivo. En esta sección se tratará precisamente de las estrategias en la enseñanza, pedagógicas o didácticas. Se considera a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando

en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andamiar" el logro de aprendizajes significativos. El uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al agente de enseñanza, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, estratégico que puede ser capaz de proponer lo que algunos autores han denominado con acierto una *enseñanza estratégica* (Jones, 1995).

El método didáctico es "un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempo determinados, con los recursos pertinentes" (Martín-Molero, 1993, pág. 57).

El término estrategia didáctica se refiere a un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta, que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, es un modelo didáctico donde se pone en juego la multidimensionalidad de la práctica cotidiana. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma en base a las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiante. "Las estrategias docentes incluyen aquellas

actividades que realiza el catedrático, solo o en conjunción con el alumno, que tienen como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, pág. 430). Para ello, es necesario tener presentes *cinco aspectos esenciales* para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

- a. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales).
- b. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- c. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- d. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- e. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

2.2.6.1. Las estrategias didácticas.

Por su naturaleza se dividen en (Santiváñez, 2007):

a. Estrategias didácticas estáticas.

Son aquellas cuyo impacto en la actividad del estudiante genera pasividad y receptividad.

b. Estrategias didácticas dinámicas.

Aquellas cuyo impacto en el estudiante genera actividad y autonomía, dentro de estas estrategias están consideradas, también las impulsadas por el grupo y las generadoras de autonomía propiamente.

2.2.6.2. Las estrategias de aprendizaje.

Existe permanentemente una confusión en el uso de los términos estrategias, tácticas y procedimientos. En educación, las tácticas se diferencian de las estrategias en que son los procedimientos específicos que se utilizan en una secuencia de aprendizaje (Genovard, 1990), una habilidad más específica puesta al servicio de una estrategia más general. En cuanto a los procedimientos, se sugiere que se preserve el sentido etimológico de procedimiento para referirse únicamente al "desarrollo efectivo de la actividad" (Martín-Molero, 1993, pág. 48)

Beltrán considera que las estrategias son "las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje" (Beltrán & Bueno, 1997a, pág. 311) (Beltrán, 2003); si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos el aprendizaje se vuelve significativo.

...procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo C. , 2000, pág. 27).

Esto tiene que ver con la adaptación, demandas y las metas, así, un estudiante hace uso de una estrategia de aprendizaje cuando puede ajustar lo que piensa y hace, en concordancia la demanda de una actividad en función de los objetivos educativos que plantea el docente.

Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los estudiantes pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje; es decir, están conformadas por aquellos conocimientos y procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz (Castellanos, 2001).

Díaz-Barriga y Hernández, definen a las estrategias de aprendizaje como “procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” y demandas académicas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002a, pág. 234).

Según Quesada, se trata de “un proceso intencional y consciente de toma decisiones para adecuarse a los requerimientos de la actividades de aprendizaje, los cuales hacen referencia a una secuencia de pasos que se activan para lograr un fin determinado” (Quesada, 2003, pág. 75).

Desde otra perspectiva las estrategias de aprendizaje son un método para emprender una tarea o alcanzar un objetivo (Ontoria, Gómez, & Molina, 2003).

Por otro lado, se considera que las estrategias de aprendizaje son procedimientos organizados y reflexivos que utiliza un aprendiz al interactuar con un texto o realizar una actividad de aprendizaje, con la finalidad de comprender el tema, darse cuenta cómo aprende y, cómo aplicarlo de manera funcional a una nueva situación (Montes de Oca, 2004).

Asimismo, se indica que “las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional lo que hace el aprendiz para

lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado” (Gargallo, Suárez , & Pérez, 2009, pág. 2).

En consecuencia, las estrategias de aprendizaje pueden ser caracterizadas como *procedimentales* –en el sentido de que pueden definirse como procedimientos-; *intencionales* -puesto que tienen un carácter deliberado-; *requieren esfuerzo*; son *voluntarias*; *esenciales* -necesarias en los comportamientos de personas expertas en un área-; y *facilitadoras* -porque en general se ha encontrado que mejoran el desempeño académico (Rinaudo & Donolo, 2000).

Como resultado de la revisión de la bibliografía sobre la materia de estudio se pone de manifiesto una diversidad de definiciones y las cuales se pueden extraer algunos aspectos que caracterizar a las estrategias de aprendizaje.

Se le considera un proceso o procesos. Existen autores que las consideran como un proceso o procesos, tales como: “al utilizar una estrategia se realizan diversos procesos” (Nisbet & Shucksmith, 1998, pág. 51).

Se les considera un conjunto de actividades mentales. Las estrategias de aprendizaje pueden encuadrarse dentro del procesamiento de la información (adquisición, codificación y recuperación), como procedimientos o actividades mentales que van a facilitar dichos procesos de adquisición, codificación y recuperación, idea en la que se apoya el presente estudio (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras, & Vicente, 2006). En esta misma línea, se considera que las estrategias son “las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje” (Beltrán & Bueno, 1997a, pág. 311).

Se les relaciona estrechamente con la metacognición. Las estrategias de aprendizaje están estrechamente ligadas con el proceso metacognitivo. Así, los autores señalan que son operaciones mentales (Justicia F. , 1997) procedimientos o habilidades de orden superior que integran y coordinan otros elementos de orden inferior ((Pozo, 1993); (Gargallo, 2000); su aplicación requiere un determinado grado de control sobre la actividad cognitiva del estudiante (Monereo C. , 1993), implica un dominio de las acciones y procedimientos elegidos, exigiendo deliberación, planificación y evaluación de su elección y ejecución (Pozo, 1993); (Monereo C. , 1993); (Bernad, 1999) “el estudiante adquirirá estrategias metacognitivas cuando planifique, controle, revise y realice un proceso de reflexión de su aprendizaje (Nisbet & Shucksmith, 1998, pág. 54); (Hensson, 2000, págs. 256-258); “por medio del cual [...] se automonitorea, evalúa y cambia su ejecución” (Quesada, 2003, pág. 16).

Contextualizada - determinada por el contexto. Los autores señalan que: la elección de las acciones que se pretenden poner en práctica depende de los recursos y capacidades disponibles por parte del estudiante (Nisbet & Shucksmith, 1998); de las características de la situación concreta de aprendizaje (Marín, 1996) determinan las posibilidades de éxito después de su uso (De la Torre, 2000),

Procesos de toma de decisiones intencionales. En este sentido, se señala que: son procesos de toma de decisiones sobre los pasos adecuados para plantearse una tarea (Mayor, 1993); (Monereo, 1994); tienen carácter propositivo, intencional ((Beltrán, Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, 1993); y deliberativo (Justicia F. , 1997).

Persiguen metas, una finalidad. Según los autores están dirigidas a la consecución de una meta concreta de aprendizaje (Justicia, 1996), promueven en el

estudiante la realización de un aprendizaje significativo, autónomo e independiente (Beltrán, 1993); (Justicia F. , 1997) “se utiliza para aprender cosas” (Gargallo, 2000, pág. 135); “ayudan a mejorar el proceso de aprender, también promueven el desarrollo de procesos de pensamiento” (Quesada, 2003, págs. 16-17).

Tienen una función adaptativa. Los autores indican que las estrategias de aprendizaje están: “orientadas a adaptarse a los requerimientos del aprendizaje, así tenemos: para adecuarse a los requerimientos de la actividad de aprendizaje” (Quesada, 2003, pág. 75)

Como energizadores, motivadores del aprendizaje. Hay otros autores que la señalan como dinamizadores, como motivadores de un acto de aprendizaje, así: “método para emprender una tarea o para alcanzar un objetivo” (Ontoria, Gómez, & Molina, 2003, pág. 48)

Como método o metodología: Otros autores, la consideran relacionados como método o metodología, así: es “un método para emprender una tarea o para alcanzar un objetivo” (Ontoria, Gómez, & Molina, 2003, pág. 48); “hacen referencia a una secuencia de pasos que se activan para lograr un fin determinado” (Quesada, 2003, pág. 48).

Componentes de las estrategias: Si bien es cierto que en determinados momentos el énfasis a la hora de conceptualizarlas se puso en los aspectos cognitivos y metacognitivos, también lo es que “el concepto ha ido enriqueciendo su contenido hasta hacerse más integrador, incluyendo elementos afectivo-motivacionales y de apoyo” (Gargallo, Suárez , & Pérez, 2009, pág. 2).

En la revisión de la literatura sobre el tema se puede observar que los autores están de acuerdo en considerar que las estrategias cognitivas, metacognitivas y de

apoyo al aprendizaje, también denominadas *estrategias de procesamiento de aprendizaje*, "son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para el logro de su posterior aplicabilidad y transferencia" (Barca, Peralbo, Marcos, Malmierca, & Porto, 2009, págs. 43-44). Por las clasificaciones de las estrategias que se verán más adelante, se puede considerar que los elementos o componentes de las estrategias son tres, debido a la naturaleza de las estrategias de aprendizaje, así pueden ser componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales (de apoyo).

2.2.6.3. Tipología de Díaz-Barriga.

"Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específica son; así como del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de la finalidad o del tipo de técnicas particulares" (Díaz-Barriga & Hernández, 2000, pág. 118).

En la primera clase están las *estrategias de recirculación* de la información, las cuales son consideradas como:

- Las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz.
- Suponen un procesamiento de carácter superficial.
- Utilizada para conseguir un aprendizaje de carácter "al pie de la letra" de la información.
- La estrategia básica es *el repaso*.

Tabla 1.

Tipos de estrategias de aprendizaje según proceso involucrado.

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
		Procesamiento Complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de categorías • Redes semánticas • Mapas conceptuales • Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir pistas • Búsqueda directa

Fuente: (Díaz-Barriga & Hernández, 2002a, pág. 118)

En las dos siguientes estrategias de elaboración y organización, la finalidad es descubrir y construir significados para encontrar sentido en la información.

Las *estrategias de elaboración* se consideran como: Integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos, de manera simple y compleja, que se distinguen en el nivel de profundidad de la integración.

Las *estrategias de organización* de la información:

- Permiten hacer una reorganización constructiva de la información.

- Es posible organizar, agrupar o clasificar la información para lograr una representación correcta de ésta, a través de las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre ésta que ha de aprenderse y las formas de organización esquemática internalizada por el aprendiz.

La cuarta clase, son las *estrategias de recuperación* de la información, que permiten optimizar la búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP).

2.2.6.4. Tipología de estrategias a partir de contenidos declarativos.

La clasificación realizada por (Alonso-Tapia, 1991) considera el tipo de *contenidos declarativos*, los cuales pueden utilizar varios tipos de estrategias efectivas para el aprendizaje de *información factual* y el aprendizaje de información *conceptual* dentro de los escenarios escolares.

La *información factual* se presenta de diversas maneras, tales como: datos (Símbolos químicos o matemáticos, fórmulas, fechas históricas, lista de palabras o términos y pares asociados de palabras.

El aprendizaje de *información conceptual*, esto es conceptos, preposiciones o explicaciones exige un tratamiento de la información más sofisticado y profundo.

Tabla 2.

Tipos de estrategias de aprendizaje según material que ha de aprenderse.

<i>Tipo de material que ha de aprenderse</i>	<i>Tipos de estrategias</i>
Información factual: <ul style="list-style-type: none"> • Datos • Pares de palabras • Listas 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición <ul style="list-style-type: none"> - Simple - Parcial - Acumulativa
Información conceptual: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Propositiones • Explicaciones (textos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización categorial • Elaboración simple de tipo verbal o visual <ul style="list-style-type: none"> - Palabras clave - Imágenes mentales • Representación gráfica <ul style="list-style-type: none"> - Redes y mapas conceptuales • Elaboración <ul style="list-style-type: none"> - Tomar notas - Elaborar preguntas • Resumir • Elaboración conceptual

Fuente: (Alonso-Tapia, 1991).

2.2.6.5. Tipología de Román y Gallego.

Según el especialista Román & Gallego (1994), definen a las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procesamientos o actividades mentales que se impulsan con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Las clasifican en: adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

Así, la *adquisición* de información, está asociada con procesos atencionales como seleccionar, transformar y transportar la información desde el registro sensorial; la *codificación* de información consiste en traducir a un código y/o de un código, este proceso se sitúa en la base de los niveles de procesamiento y, se aproxima a la comprensión, al significado. Se reconocen estrategias de codificación, por ejemplo, en el uso de nemotecnias, elaboraciones de diverso tipo, y en las organizaciones de

información. En este sentido, y también dentro de los marcos del modelo Multialmacén de la memoria de Atkinson y Shiffrin en 1968, se asocia al proceso de *recuperación* con la búsqueda de información en la memoria y la generación de la respuesta. Asimismo, se considera que mientras dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no cognitiva optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje y son clasificados como factores de apoyo al procesamiento (Román & Gallego, 1994).

2.2.7. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las ciencias sociales como área curricular, y sin entrar en especificaciones que superan los objetivos del presente estudio, está claro que son varias las disciplinas que aportan su saber a la hora de componer esta gran área. De ellas, y como su propio nombre lo indica, destacan dos grandes grupos interrelacionados, los que atienden al medio natural y, por lo tanto pertenecen más a las denominadas ciencias naturales o experimentales, las correspondientes al medio social o ciencias llamadas también humanas, entre las que caben destacar aquellas disciplinas que se refieren mayormente a los temas histórico-culturales y geográficos.

Así, cuando se mencionaba el término Ciencias Sociales, era entendido como área de conocimiento que abarcaba tres materias: la Geografía, la Historia y la Educación Cívica, el contexto educativo para las Ciencias Sociales estaba presidido por el enciclopedismo y la memorización como principal objetivo educativo. En la actualidad, el enseñar las Ciencias Sociales, se debe orientar a conseguir en el estudiantado mayores capacidades de tipo procedimental como:

–Desarrollar capacidades que enseñen al alumno a realizar investigaciones con los instrumentos de la ciencia histórica.

- Aprender a utilizar técnicas instrumentales de la geografía como mapas, gráficos, base de datos a partir de documentos o registros de observación directa, etc.
- Familiarizarse con el uso de estudios sociológicos confeccionando encuestas, sondeos, etc. (Prego, 2007, pág. 94)

Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo.

Asimismo, la geografía, la historia y las ciencias sociales en general, son disciplinas que deben aspirar a fomentar un pensamiento crítico (Carretero M. y., 2004) y a un trabajo con procedimientos que ayude a los alumnos a familiarizarse con la formulación de hipótesis (Prats, 2010). Enseñar a historiar, por ejemplo, consiste en enseñar a elaborar hipótesis, buscar pruebas, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico.

2.2.7.1. Área: Historia, Geografía y Economía en Diseño Curricular Nacional – 2009.

Fundamentación.

El área de Historia, Geografía y Economía tiene como finalidad la construcción de la identidad social y cultural de los adolescentes y jóvenes y el desarrollo de competencias vinculadas a la ubicación y contextualización de los procesos humanos en el tiempo histórico y en el espacio geográfico, así como su respectiva representación.

La construcción de la identidad social y cultural está relacionada con un conjunto de aprendizajes por medio de los cuales la persona construye su concepción del tiempo y el espacio a partir del análisis y reflexión sobre su propia realidad. Esta

percepción puede darse interrelacionando el presente, pasado y futuro de la realidad social y humana, reconociendo su identidad dentro de la riqueza pluricultural y la multinacional, aplicando su capacidad reflexiva, crítica y autocrítica, para participar en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico.

El desarrollo del área promueve el acceso a conocimientos sobre los procesos históricos, sociales, económicos y políticos del Perú y del Mundo; y enriquece la percepción de los estudiantes, al proporcionarles referencias temporales y espaciales. Las referencias temporales y espaciales permiten al estudiante, saber de dónde vienen y dónde se sitúan generando una base conceptual para la comprensión de hechos y procesos históricos, políticos, geográficos y económicos básicos y complejos. Esto contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de observación, análisis, síntesis, evaluación, representación e interpretación del medio natural. Finalmente, permite comprender lo que es universal y por ende lo esencial de todas las culturas, así como el espacio donde se desarrolla la vida en sociedad.

El área permite a los estudiantes desarrollar competencias, capacidades, conocimientos y actitudes relacionadas con el sentido de continuidad y de ruptura, saber de dónde proceden, situarse en el mundo de hoy y proyectarse constructivamente en el futuro, a partir de conocimientos acerca de las interacciones e interdependencias sociales, ecológicas y geográficas que ocurren en el contexto familiar, local, nacional, americano y mundial. El estudiante en este contexto, va asumiendo progresivamente un rol protagónico en su propia historia, participando de cambios y transformaciones, conjugando los valores de los patrones culturales de su origen y procedencia y los referentes morales que orientan su vida y sus actitudes, participando responsablemente en las diversas interacciones sociales que se dan en su entorno social.

El área de Historia, Geografía y Economía enfatiza el aprendizaje de la historia del Perú para valorar la creatividad de los peruanos y de esta forma consolidar el sentimiento de pertenencia con el Perú. En ese sentido cobra importancia el análisis y la evaluación del legado cultural, artístico, social, económico y de diversa índole que los peruanos individual y colectivamente han aportado a nuestro rico patrimonio nacional. Muestras de este legado como las diversas lenguas, las formas de organización social, el control de los pisos ecológicos y los sistemas de producción, las cosmovisiones, las creencias y prácticas religiosas, la literatura, entre otras, constituyen conocimientos esenciales del área.

Se orienta a que los estudiantes manejen información y la organicen de manera pertinente, sobre los sucesos Históricos, Geográficos, Sociales y Económicos presentes y pasados con la finalidad de que cuenten con elementos para la formación de su propio juicio crítico, para su participación en la sociedad y la valoración de su país. Por ello, las competencias del área orientan el desarrollo integral del manejo de información, la comprensión espacio temporal y el juicio crítico.

Competencias por ciclo

Tabla 3.

Competencia del VI ciclo de EBR en área Historia, Geografía y Economía.

Competencias	Contenidos
Manejo de información	Maneja información relevante sobre procesos históricos, geográficos y económicos del Perú, América y el Mundo, desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, comunicándola, en ejercicio de su libertad y autonomía.
Comprensión espacio-temporal	Comprende categorías temporales y de representación espacial, sobre los procesos históricos, geográficos y económicos en el Perú, América y el Mundo, desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, apreciando la diversidad natural y socio cultural, tomando conciencia de su rol protagónico en la sociedad.
Juicio crítico	Formula puntos de vista personales y posiciones éticas sobre procesos históricos, geográficos y económicos del Perú, América y el Mundo desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, proponiendo ideas y desarrollando acciones para el cuidado y preservación del ambiente, el patrimonio cultural y la identidad social y cultural del Perú.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2009, pág. 385).

2.2.7.2. Aprendizajes fundamentales en Ciencias Sociales y Ciudadanía.

En esta sección glosamos del Ministerio de Educación del Perú (Ministerio de Educación, 2014, págs. 45-52) el tercer aprendizaje fundamental planteado en el Marco Curricular Nacional (Propuesta para el diálogo, segunda versión); el cual corresponde al área curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Los aprendizajes que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a aprender son ocho. El que nos interesa es el tercero: *Ejerce de manera plena su ciudadanía.*

Ejerce su ciudadanía de manera plena como sujeto de derechos que se compromete con la defensa de la institucionalidad democrática y con el bien común, conviviendo y participando democráticamente y con apertura intercultural; delibera

sobre asuntos públicos y cumple sus responsabilidades en la vida social con conciencia histórica y ambiental.

Esto revela que las Ciencias Sociales en la escuela tienen un camino por recorrer ya que la pretensión no sólo se limita al aprendizaje de conocimientos sino a fomentar en los estudiantes la construcción de una nueva sociedad a partir de una forma crítica de asumir la ciudadanía, enmarcada en la diversidad (Martínez & Quiroz, 2011)

Fundamentos.

Es importante reconocer que para un sector importante de la población, no existe conciencia ni práctica de ser miembros de un estado con iguales derechos y oportunidades. Las diferencias entre las personas, lejos de ser vistas como fuente de enriquecimiento, son motivo de negación y exclusión. Aún no hemos aprendido a vivir combinando sentido de unidad, cohesión, libertad individual y particularidades culturales de las distintas colectividades humanas.

Principios como libertad, equidad, justicia, igualdad, honestidad, democracia, redistribución e interculturalidad son mencionados cotidianamente, pero no son vividos ni defendidos realmente en el día a día. Nuestra historia reciente nos ha llevado a ver los conflictos como algo negativo y a asociarlos a la violencia; nos cuesta entender que los conflictos son inherentes a la condición y convivencia humana, que aprender a resolverlos de manera pacífica y constructiva nos puede llevar a crecer como personas y como colectividad. Las normas, leyes no son asumidas como lo que son: acuerdos que nos permiten convivir en sociedad basándonos en nuestra condición de sujetos de derechos a partir de principios básicos.

Asimismo, el ejercicio ciudadano requiere de una serie de competencias provenientes de las ciencias sociales que permiten a los ciudadanos reflexionar y actuar sobre su realidad. Estas competencias contribuyen, desde una perspectiva problematizadora y dinámica, a leer e investigar la realidad, a comprender las acciones humanas e interpretar de manera crítica la realidad social.

El ejercicio ciudadano se fortalece a partir del desarrollo de una conciencia histórica; es decir, de comprender que somos producto de un pasado, pero a la vez que estamos construyendo, desde el presente, nuestro futuro; la comprensión de nuestra historia contribuye también a la formación de identidades. Por otro lado, se apoya también en la comprensión del espacio como constructo social, lo que lleva a actuar con mayor responsabilidad sobre nuestro ambiente y de la comprensión del funcionamiento económico y financiero de las distintas sociedades, que nos lleva, además, a ejercer mejor nuestros derechos y responsabilidades. De esta manera, se puede desarrollar una actitud crítica, pero a la vez creativa, que permita plantear alternativas al desarrollo del país.

Tabla 4.

Fundamentos del Ministerio de Educación.

El comercio y el	Proceso sedentarización en los	La	El
mercado: oferta, demanda, incentivos, precios. Sistema financiero formal: por qué surge, ventajas, desventajas, contexto actual. Relación entre rentabilidad y riesgo, diversificación de riesgo. Derechos de los usuarios de servicios y productos financieros. Responsabilidad ciudadana y sentido social del pago de impuestos. Imperfecciones del mercado, efectos y la intervención del Estado Mercado financiero y cambios en el bienestar intertemporal Riesgos, previsión, prevención y la transferencia de riesgos. La informalidad, ventajas y desventajas. El Estado y la política económica.	Andes Centrales (desde la llegada de los primeros habitantes a los primeros sedentarios). La domesticación de plantas y animales: aportes al mundo. Principales sociedades prehispánicas en los Andes Centrales y América Latina América en la época de los virreinos El proceso de Independencia en el Perú y América El proceso histórico peruano en el siglo XIX y el contexto latinoamericano El proceso histórico peruano en el siglo XX y el contexto latinoamericano El Perú actual y sus retos Del paleolítico a las primeras civilizaciones en algunas regiones del mundo Primeras civilizaciones del Oriente, Grecia y Roma: principales aportes a la humanidad El sistema feudal, el surgimiento del Islam y su desarrollo, la cultura medieval y el renacimiento urbano y comercial Cambios y permanencias en las sociedades europeas de los siglos XVI, XVII y XVIII Las revoluciones de fines del XVIII y XIX: las bases del mundo con-temporáneo (política, economía, sociedad y cultura) El siglo XX: siglo de las catástrofes	Convivencia y la vida en sociedad Discriminación y exclusión Derechos Humanos Código del Niño y del adolescente La Constitución Gobiernos locales y regionales El gobierno Nacional y los organismos autónomos El Estado, el estado de derecho, Estado Peruano: unitario y descentralizado o La democracia y la ciudadanía Partidos políticos Sociedad civil Medios de comunicación Los organismos internacionales Ética y política	geosistema y sus interrelaciones. Desarrollo sostenible. Desplazamiento poblacional: regionalización, centralización, polo de desarrollo. Representaciones complejas del espacio Problemáticas ambientales globales Cultura de prevención ante los desastres. Megadiversidad como oportunidad de desarrollo

Fuente: (Ministerio de Educación, 2014, págs. 51-52)

Se recomienda que el Proyecto Educativo Regional considere campos temáticos propios de las distintas localidades y regiones vinculados a:

- Culturas y conocimientos locales y originarios.
- Procesos históricos propios –regionales y de los pueblos originarios–, que permitan elaborar narraciones históricas regionales y comprender mejor las dinámicas sociales existentes.
- Elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos regionales y locales.
- Dinámicas económicas regionales, así como temas de crecimiento y desarrollo económico local y regional, vinculado al nacional.

Paralelamente se recomienda identificar asuntos públicos locales y regionales para la de-liberación en las escuelas y que podrían incentivar la participación en la gestión de proyectos que enfrenten demandas, necesidades, aspiraciones o problemas.

2.2.7.3. El enfoque de competencias en historia, geografía y economía

Si tuviéramos que identificar las características específicas de las ciencias sociales en cuanto a un sistema basado en competencias podríamos subrayar las siguientes:

- Son más flexibles a la hora de admitir caminos diversos para alcanzar un horizonte común, por ejemplo una carrera de historia, relaciones internacionales, geografía, sociología... es lógico que los contenidos varíen de acuerdo con el país. De esta forma, el estudio de geografía en Francia tendrá unos focos, particularmente el adentrarse en las concepciones y relaciones espaciales en dicho país, lo mismo que si esa carrera se imparte en Inglaterra o en Italia. Sin embargo, el elemento crucial y las competencias en las que pueden coincidir todas es el conocimiento y comprensión profundo de los espacios y el impacto que esto tiene para el desarrollo de las sociedades. Lo mismo se puede aplicar a la historia, la sociología, las relaciones internacionales, etc.
- Parece frecuente que el aprendizaje de las ciencias sociales no es solo relevante para carreras específicas de la disciplina. Existe una presencia significativa de competencias de las ciencias sociales no sólo en carreras específicas sino como componentes complementarias en otras titulaciones, de otras áreas. El grupo de Historia en el proyecto Tuning realizó todo un estudio de las carreras de Historia y de sus salidas profesionales en conjunción con otras titulaciones, no

estrictamente del área, pero con componentes significativos de historia en sus programas. Esto parece significar que hay otras titulaciones que requieren de competencias históricas, la capacidad de comprender una sociedad en el tiempo, que requieren de este complemento.

- Podría observarse que la amplitud en la concepción de lo que constituye cada una de las áreas de las ciencias sociales hace necesario una comprensión de las raíces de las mismas a la vez que una conexión muy fluida con la realidad.

- A la hora de dialogar entre dos sistemas, es fundamental tener en claro las competencias que permiten desarrollar puntos de conexión entre los mismos, a la vez que la capacidad de comprender lo diverso y saber relacionarlo.

- Como estas ciencias tienen a la sociedad como base de su estudio son áreas específicamente sensibles a la rapidez de los cambios y la necesidad de actualizar continuamente los conocimientos. Esto hace que un sistema basado en competencias sea particularmente apropiado para estas ciencias dada la velocidad de las transformaciones sociales y la necesidad de ser capaces de incluir dichos conocimientos, manejarlos y ponerlos al día.

- Reflexionando sobre los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones podríamos decir que las competencias de las ciencias sociales deberían centrarse, con los matices específicos de cada ciencia, en un conocimiento y comprensión de los ejes que permitan la lectura y el entendimiento de distintas sociedades (su dimensión en el espacio y en el tiempo) de acuerdo con niveles básicos, complejos o muy avanzados según el caso. En un segundo término, contaríamos con el indicador de competencias que pudieran llevar a la práctica ese conocimiento mediante grados de intervención social y de capacidad de juicio críticos del desarrollo de las sociedades.

- Si para todas las ciencias la necesidad de seguir aprendiendo es crucial, para las ciencias sociales es de suma relevancia ya que el objeto y sentido de la misma está en la sociedad y el individuo. En este contexto, el grupo de ciencias de la educación consideraba la labor del educador como un “blanco móvil”, un objetivo siempre inalcanzable y en permanente movimiento hacia delante. No es el cúmulo de conocimiento, sino la competencia de aprender permanente y actualizarse la que nos permite acercarnos a este objetivo.

- Finalmente, el indicador de capacidad de comunicarse en diferentes niveles y situaciones parece ser una competencia muy relevante para quien tiene que transmitir los contextos y las distintas situaciones en los grupos sociales. Asimismo, parecerían competencias importantes de resaltar las vinculadas a la comprensión de sociedades pluriculturales y la capacidad de comunicarse, comprender y valorar distintas lenguas, costumbres y culturas. Este último aspecto que se presenta es particularmente relevante a la hora de pensar en una sociedad europea y también global diversa, tejida de tradiciones diferentes, pero con una clara necesidad de entendimiento y cohesión. (Gonzales, 2007, págs. 19-32)

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y nivel de la investigación

La investigación es de tipo básica con un nivel descriptivo, dado que está orientada al conocimiento de la realidad tal y como se presenta en una situación espacio temporal dada (Sánchez & Reyes, 2006, pág. 30) “lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de acción, no tiene objetivos prácticos específicos” (Sánchez & Reyes, 2006, pág. 36)

3.2. Nivel de la investigación

Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan.

...Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 80)

3.3. Diseño de investigación

El estudio corresponde a un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. La “Investigación no experimental [son] estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 149) Los diseños de investigación transeccional o transversal “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 151).

Y, los diseños transeccionales descriptivos “Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 152). Asimismo, “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2006, pág. 24).

3.4. Población y muestra

La población o universo es un “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 174) Asimismo, “...es el conjunto de individuos que comparten por lo menos una característica, sea una ciudadanía común, la calidad de ser miembros de una asociación voluntaria o de una raza, la matrícula en una misma universidad, o similares” (Oseda, 2008, pág. 120).

Para esta investigación, nuestra población conformada por los alumnos del segundo grado de Educación Básica Regular en la institución educativa “Amauta Atusparia.”

Tabla 5.

Distribución de la población del estudio.

N°	Unidades de observación			
	Ciclo	Grado	Fr	%
1	VI	Primero	110	100
	Totales		110	100

Fuente: Matrícula de la Institución Educativa

La muestra es un “Subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 173).

Asimismo,

... la muestra es una parte pequeña de la población o un subconjunto de esta, que sin embargo posee las principales características de aquella. Esta es la principal propiedad de la muestra (poseer las principales características de la población) la que hace posible que el investigador, que trabaja con la muestra, generalice sus resultados a la población (Oseda, 2008, pág. 122)

En este caso, estará representada por todos los estudiantes que cumplan con responder bien a la prueba de evaluación y los que asistan el día de la evaluación; es decir se restará a los 110 estudiantes, los que no cumplan con los requisitos de buena respuesta y asistencia (calculado en 20%). La muestra se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6.

Distribución de la muestra del estudio.

Sección	Mujeres	Varones	Total
2 "A"	12	15	27
2"B"	14	12	26
2"C"	14	15	29
2"D"	13	15	28
Total	53	57	110

Fuente: Matrícula de la Institución Educativa

La técnica de muestreo a utilizarse es la no probabilística, intencionada. La muestra no probabilística o dirigida es un muestra censal “Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 176).

3.5. Variables

3.5.1. Definición conceptual y operacional de las variables.

La investigación presenta las siguientes variables:

Tabla 7.

Operación de las variables.

Variable / Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Variable: Estrategia de aprendizaje	Secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.	Definido por la suma de los puntajes de las cuatro escalas ACRA
Dimensión 1.1: E. de adquisición de información	Son los procesos encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial y de este a la Memoria a Corto Plazo (MCP), aquí se constatan estrategias, que favorecen el control y dirección de la atención, y aquellos que optimizan los procesos de repetición.	Está definido por la suma de los puntajes de los 20 reactivos de la escala I
Dimensión 1.2: E. de codificación de información	Son los procesos encargados de transformar y transportar la información de la MCP a la Memoria a Largo Plazo (MLP). La elaboración (superficial o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conecta esta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de conocimiento más amplias que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos. Aquí se constatan tres grupos de estrategias: mnemotecnización, elaboración y organización.	Está definido por la suma de los puntajes de los 46 reactivos de la escala II
Dimensión 1.3: E. de recuperación de información	Son los procesos encargados de transformar u transportar la información desde la estructura cognitiva a la MCP, son aquellos que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas; es decir, aquellos que le sirven para manipular (optimizar) los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o de generación de respuestas.	Está definido por la suma de los puntajes de los 18 reactivos de la escala III

<p>Dimensión 1.4: E. de apoyo al procesamiento</p>	<p>Son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje, cuando estos procesos optimizan el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación, incrementan la motivación, la autoestima y la atención. Garantizando un clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Incluyen las denominadas estrategias meta cognitivas y las socioafectivas.</p>	<p>Está definido por la suma de los puntajes de los 35 reactivos de la escala IV</p>
---	--	--

3.6. Operacionalización de las variables.

Tabla 8.

Operacionalización de variables e indicadores.

Operacionalización de variables e indicadores					
VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Variable Independiente Estrategia de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje son “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” y demandas académicas. (Díaz-Barriga & Hernández, 2002a, pág. 234); (Díaz-Barriga & Hernández, 2005).	Definido por la suma de los puntajes de las cuatro escalas ACRA puntajes de los 20 reactivos de la escala I; 46 reactivos de la escala II; 18 reactivos de la escala III; 35 reactivos de la escala IV	Estrategia de adquisición de información	a) Estrategias Atencionales	Escala de estrategias de aprendizaje ACRA de J. M ^a . Román Sánchez y S. Gallego Rico.
				b) Estrategias de Repetición	
			Estrategia de codificación de información	c) Estrategias de Mnemotecnización	
				d) Estrategias de elaboración	
				e) Estrategias de organización	
			Estrategia de recuperación de información	f) Estrategias de búsqueda	
				g) Estrategias de generación de respuesta	
			Estrategia de apoyo al procesamiento	h) Estrategias metacognitivas	
				i) Estrategias socioafectivas	

3.7. Técnica e instrumento de recolección de datos

En los trabajos de investigación es necesario seleccionar las técnicas e instrumentos a utilizar para la recolección de datos y responder a los objetivos planteados.

La técnica “[...] *es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información*” (Arias, 2006, pág. 67)), son los medios por los cuales el investigador procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de estudio (Sánchez & Reyes, 2006) y “[...] *Para el acopio de los datos se utilizan técnicas como observación, entrevista, encuesta, pruebas, entre otras*” (Palella & Martins, 2006, pág. 126). La técnica seleccionada para recolectar la información en la investigación a realizar es la encuesta dirigida a estudiantes, para recabar información referente a los adolescentes que presenten violencia escolar que inciden en sus conductas dentro y fuera del aula de clases.

Los instrumentos son herramientas mediante las cuales se recoge los datos e información necesaria para probar o contrastar las hipótesis de investigación (Ñaupas, Mejía, & Novoa, 2011). De entre los diferentes tipos de instrumentos se ha seleccionado una escala.

Se empleará una escala de Likert con preguntas cerradas. Los cuestionarios de preguntas cerradas, “son aquellas que establecen previamente las opciones de respuesta que puede elegir el encuestado” (Arias, 2006, pág. 74). La escala de Likert es “*un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías*” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 341). El cuestionario será de selección simple, es decir con varias

alternativas de respuestas, en donde el encuestado deberá elegir una de acuerdo a su criterio; el cuestionario consta de 60 ítems y cinco (5) alternativas de respuesta.

El instrumento a utilizar es la escala de Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y de Apoyo al procesamiento de la Información (ACRA).

Tabla 9.

Ficha Técnica de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

<i>Autor</i>	J. M^a. Román Sánchez y S. Gallego Rico.
<i>Año de edición</i>	2001 3 ^a Edición. TEA Ediciones, S.A.
<i>País de origen</i>	España
<i>Administración</i>	De manera individual y colectiva
<i>Duración</i>	50 minutos aproximadamente.
<i>Nº de Ítems</i>	60
<i>Aplicación</i>	Alumnos de secundaria 12-16 años aunque puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.
<i>Área aplicación</i>	Educativa
<i>Significación</i>	Evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de las estrategias de adquisición de información, de codificación de información, de recuperación de información y de apoyo al procesamiento.
<i>Materiales</i>	Manual (1), cuadernillo de aplicación (1)1 hoja de respuestas (1).

Fuente: J. M^a. Román Sánchez y S. Gallego Rico.

Dicho instrumento se fundamenta en el procesamiento de información como base del aprendizaje y permite medir el grado en que el alumno posee y aplica estrategias de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento.

El instrumento evalúa 4 estrategias a través de 60 ítems en función de 4 grados o frecuencia con que suelen usar dichas estrategias: nunca; algunas veces, muchas veces, siempre. La puntuación de los ítems va de uno a cuatro. Para cada una de las escalas se obtiene una puntuación numérica global: entre 0 y 40, para adquisición; entre 0 y 80 para codificación; entre 0 y 40 para recuperación; y entre 0 y 80 en apoyo al procesamiento.

- **Tipos de estrategias que evalúa:**

- 1) Estrategias de *Adquisición* de información
- 2) Estrategias de *Codificación* de información
- 3) Estrategias de *Recuperación* de información
- 4) Estrategias de *Apoyo al procesamiento* de la información

Validación y confiabilidad del instrumento

El análisis de validez, hace referencia al conjunto de técnicas que se practican al test y a las puntuaciones del mismo para verificar el grado en que el test mide lo que se propone medir. La validez es el “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 201)

La confiabilidad es el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 200); es la “ausencia de error aleatorio, en un instrumento de recolección de datos es confiable cuando en diferentes circunstancias se le aplica a un mismo sujeto y los resultados son aproximadamente los mismos” (Palella & Martins, 2006)

La fiabilidad del instrumento presenta adecuados índices, los estudiosos han reportado índices: de 0.71 a 0.91 (Román & Gallego, 1994) de 0.81 a 0.91 (López, 2008); de 0,77 a 0,93 (Barca, Peralbo, Marcos, Malmierca, & Porto, 2009) tal como se aprecia en la Tabla 10.

Tabla 10.

Confiabilidad de las Escalas ACRA en diversos estudios.

Escalas	Román y Gallego	López (2008)	Barca y otros	Serna (2015)
Adquisición	0.71	0,81	0.77	.89 ¹ - .89 ² - .813 ²
Codificación	0.91	0,91	0.93	.92 ¹ - .92 ² - .899 ²
Recuperación	0.84	0,87	0.84	.92 ¹ - .92 ² - .747 ²
Apoyo	0.9	0,91	0.85	.89 ¹ - .89 ² - .889 ²
Lugar	Valladolid, España	Lima, Perú	Galicia, España	Cuzco, Perú
Año	1994	2005	2009	2013
N	294	236	1392	136

Nota: 1. Pares – impares; 2. Mitades – aleatorias; 3. Alfa de Cron Bach

Debido que el instrumento fue modificado en su estructura literal por la tesista se tomó por conveniencia aplicar la prueba piloto a 31 estudiantes para poder verificar una vez más la confiabilidad del instrumento dando como resultado $\alpha = 0,930$ altamente confiable para nuestra investigación.

Estadísticos de confiabilidad Alfa de Cronbach N de elementos 0,930 60.

3.8. Plan de análisis

Luego de haber aplicado el instrumento escalas de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (2007) (ACRA). y recogido la información, se realizará el vaciado a una base de datos en el programa Microsoft Excel en su versión 2013, para luego ser procesado en el SPSS en su versión 22 basado en la estadística descriptiva, teniendo en cuenta los siguientes pasos:

Conteo y elaboración de la base de datos: luego del conteo de las respuestas dadas de los estudiantes, se elaborara una base de datos en una hoja Excel para luego ser

exportada al SPSS para realizar las tablas descriptivas y medidas de tendencia central según sea el caso

Tabulación: Se realizará la recodificación de las variables para luego elaborar las tablas, para organizar la distribución de frecuencias absolutas y porcentajes y medidas de tendencia central.

Traficación: Se procederá a construir gráficos para representar los datos ordenados a través de la tabulación para visualizar la variación en porcentajes de Variable en estudio. Finalmente se procederá a interpretar los resultados para dar respuesta a los objetivos planteados.

3.9. Matriz de consistencia

Tabla 11.

Matriz de consistencia.

Enunciado del problema	Objetivos	Variable(s)	Diseño	Instrumento
<p>¿Qué Estrategias de Aprendizaje utilizan en el área de Historia, Geografía y Economía los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018?</p>	<p>Objetivo general: Describir las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del segundo grado de EBR en la institución educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias de adquisición de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción. - Identificar las estrategias de codificación de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción. - Identificar las estrategias de recuperación de información que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción. - Identificar las estrategias de apoyo al procesamiento que utilizan los estudiantes del segundo grado de secundaria en la institución educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción. 	<p>Estrategia de Aprendizaje.</p>	<p>No-experimental, Transeccional y descriptivo</p>	<p>Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (2007). Adecuado por el investigador</p>

	- Comparar las estrategias de aprendizaje y sus dimensiones, según el sexo de los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción.			
--	---	--	--	--

3.10. Principios éticos

Todos los profesionales en cada área disciplinar intentan desarrollar algunas normas que son relevantes para la realización de actividades en un marco laboral. Por ello, es necesario basarse en algunos valores y códigos que deben cumplirse obligatoriamente. Por una parte, la calidad del trabajo con sus funciones prácticas; y por otra, el trabajo profesional tiene el compromiso de sentir la capacidad de orientar a las buenas acciones, contribuyendo con el bienestar de sí misma y de personas a las que pretende dirigirse. En ese caso, en la investigación se aspira respetar los siguientes principios éticos:

- El rigor científico.
- Privacidad y confidencialidad.
- Veracidad del trabajo.
- Validez y confiabilidad de los datos.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Descripción

Para la realización de la descripción de los resultados, primero se garantizó la fiabilidad de los valores con el coeficiente de confiabilidad Alfa de Crombach, resultando altamente confiable para la estrategia apoyo al procesamiento, codificación de información, para las estrategias adquisición de información y recuperación de información.

Segundo, se evaluó el supuesto de normalidad mediante la prueba de kolmogorov Smirnov, debido a que el tamaño de muestra es mayor a 30. El resultado indicó que el p (valor) > 0.05 nivel de significancia confirmando que los valores de los datos se distribuyen normalmente.

Tercero, se elaboró cuadros y gráficos para visualizar la frecuencia de la aplicación de cada uno de las estrategias empleada por los alumnos, también se realizó una tabla para visualizar la tendencia de los valores obtenidos para cada estrategia, también se evaluó el nivel de uso para cada estrategia.

Cuarto, para comparar las estrategias de aprendizaje, según el sexo de los estudiantes se realizó la prueba de t Student para muestras independientes. Para identificar las diferencias entre esas estrategias se realizó las prueba ANOVA (Análisis de varianza), también la prueba post hoc luego de haber contrastado diferencias significativas de la prueba Anona p (valor) > 0.05 (5%) nivel de significancia en los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución

Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción, en el año 2018.

A continuación se muestran los resultados obtenidos:

4.1.2. Estadísticos de Fiabilidad y Prueba de Normalidad

Tabla 12.

Tabla de fiabilidad, según estrategias.

Estrategias	Alfa de Cron Bach	N de elementos
De adquisición de información	0,797	10
De codificación de información	0,827	20
De recuperación de información	0,795	10
De apoyo al procesamiento	0,84	20

Fuente: de reporte SPSS 24.0

De la tabla 12, se observa los valores resultantes del coeficiente de alfa de Cron Bach donde indican que son altamente confiables para las distintas estrategias de aprendizaje.

4.1.3. Prueba de normalidad para las estrategias de aprendizaje

Planteamiento de hipótesis

HO: los puntajes de las variables provienen de una distribución normal

H1: los puntajes de las variables provienen de una distribución normal

Tabla 13.

Prueba de normalidad.

Estrategia	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Adquisición de información	,077	73	,200*
Codificación de información	,097	73	,088
Recuperación de información	,101	73	,061
Apoyo al procesamiento	,086	73	,200*

Fuente: de reporte SPSS 24.0

Los resultados muestran valores mayores al nivel de significancia en cada uno de las estrategias respaldando así la verosimilitud de los datos obtenidos (p (valor) > 0.05) por lo que se concluye que los puntajes de las variables provienen de una distribución normal.

4.1.4. Distribución del uso de estrategias de aprendizajes de los estudiantes

Tabla 14.

Estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de historia, geografía y economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

Estrategia	frecuencia	Porcentaje
Adquisición	12	16%
Codificación	23	32%
Recuperación	13	18%
Apoyo al procesamiento	25	34%
Total	73	100%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

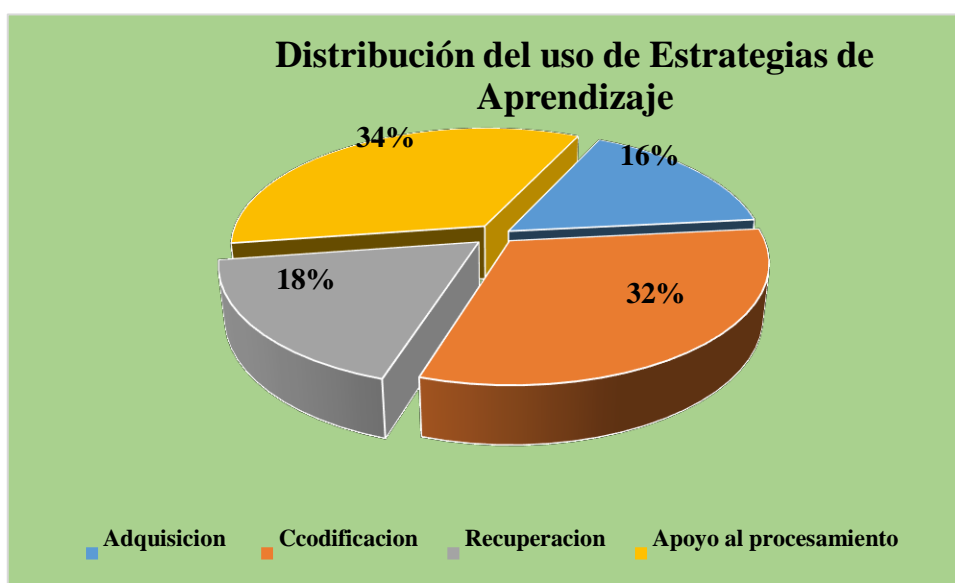


Figura 4. Gráfico circular respecto a las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.

En la Tabla 14 y Figura 4, se presenta la distribución en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa “ Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción, según la escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994) donde, el 16% corresponde al uso de estrategias de adquisición de la información, un 32% de estrategias de codificación, un 18% de estrategias de recuperación y un 34% de estrategias de apoyo al proceso; viendo que se utilizan con mayor frecuencia la estrategia de apoyo al procesamiento.

4.1.5. Resultados en relación a los objetivos específicos.

Tabla 15.

Estrategias de Adquisición de información desarrolladas por los estudiantes.

Indicador	Nunca		Algunas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias Atencionales	15	21%	36	49%	11	15%	10	14%
Estrategias de Repetición	14	19%	29	40%	19	26%	11	15%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

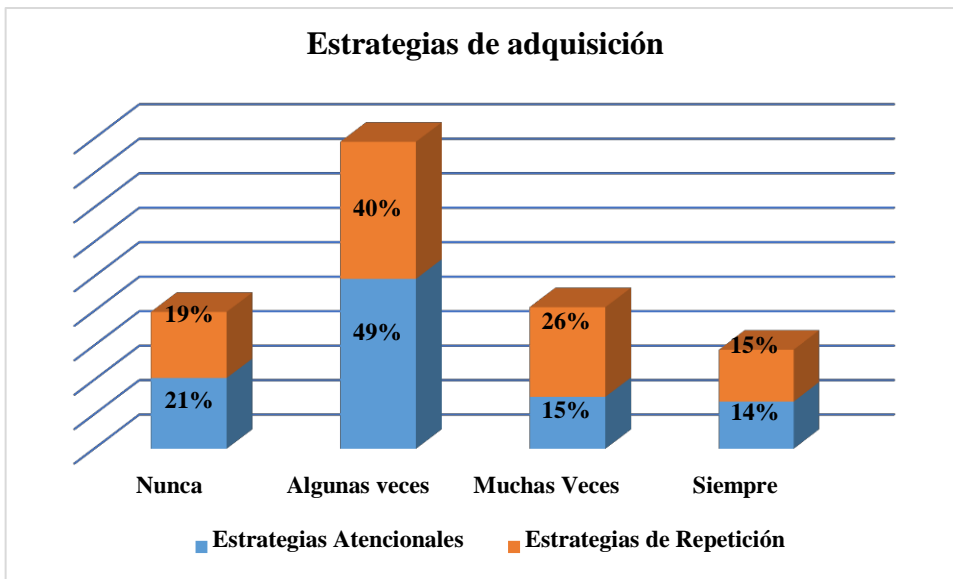


Figura 5. Gráfico de barra respecto a las estrategias de adquisición desarrolladas por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

En la Tabla 15, Figura 5, respecto a la estrategia de aprendizaje de adquisición, según el indicador de estrategias atencionales, el 21% de los estudiantes nunca la ha utilizado, un 49% lo utilizó algunas veces, el 15% muchas veces, solo el 14% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Según el indicador de estrategias de repetición, el 19% nunca la ha utilizado, un 40% algunas veces, el 26% muchas veces, solo el 15% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

Tabla 16.
Estrategias de Codificación de información desarrolladas por los estudiantes.

Indicador	Nunca		Algunas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias de Mnemotecnización	14	19%	27	37%	20	28%	12	16%
Estrategias de elaboración	10	14%	26	36%	20	27%	17	23%
Estrategias de organización	12	16%	29	40%	19	26%	13	18%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

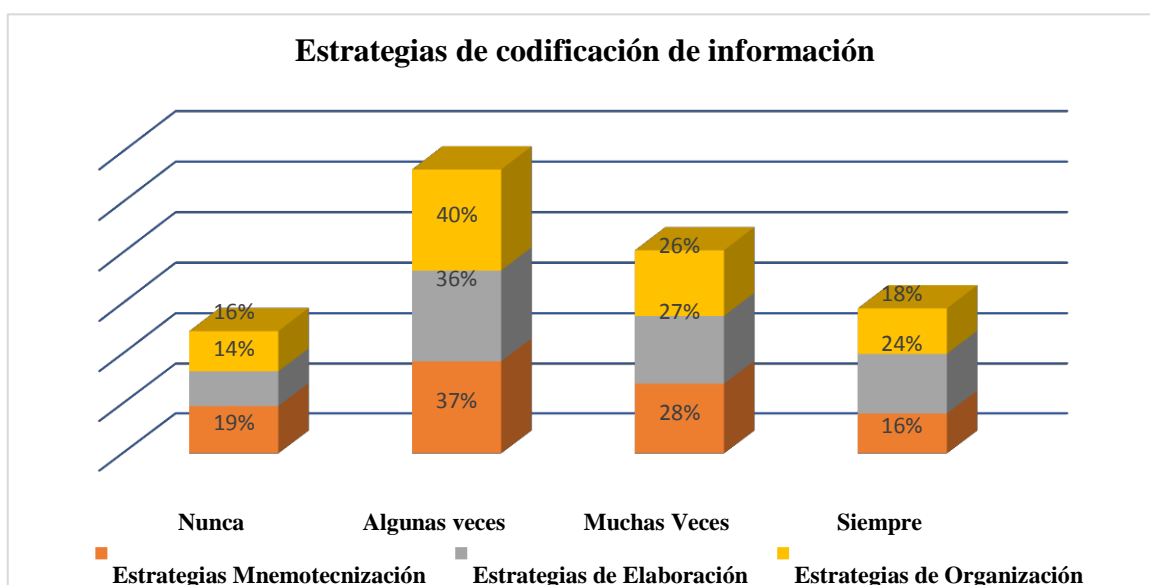


Figura 6. Gráfico de barra respecto a las estrategias de codificación por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

En la Tabla 16, Figura 6, se observa los resultados en cuanto a las estrategias de codificación de información. Según el indicador de estrategias de mnemotecnización, se observa que el 19% nunca la ha utilizado, un 37% algunas veces, el 28% muchas veces, solo el 16% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Según el indicador de estrategias de elaboración, se observa que el 14% nunca la ha utilizado, un 36% algunas veces, el 27% muchas veces y el 24% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Según el indicador de estrategias de organización de la información se observa que el 16% nunca la ha utilizado, un 40% algunas veces, el 26% muchas veces y el 18% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

Tabla 17.

Estrategias de Recuperación de la información desarrolladas por los estudiantes.

Indicador	Nunca		Algunas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias de búsqueda	8	11%	27	37%	24	33%	14	19%
Estrategias de generación de respuesta	10	14%	28	38%	19	26%	16	22%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

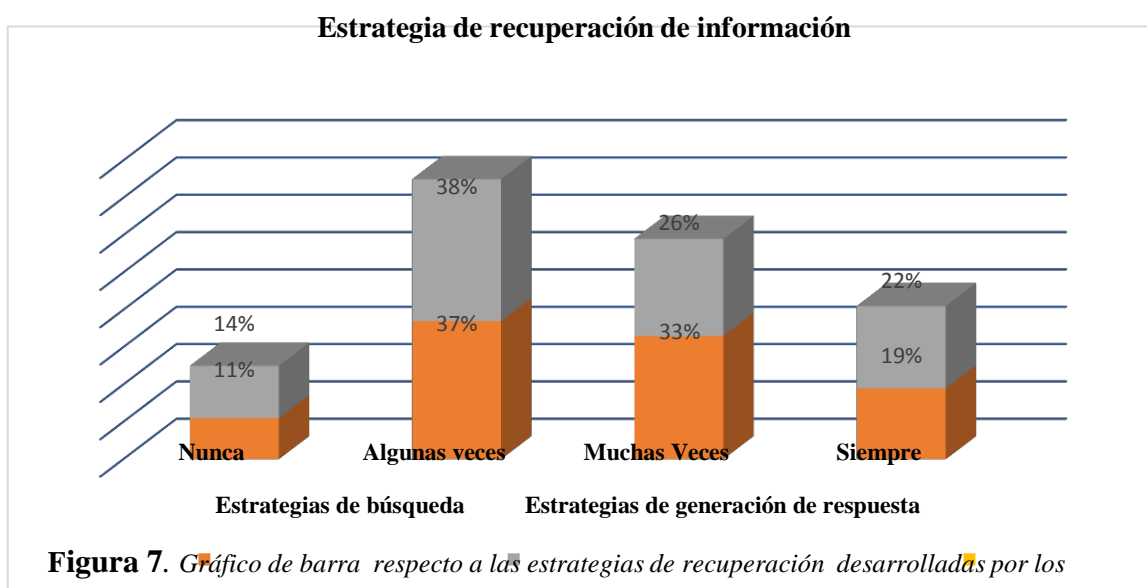


Figura 7. Gráfico de barra respecto a las estrategias de recuperación desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.

En la Tabla 17, Figura 7, se observan los resultados en cuanto a las estrategias de recuperación. Según el indicador de estrategias de búsqueda, el 11% de los estudiantes nunca la ha utilizado, en cambio un 37% algunas veces, el 33% muchas veces y el 19% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Según el indicador de estrategias de generación de respuesta, el 14% de los estudiantes nunca ha utilizado la mencionada estrategia, en cambio, un 38%

algunas veces, el 26% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

Tabla 18.
Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información desarrolladas por los estudiantes.

Indicador	Nunca		Algunas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	Estrategias metacognitivas	10	14%	27	37%	21	29%	15
Estrategias socioafectivas	9	12%	25	35%	23	31%	16	22%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

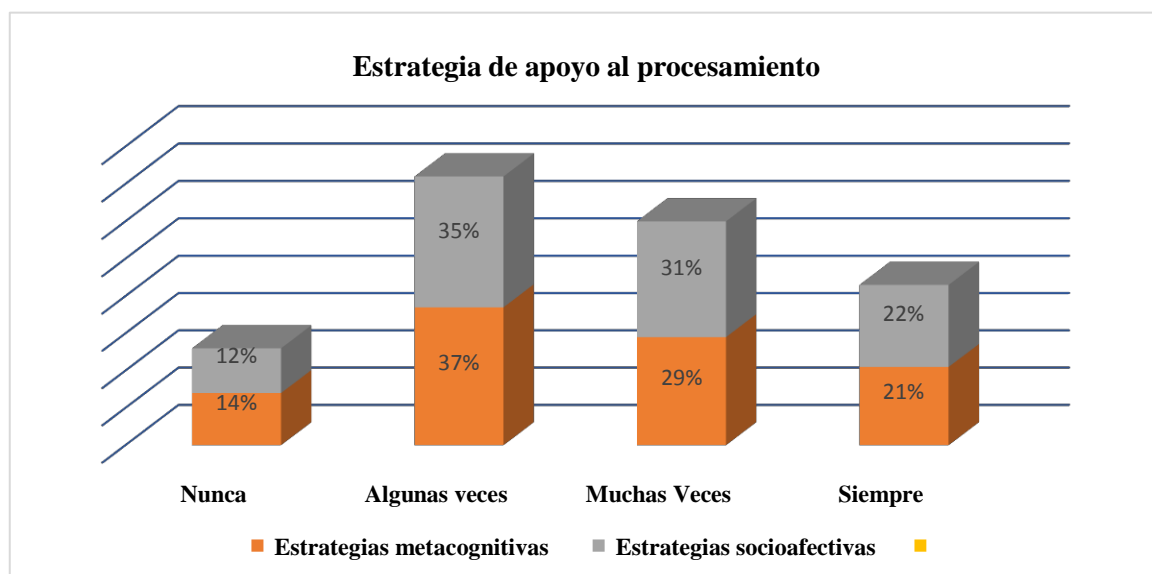


Figura 8. Gráfico de barra respecto a las estrategias de apoyo al proceso desarrolladas por los estudiantes segundo grado de Educación Básica Regular.

En la Tabla 18 y Figura 8, se observan los resultados de las estrategias de apoyo al procesamiento desarrollada por los estudiantes. Según el indicador de estrategias metacognitivas, el 14% de los estudiantes nunca ha utilizado la mencionada estrategia, en cambio, un 37% lo hizo algunas veces, el 29% muchas veces y un 21% ha utilizado

la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Según el indicador de estrategias socioafectivas, el 12% de los estudiantes nunca han utilizado estrategias de socioafectivas, un 35% algunas veces, 31% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

Tabla 19

Estrategia de Aprendizaje según sexo masculino en la estrategia de información desarrolladas por los estudiantes.

Estrategias de Aprendizaje	sexo					
	Según sexo		Masculino		Femenino	
Estrategias	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Adquisición de Información	6	8%	5	7%	11	15%
Codificación de Información	12	17%	11	15%	23	32%
Recuperación de Información	7	10%	6	9%	13	18%
Apoyo al Procesamiento	13	18%	12	16%	25	34%
Total	39	53%	34	47%	73	100%

Fuente: Resultados de la aplicación de Escala de Estrategias de Aprendizaje a los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular.

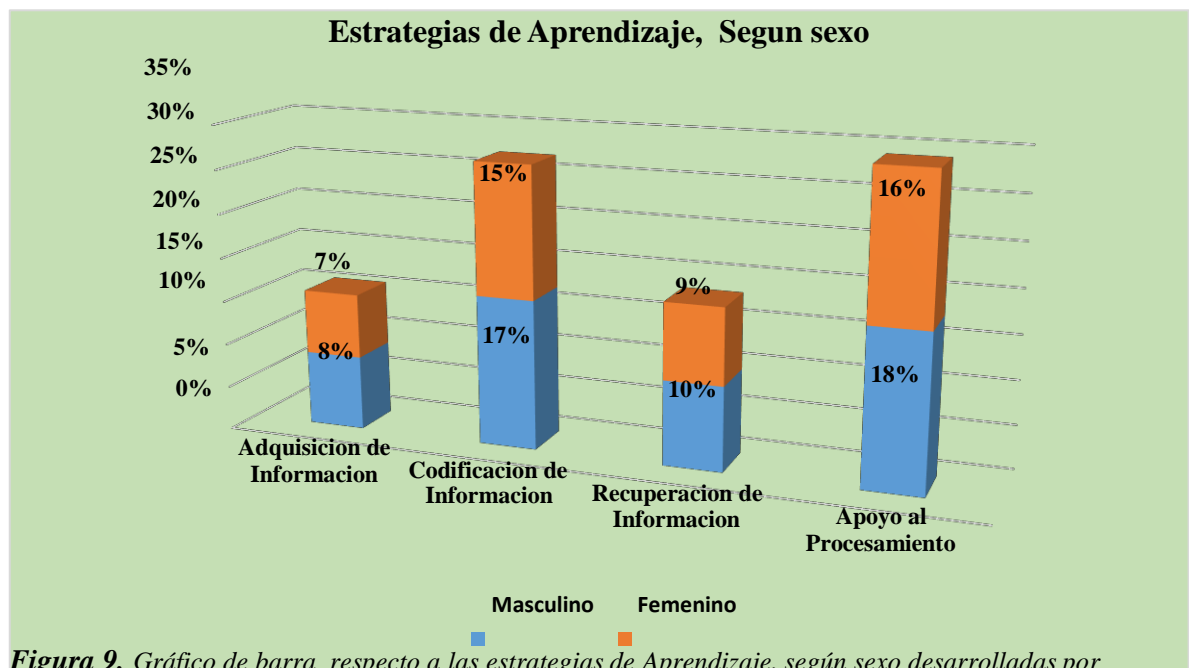


Figura 9. Gráfico de barra respecto a las estrategias de Aprendizaje, según sexo desarrolladas por los estudiantes segundo.

En la Tabla 19 y Figura 9, se puede observar que los estudiantes varones, sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia”: en las estrategias de Adquisición de información lograron alcanzar 8% , en las estrategias de Codificación de información 17%, en las estrategias de recuperación de información 10% y en las estrategias de Apoyo al Procesamiento 18%, indicando que los estudiantes del segundo grado de la institución en mención utilizan de manera más frecuente las estrategias de Codificación de información 17% y las estrategias de Apoyo al Procesamiento 18%.

En la Tabla 19 y Figura 9, se puede observar que los estudiantes mujeres, sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia”: en las estrategias de Adquisición de información lograron alcanzar 7% , en las estrategias de Codificación de información 15%, en las estrategias de recuperación de información 9% y en las estrategias de Apoyo al Procesamiento 16%.

4.1.6. Prueba de hipótesis para la comparación de medias

4.1.6.1. Prueba de hipótesis.

Para contrastar si existen diferencias entre los promedios de cada una de las estrategias se realizara el Análisis de varianza

Prueba (ANOVA)

Planteamos nuestra hipótesis

Ho: $\mu E_1 = \mu E_2 = \mu E_3 = \mu E_4$ (promedios parecidos o iguales)

H1: $\mu E_1 = \mu E_2 < \mu E_3 = \mu E_4$ (Al menos un promedio es diferente a los demás)

Tabla 20

Análisis de varianza (ANOVA)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	16780,575	3	5593,525	93,851	0,000
Dentro de grupos	17164,767	288	59,600		
Total	33945,342	291			

Fuente: La prueba de ANOVA o análisis de varianza.

El análisis de varianza (ANOVA) unifactorial indica que hay diferencias en la puntuación respecto a su promedio en las estrategias que utilizan los estudiantes del segundo grado de EBR en la institución educativa “Amauta Atusarí” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018.

Con P (valor) < 0.00 rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 , Al menos un promedio es diferentes a los demás, existen diferencias significativas.

La prueba Anova o análisis de varianza prueba que contrasta la comparación de los promedios de cada una de los puntajes obtenidos de la encuesta de percepción de las estrategias de aprendizaje (escala ordinal) el resultado de la prueba confirma que existen diferencias significativas en el uso de cada uno de estrategias en cuanto a uso frecuente por los estudiantes .

Tabla 21.

Tabla de clasificación.

Estrategia	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Adquisición de información	73	14.78	
Codificación de información	73	17.07	
Recuperación de información	73		29.86
Apoyo al procesamiento.	73		31.99

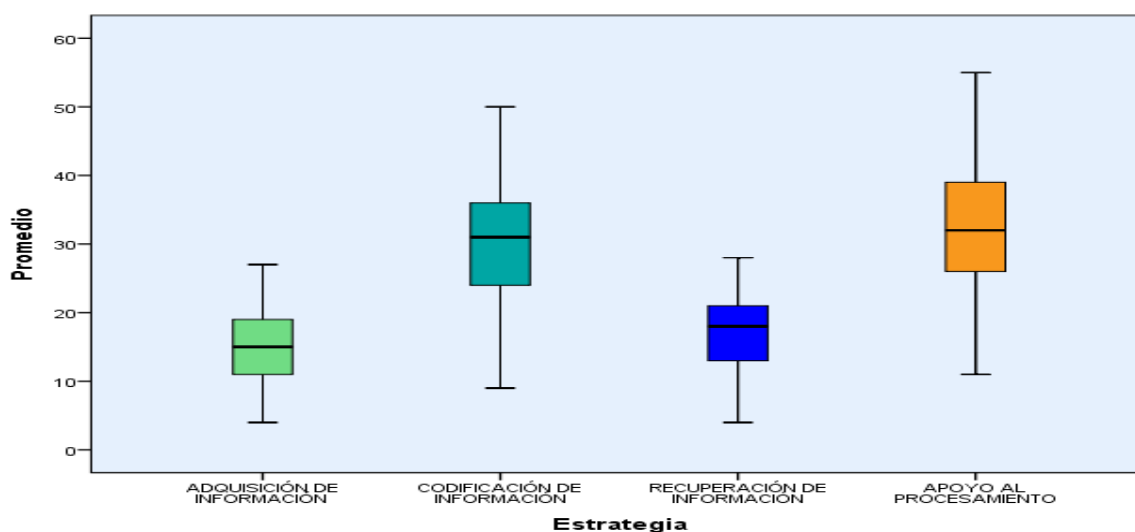


Figura 11: Gráfico de barras Comparación de medias.

Según la Tabla 21 y Figura 11 de la prueba post-hoc de Tukey, se observa que las diferencias se encuentran identificadas en dos grupos con promedios estadísticamente parecidos el primer grupo son las estrategias adquisición de información y la Recuperación de información y en un segundo grupo las estrategias codificación de información y apoyo al procesamiento respectivamente en estudiantes del segundo grado de EBR en la institución educativa “Amauta Atusarí” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018.

4.1.7. Prueba de hipótesis

4.1.7.1. Prueba de normalidad según grupos para cada estrategia

Tabla 22.

Prueba de normalidad.

Estrategia	Genero	Shapiro-Wilk		Sig.
		Estadístico	gl	
Adquisición de Información	Femenino	.958	34	.211
	Masculino	.960	39	.183
Codificación de Información	Femenino	.978	34	.703
	Masculino	.967	39	.309
Recuperación de Información	Femenino	.979	34	.727
	Masculino	.961	39	.194
Apoyo al Procesamiento	Femenino	.978	34	.715
	Masculino	.981	39	.742

Como p (valor) > 0.05 (Nivel de significancia) los datos provienen de una población normal. Para cada grupo según estrategia. La prueba de shapiro wilk contrasta la distribución de los datos asemejándose a una distribución normal, se obtuvo resultados muy significativos.

4.1.7.2. Estadísticos de Grupo

4.1.7.2.1. Prueba de Levene, T Student.

Tabla 23.

Resultados de la prueba de test de Levene y T student, según Estrategias.

Estrategias		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estrategia de Adquisición de Información	Se asumen varianzas iguales	1,538	0,219	-,757	71	0,451
	No se asumen varianzas iguales			-,766	70,979	0,446
Estrategia de Codificación	Se asumen varianzas iguales	,118	0,732	-,385	71	0,701

de Información	No se asumen varianzas iguales			-,385	69,869	0,701
Estrategia de Recuperación de Información	Se asumen varianzas iguales	,123	0,727	-,141	71	0,889
	No se asumen varianzas iguales			-,141	70,627	0,888
Estrategia de Apoyo al Procesamiento	Se asumen varianzas iguales	,358	0,551	,259	71	0,797
	No se asumen varianzas iguales			,257	67,891	0,798

4.1.7.2.2. Prueba de Homocedasticidad

La prueba contrasta que la varianzas de los grupos a comparar sea estadísticamente iguales

Hipótesis estadística

H0: la varianza en ambos grupos es iguales

H1: la varianza en ambos grupos no diferentes

Nivel de significancia: 5%

Estadístico de prueba test de levene

Si $p > 0.05$ no podemos rechazar la **H0**, concluimos las varianzas en ambos grupos son iguales para todas las estrategias. La variabilidad de los puntajes de los grupos masculino y femenino respecto a su media aritmética es estadísticamente parecida.

4.1.7.2.3. Prueba de T Student para muestras independientes

Hipótesis estadística

H0: No hay diferencia en los promedios de los grupos según genero

H1: Hay diferencia en los promedios de los grupos según genero

Como $p > 0.05$ no se puede rechazar la HO, es decir no hay diferencia en la medias de los grupos para cada una de las estrategias que utilizan los estudiantes.

Como sabemos la prueba T es una prueba para hacer comparaciones cuando las poblaciones en estudio provienen de una distribución normal comparando las medias aritméticas de cada grupo la prueba T confirma que no existen diferencias significativas en el uso de cada uno de las estrategias según sexo en los estudiantes. También se muestran los cuadros de cajas y bigotes para cada una de las estrategias

4.1.7.2.4. Cuadro de caja y bigotes

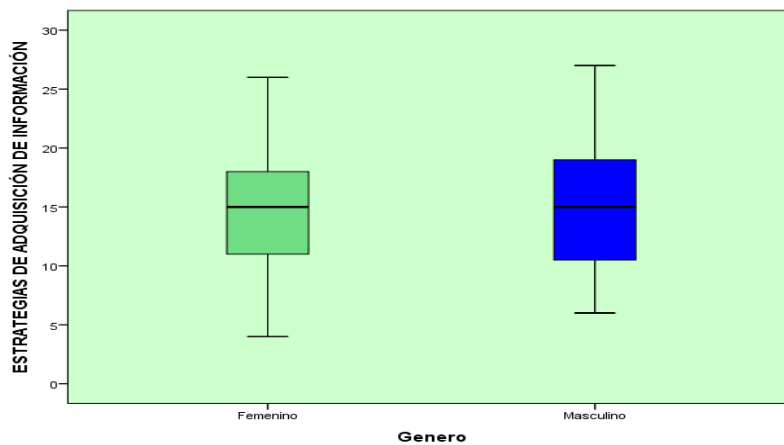


Figura 12. Gráfico de caja, Comparación de medias.

Referido a la estrategia adquisición de la información tanto el grupo del sexo masculino como femenino presentan parámetros estadísticamente parecidos confirmando que el uso de esta estrategia se da en igual frecuencia.

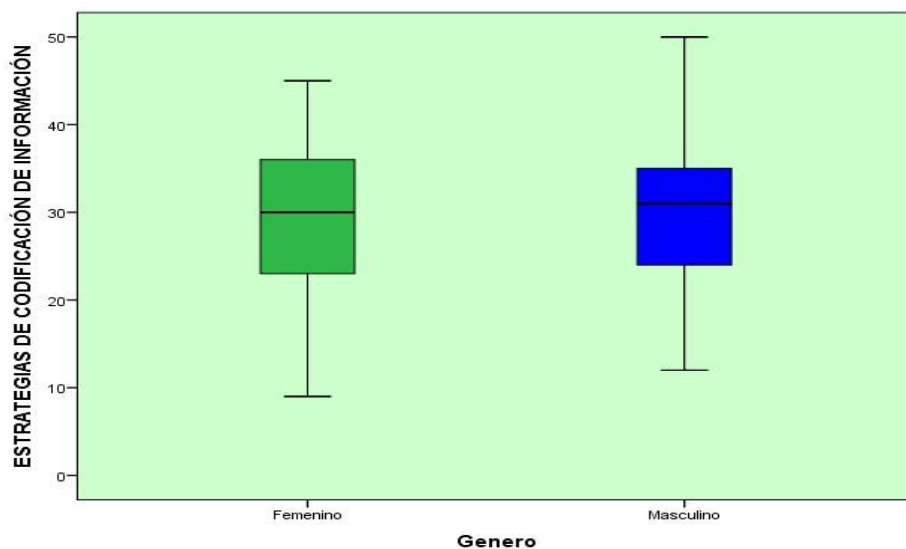


Figura 13. Gráfico de caja, Comparación de medias.

Referido a la estrategia codificación de la información tanto el grupo del sexo masculino como femenino presentan parámetros estadísticamente parecidos confirmando que el uso de esta estrategia se da en igual frecuencia.

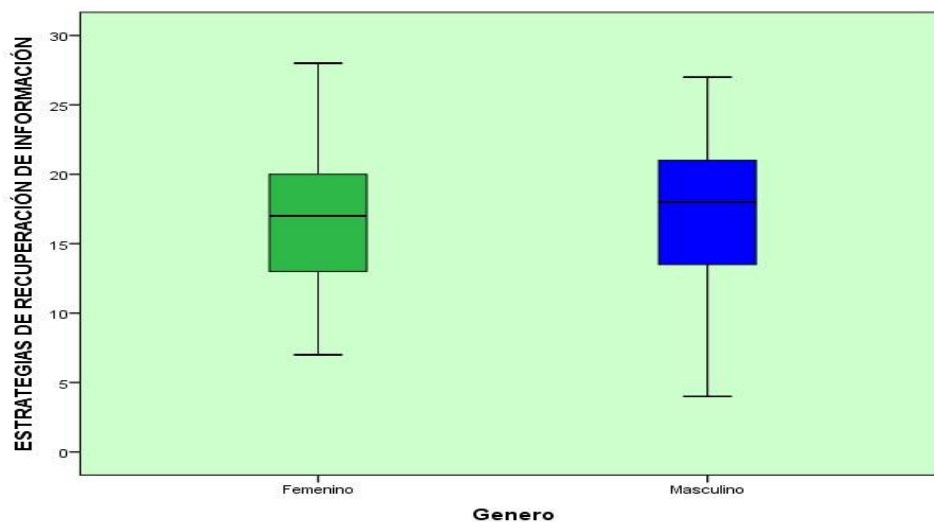


Figura 14. Gráfico de caja, Comparación de medias.

Referido a la estrategia recuperación de la información tanto el grupo del sexo masculino como femenino presentan parámetros estadísticamente parecidos confirmando que el uso de esta estrategia se da en igual frecuencia.

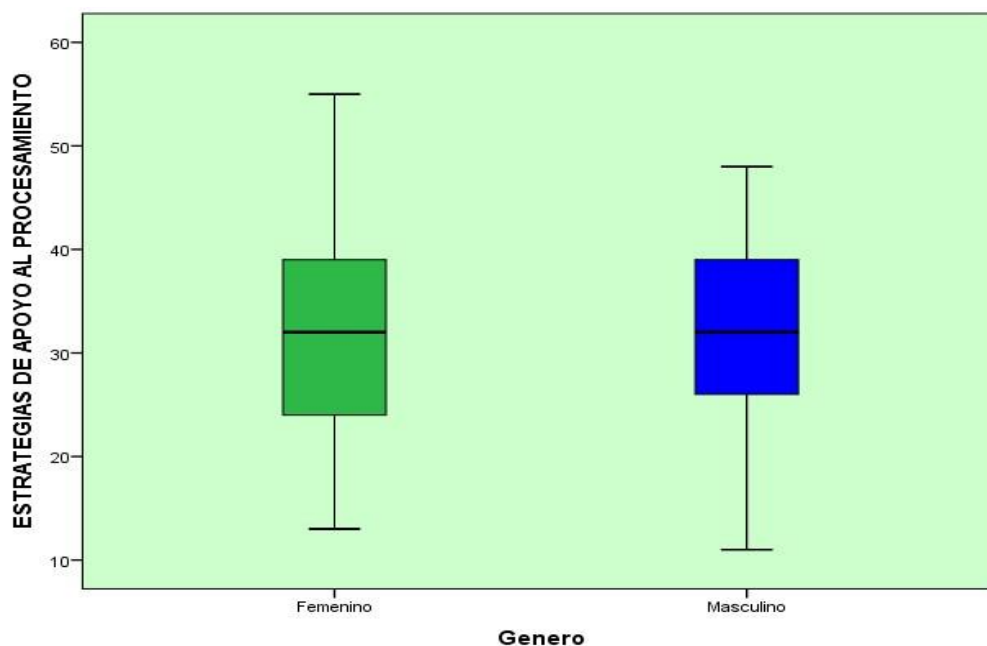


Figura 15. Gráfico de caja, Comparación de medias.

Referido a la estrategia apoyo al procesamiento tanto el grupo del sexo masculino como femenino presentan parámetros estadísticamente parecidos confirmando que el uso de esta estrategia se da en igual frecuencia.

4.2. Análisis de resultados

En la Tabla 14 y Figura 4, sobre las estrategias de aprendizaje los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción. Se observa que el 16% han utilizado las estrategias de adquisición de la información, un 32% la estrategia de codificación, un 18% de estrategia de recuperación y un 34% la estrategia de apoyo

al procesamiento de la información. Claramente se manifiesta que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia las estrategias de codificación y de apoyo al procesamiento de la información (66%). Las estrategias incluidas se vinculan con el entrenamiento de los sujetos para manejar directamente y por su mismo procedimiento que les permita aprender con éxito. “Las estrategias aplicadas impuestas son elementos didácticos que se intercalan en el texto son desarrollada por el estudiante y contribuyen sus propios estrategias de aprendizajes”. (Herrera, 2009, pág. 2)

En la Tabla 15 y Figura 5, sobre el uso de la estrategia de adquisición de información por parte de los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción. Esta estrategia es importante porque facilita a que el estudiante logre el paso de la información a la memoria de largo plazo (MLP). Para el indicador de estrategias atencionales, el 21% nunca la ha utilizado, un 49% algunas veces, el 15% muchas veces, solo el 14% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Bernardo, (2007), indica que las estrategias de atención son aquellos que favorecen el control o dirección de los procesos atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto; por otra parte, captar una información es percibir o darse cuenta de la información que recibimos, que pueden llegar por vía oral, escrita o por percepción del ambiente (Bernardo J. , 2007). Relacionando las palabras de Bernardo con los resultados obtenidos se deduce que los estudiantes podrían tener inconvenientes en incorporar información a la MLP debido a que, la mayoría de los estudiantes, sólo utiliza algunas veces esta estrategia.

Por otro lado, según el indicador de las estrategias de repetición, el 19% de los estudiantes nunca la ha utilizado, un 40% algunas veces, el 26% muchas veces, solo el 15% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. López, (2008) menciona que la estrategia de repetición tienen la función de hacer durar o hacer lo posible y facilitar el paso de la información a la memoria de largo plazo (MLP); también resalta, que se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material textual a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cenestésica-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y/o mente (pensando en ello, "diciéndolo mentalmente"). (López, 2008). Comparando los resultados obtenidos con las palabras de López, se observa que la estrategia de repetición se utiliza más que la estrategia atencional donde los estudiantes que la utilizan muchas veces y siempre totalizan en 41% de los estudiantes en comparación del 29% que utilizan muchas veces y siempre la estrategia atencional.

En la Tabla 16 y Figura 6, sobre el uso de la estrategia de codificación de información por parte de los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa "Amauta Atusparia" del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción. Según los indicadores de estrategias de mnemotecnización, se observa que el 19% nunca ha utilizado la estrategias de mnemotecnización de la información, un 37% algunas veces, el 28% muchas veces, solo el 16% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

En la estrategias de elaboración, se observa que el 13% nunca ha utilizado la estrategias de repetición de la información, un 36% algunas veces, el 28% muchas veces y el 24% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia

algunas veces. En la estrategias de organización de la información de se observa que el 17% nunca ha utilizado estrategias de organización de la información, un 39% algunas veces, el 27% muchas veces y el 18% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. Al respecto, López, (2008) el proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos y, de acuerdo con estos se aproxima más a la comprensión, al significado. Según el almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/o organización de la información que da las nemotecnias. "...Puede llevarse a cabo mediante procedimiento diversos, como imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás" (López, 2008, pág. 58).

En la Tabla 17 y Figura 7, sobre el uso de la estrategia de recuperación de información por parte de los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa "Amauta Atusparia" del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción. Según los indicadores de estrategias de búsqueda los estudiantes obtienen el 11% nunca ha utilizado la estrategias de búsqueda, un 37% algunas veces, el 33% muchas veces y el 19% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. En la estrategias de generación de respuesta que el 14% nunca ha utilizado la estrategias de generación de respuesta, un 38% algunas veces, el 26% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. De acuerdo a Tulving y Osler citado por Román & Gallego, (1994) este tipo de estrategia está conformada por: (a) Búsqueda de codificaciones de acuerdo con el principio de la codificación específica, aplicaron las primeras nociones de principio de codificación específica a la interpretación de la

eficacia de las claves de recuperación Tulving y Osler citado por (Román & Gallego, 1994).

En la Tabla 18 y Figura 8, sobre el uso de la estrategia de apoyo al procesamiento de información por parte de los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción. Según los indicadores de la estrategias de apoyo al procesamiento; según los indicadores de estrategias de metacognitivas que el 14% nunca ha utilizado la estrategia de metacognitivas, un 37% algunas veces, el 29% muchas veces y el 21% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

En la estrategias de socioafectivas que el 12% nunca ha utilizado la estrategias de socioafectivas, un 35% algunas veces, 31% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces.

En la Tabla 19 y Figura 9, sobre el uso de la estrategia de información de según el sexo desarrollados por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, de la provincia de Asunción, se puede observar que los estudiantes varones, sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia”: en las estrategias de Adquisición de información lograron alcanzar 8% , en las estrategias de Codificación de información 17%, en las estrategias de recuperación de información 10% y en las estrategias de Apoyo al Procesamiento 18%, indicando que los estudiantes del segundo grado de la institución

en mención utilizan de manera más frecuente las estrategias de Codificación de información 17% y las estrategias de Apoyo al Procesamiento 18%.

En la Tabla 19 y Figura 9, se puede observar que los estudiantes mujeres, sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia”: en las estrategias de Adquisición de información lograron alcanzar 7% , en las estrategias de Codificación de información 15%, en las estrategias de recuperación de información 9% y en las estrategias de Apoyo al Procesamiento 16%. Tal como afirma Palincsar, 1998, citado por Wolfolk, (2010) Una de sus principales ideas fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse en nuestras interacciones con los demás. Estas interacciones sociales son algo más que simples influencias en el desarrollo cognoscitivo, ya que en realidad crean nuestras estructuras cognoscitivas y procesos de pensamiento.

V. CONCLUSIONES

Respecto al objetivo principal describir las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del segundo grado de EBR en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia de Asunción en el año 2018. Las estrategias de aprendizaje lo utilizan algunas veces y muchas veces con mayor frecuencia.

- En las estrategias de adquisición de información de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia”, del distrito de Chacas, provincia Asunción, obtuvieron el 21% nunca ha utilizado la estrategias de atencionales, un 49% algunas veces, el 15% muchas veces, solo el 14% ha utilizado la estrategia siempre; siendo la de mayor frecuencia algunas veces. En la estrategias de repetición el 19% nunca ha utilizado la estrategias de repetición, un 40% algunas veces, el 26% muchas veces, solo el 15% ha utilizado la estrategia siempre.
- Sobre las estrategias de codificación de información de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción, el 19% nunca la ha utilizado la estrategias de mnenotecnización, un 37% algunas veces, el 28% muchas veces, solo el 16% ha utilizado la estrategia siempre.

El 13% nunca la ha utilizado las estrategias de repetición, un 36% algunas veces, el 28% muchas veces y el 24% ha utilizado la estrategia siempre.

En la estrategias de organización el 17% nunca la ha utilizado, un 39% algunas veces, el 27% muchas veces y el 18% ha utilizado la estrategia siempre.

- Se observa que en su gran mayoría estas estrategias de repetición son escasamente utilizada, como estrategia de generación de respuesta.

En las Estrategias de recuperación de información, los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción. El 11% de los estudiantes nunca la ha utilizado la estrategias de búsqueda, en cambio un 37% algunas veces, el 33% muchas veces y el 19% ha utilizado la estrategia siempre.

En las estrategias de generación de respuesta, el 14% de los estudiantes nunca ha utilizado la mencionada estrategia, en cambio, un 38% algunas veces, el 26% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre.

- En las estrategias de apoyo al procesamiento de información los estudiantes de Historia, Geografía y Economía por los estudiantes del segundo grado de Educación Básica Regular en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas, provincia Asunción, el 14% nunca ha utilizado la estrategia metacognitiva, el 37% algunas veces, el 29% muchas veces y el 21% ha utilizado, En la estrategias de socioafectivas que el 12% nunca ha utilizado la estrategias de socioafectivas, el 35% algunas veces, 31% muchas veces y el 22 % ha utilizado la estrategia siempre.
- En el uso de las estrategias de los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa “Amauta Atusparia” del distrito de Chacas,

provincia de Asunción, según las estrategias de información y la estrategia de recuperación de información, tanto los varones y las mujeres tienen una mínima diferencia. Del mismo modo se puede observar que en las estrategias de codificación de información y la estrategia de apoyo al procesamiento se logró un avance con una mínima diferencia entre varones y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alegre, A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Lima: Universidad de Lima, Perú.
- Aliaga, J. (2012). *Estrategias de aprendizaje desarrolladas en el área de ciencias sociales*. Ancash, Perú.: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Alonso-Tapia, J. (1991). Motivación y estrategias de aprendizaje: Determinantes contextuales e influjo recíproco. En C. Monereo, *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología Científica (5ª ed.)*. . Caracas: Editorial Espíteme, C.A. .
- Ausubel, D. N. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México.: Trillas.
- Balderas, D. G. (2010). *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Barca, A., Peralbo, M., Marcos, J., Malmierca, F., & Porto, A. (2009). Estrategias cognitivas y metas académicas: sus efectos en los estilos de aprendizaje. *Revista Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4342-4369.
- Barturén, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. . Lima.: Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid.: Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J. (2003). Estrategia de aprendizaje. *Revista de Educación*, 55-73.
- Beltrán, J., & Bueno, J. (1997a). *Psicología de la Educación*. México: Grupo Editor Alfa Omega.
- Bernad, J. (. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid.: Bruño.
- Bernardo, J. (2007). *Estrategia de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp S.A.

- Bernardo, J. (2007). *Estrategia de aprendizaje: para aprender mas y mejor*. Madrid: Rialp S.A.
- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). Estilo y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema.*, 12, (4), 615 – 622.
- Carretero, M. (1993). *Construtivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carretero, M. y. (2004). *¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global*. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección *Proyectos*. La Habana: ISPEJV.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. En S. de la Torre y O. Barrio (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. . Barcelona.: Octaedro.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2000). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002a). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una instrucción constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ª ed.)*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Flores, M. (2004). *Creatividad y Educacion, Tecnicas para el desarrollo de actividades creativas*. Mexico: Alfaomega.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Suárez , J., & Pérez, C. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. *Relieve*, 15(2), 1-37. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm.
- Gázquez, J. J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F., & Vicente, F. (2006). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima*. España: International Journal of Psychology and

Psychological Therapy. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen6/num1/129/estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-ES.pdf>

- Genovard, D. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción*. Madrid: Aprendizaje.
- Gonzales, J. (2007). *El concepto de competencia y su aplicación a la formación de profesores*. En Rosa María Ávila, Rafael López y Estibaliz Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales...* Bilbao: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hensson, K. y. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Internacional Thomson Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1975). Aprendizaje y estructura del conocimiento. *Aprendizaje y estructura del conocimiento.*, 20.
- Justicia. (1996). *Metacogición y currículum*. Madrid.: Síntesis.
- Justicia, F. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. En F. Rivas, *el proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativ*. Barcelona: Ariel.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Lima, Perú.: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Marín, M. y. (1996). *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla.: Eudema. .
- Martínez, I. A., & Quiroz, R. E. (2011). *La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria*. Antioquia.: Universidad de Antioquia, Facultad de Educacion.
- Martín-Molero, F. (1993). *El método: su teoría y su práctica*. Dykinson,S.L.: Madrid.
- Mayor, J. S. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid.: Síntesis.
- Ministerio de Educación . (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Biblioteca Nacional.
- Monereo, C. (1993). *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona.: Domènech Edicions.

- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Montes de Oca, H. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Documento preparado para el Curso de Segunda Especialidad de Problemas de Aprendizaje*. Lima.: Universidad Federico Villarreal.
- Moreira. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones para la enseñanza. *Aprendizajem Significativa em Revista, 2(1)*.
- Moreno, R. (2008). *Estrategia de enseñanza para el aprendizaje estratégico en la materia de Historia de México I en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Obtenido de http://132.248.9.195/ptd2008/septiembre/0632402/0632402_A1.pdf
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1998). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ñaupas, H., Mejía, E., & Novoa, E. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis (2º ed.)*. Lima: UNMSM.
- Ontoria, A., Gómez, J., & Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México: Alfaomega.
- Oseña, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Huancayo. : Ed. Pirámide. .
- Pallela, S., & Martins, P. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa (2ª Ed.)*. Venezuela: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pozo, J. y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del curriculum. En C. Monero (Comp.). Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción. . Barcelona: : Doménech Ediciones*.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. Tejuelo. . *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura, , 8-17*.
- Prego, A. (2007). *La continua duda sobre qué y cómo enseñar: de la enseñanza reproductora a la educación social. En Rosa maría Ávila, Rafael López y Estibaliz Fernández (Eds.), Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales...* Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Quesada, R. (2003). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: LIMUSA.

- Rinaudo, M., & Donolo, D. (2000). *Cassandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje*. Argentina: Red de Editoriales de Universidades Nacionales.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* España: Universidad de la Coruña. España. Obtenido de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_2101
- Román, J., & Gallego, S. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. TEA: Ediciones S.A.
- Sánchez, C., & Reyes, H. (2006). *Metodología y Diseños de la Investigación Científica*. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Santiváñez, V. (2007). *Diseño Curricular*. . Lima- Perú.: Fundación Iberoamericana para el Desarrollo de la Educación – FIDE.
- Vásquez, N. (2012). *Estrategias de aprendizaje desarrolladas en el área de ciencia y ambiente por los estudiantes del V ciclo de educación básica regular en la institución educativa “República de Chile” comprendida en el distrito de Casma*. Chimbote.: ULADECH.
- Vexler, T. I. (2004). *Informe sobre la Educación Peruana, Situación y perspectivas*. Lima.
- Wolfolk, A. (2010). Psicología educativa. *Psicología educativa (11ª ed.)*, 311.

ANEXOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

Instrumentos

ACRA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. MUCHAS VECES
- D. SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia MUCHAS VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo pata su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material a aprender.

Nº	CUESTIONARIO DE ADQUISICIÓN, CODIFICACIÓN, RECUPERACIÓN Y APOYO EN ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESCALA DE MEDICIÓN			
		A	B	C	D
DIM 01	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN				
1	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.				
2	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
3	Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.				
4	En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.				
5	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.				
6	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				
7	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
8	Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.				
9	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				
10	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
DIM 02	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN				
1	Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
2	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
3	Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
4	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
5	Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
6	Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
7	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				
8	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
9	Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
10	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.				
11	Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
12	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
13	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
14	Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
15	Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.				

16	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
17	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
18	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
19	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.				
20	Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.				
DIM 03	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN				
1	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
2	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.				
3	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
4	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.				
5	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
6	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
7	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
8	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.				
9	Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.				
10	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.				
DIM 04	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO				
1	Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).				
2	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autpreguntas).				
3	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.				
4	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.				
5	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
6	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.				
7	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				
8	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				
9	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan.				
10	Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.				
11	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.				
12	Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				

13	Procuro que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
14	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.				
15	Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.				
16	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
17	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
18	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
19	Me dirijo a mí misma palabra de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
20	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				