



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes
universitarios con bajo desempeño académico.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

P R E S E N T A:

ROSA MARÍA SOSA AGUILAR

Director de tesis:

Dr. ULISES DELGADO SÁNCHEZ

Facultad de Comunicación Humana

-UAEM-CA-142

Comité revisor:

DRA.ALMA JANETH MORENO AGUIRRE

Facultad de Comunicación Humana

DRA.DENÍ STINCER GOMEZ

Facultad de Psicología.

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES

Facultad de Comunicación Humana.

DRA. ROSA DIANA SANTAMARIA HERNÁNDEZ

Facultad de Comunicación Humana



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Cuernavaca, Mor, octubre de 2022

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

En primer lugar, a Dios por darme sabiduría, salud, vida, la fuerza y entereza para terminar mis estudios de Posgrado y darme la perseverancia por escribir mi Tesis.

Agradezco mucho por la ayuda a mis profesores, en especial a la Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores, el Dr. Ulises Delgado Sánchez, a la Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre, a la Dra. Deni Stincer Gómez y la Dra. Rosa Diana Santamaría Hernández, por brindarme sus conocimientos, experiencias, por su ayuda y apoyo en el desarrollo de este proyecto.

A mis amigas que han sido como unas hermanas para mí, Rachel, Roció y Edith, por brindarme su apoyo, consejos, experiencias, por sus consejos.

Gracias a mis padres por ser los principales promotores de mis sueños, a mi madre por estar dispuesta a acompañarme en las mañanas a la parada del autobús.

Mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por fomentar la investigación, mediante del programa de becas para estudiantes de posgrado.

Gracias a la vida por este nuevo triunfo, gracias a todas las personas que me apoyaron y creyeron en la realización de esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

1	RESUMEN	7
2	ABSTRACT	8
3	INTRODUCCIÓN	9
4	ANTECEDENTES	11
5	JUSTIFICACIÓN	13
6	CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	15
	1.1 Conceptualización y medición del rendimiento académico.....	15
	1.1.1. Medidas del rendimiento académico.....	16
	1.1.2. Tipos de medida del rendimiento académico universitario	17
	1.2 Factores que inciden en el rendimiento.....	18
	1.2.1 Factores sociodemográficos.....	18
	1.2.2 Factores Psicosociales.....	19
	1.2.3 Factores Institucionales.....	21
	1.3 Bajo desempeño académico y fracaso escolar.....	22
	1.3.1 Fracaso escolar en nivel medio superior.....	23
	1.3.2 Fracaso escolar en nivel superior.....	25
	1.3.3 Estudios de intervención para mejorar el desempeño académico en nivel superior en estudiantes con bajo desempeño o fracaso escolar.....	26
	1.4 Definición de estilos de aprendizaje.....	29
	1.5 Modelos de estilos de aprendizaje e instrumentos de medición.....	30
	1.5.1 Modelo de Rita Dunn y Kenneth Dunn.....	30
	1.5.2 Modelo de Alonso, Gallego y Honey.....	31
	1.5.3 Estudios de estilos de aprendizaje en universidad.....	33
	1.5.4 Intervención de los estilos de aprendizaje.....	35
	1.6 Definición de estrategias de aprendizaje.....	37
	1.6.1 Modelos de estrategias de aprendizaje e instrumentos de medición.....	38
	1.6.1.2 Modelo de CEPEA.....	38
	1.6.1.3 Modelo ACRA de Sánchez y gallego.....	39
	1.7 Estudios de estrategias de aprendizaje en universidad.....	47
	1.8 Intervención de las estrategias de aprendizaje.....	49

1.9 Estrategias pedagógicas.....	53
7. CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	62
8.CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	64
9. CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	69
10.CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	108
11.CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	115
12. REFERENCIAS.....	117
13. ANEXOS.....	131
Anexo 1. Carta de Consentimiento Informado.....	131
Anexo 2. Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA.....	132
Anexo 3. Escala de estrategias de aprendizaje ACRA.....	135
Anexo 4. Propuesta de intervención.....	141
Anexo 5. Rúbricas de evaluación.....	155
Anexo 6. Sesiones de intervención.....	168
Tablas en el Marco teórico.....	30
Tabla 1. Modelo de R. Dunn y K. Dunn de los estilos de aprendizaje.....	30
Tabla 2. Dimensiones e ítems del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de aprendizaje.....	31
Tabla 3. Agrupación de los ítems en las dimensiones del cuestionario CHAEA validado.....	33
Tabla 4. Estrategias de Aprendizaje Pozo.....	54
Tabla 5. Estrategias de Enseñanza Diaz-Barriga.....	56
Tabla 6. Diseño de módulos temáticos de intervención.....	65
Tablas de resultados de intervención.....	69
Tabla 7. Media y Desviación estándar del Inventario de Estrategias de Aprendizaje ACRA.....	69
Tabla 8. Media y desviación estándar del Inventario de Estilos de Aprendizaje CHAEA.....	74
Tabla 9. Resultados de la prueba de rangos con signo Wilcoxon Pre y Post ACRA.....	105
Tabla 10. Resultados de la prueba de rangos con signo Wilcoxon Pre y Post	

CHAEA.....	106
Tabla 11. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon Pre y Post, por estrategias del ACRA (Adquisición, Codificación y Recuperación, Apoyo)	106
Tabla 12. Wilcoxon Pre y Post de los estilos de aprendizaje (activo, teórico, pragmático, reflexivo)	106
Tabla 13 Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon Pre y Post, texto disciplinar sin y con entrenamiento de estrategias de aprendizaje.....	107
Tabla 14. Resultados del estadístico de Spearman	107
Figuras en el Marco teórico.....	40
Figura 1. Clasificación de las Estrategias de Adquisición de la Información.....	40
Figura 2. Clasificación de las Estrategias de Codificación de la Información.....	42
Figura 3. Clasificación de las Estrategias de Recuperación de la Información.....	44
Figura 4. Clasificación de Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información.....	45
Figura 5. Valores de validación por factores ACRA.....	46
Figuras de resultados de intervención.....	69
Figura 6. Dominio de estrategias de aprendizaje por participante.....	73
Figura 7. Dominio estrategias de aprendizaje de forma global.....	73
Figura 8. Dominio de estilos de aprendizaje por participante.....	77
Figura 9. Dominio de estilos de aprendizaje de forma global.....	77
Figura 10. Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje.....	79
Figura11. Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje de forma global.....	80
Figura 12. Estrategias de Codificación de la Información.....	81
Figura 13. Estrategias de Codificación de la Información de forma global.....	81
Figura 14. Evidencia del participante dos mapa de estudio.....	82
Figura 15. Evidencia del participante ocho mapa de estudio.....	83
Figura 16. Evidencia del participante uno mapa mental.....	84
Figura 17. Actividad del participante siete.....	85
Figura 18. Estrategias de Recuperación de la Información.....	86
Figura 19. Estrategias de Recuperación de la Información de forma global.....	87
Figura 20. Ejercicio del participante nueve mapa conceptual.....	87

Figura 21. Trabajo del participante ocho mapa conceptual.....	88
Figura 22. Deporte del participante nueve SQA.....	89
Figura 23. Deporte del participante cuatro SQA.....	90
Figura 24. Dominio de estilos de aprendizaje postest.....	91
Figura 25. Dominio de estilos de aprendizaje de forma global.....	92
Figura 26. Dominio de estrategias de aprendizaje postest.....	93
Figura 27. Dominio de estrategias de aprendizaje de forma global.....	93
Figura 28. Comparación de estrategias de adquisición.....	94
Figura 29. Comparación de estrategias de codificación y recuperación.....	95
Figura 30. Comparación de estrategias de apoyo.....	96
Figura 31. Comparación del ACRA de forma global.....	97
Figura 32. Comparación del estilo activo.....	98
Figura 33. Comparación del estilo pragmático.....	99
Figura 34. Comparación del estilo reflexivo.....	100
Figura 35. Comparación del estilo teórico.....	101
Figura 36. Comparación del CHAEA de forma global.....	102
Figura 37. Textos disciplinares Pretest y Postest.....	103
Figura 38. Textos disciplinares (inicio y final) promedios.....	103
Figura 39. Actividad de inicio del participante diez.....	104
Figura 40. Actividad de final del participante diez.....	105

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación fue “Diseñar e implementar un programa online para fortalecer estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico”. Referente a los objetivos específicos están integrados por un diagnóstico inicial mediante los instrumentos ACRA de estrategias de aprendizaje de (Roma y Gallego 1994) y el CHAEA de estilos de aprendizaje de (Alonso y Gallego 1995), seguidamente se desarrolló la intervención, luego se llevó a cabo la evaluación final por medio de los instrumentos ACRA de estrategias de aprendizaje y el CHAEA de estilos de aprendizaje, después se compararon los resultados del diagnóstico y la evaluación final. Se trabajó con la ayuda de una plataforma por medio de la herramienta de Google Classroom, con 11 estudiantes de los cuales diez eran mujeres y un hombre de la Facultad de Comunicación Humana UAEM, en tres módulos, con un total de 11 sesiones. El diseño de investigación fue pre-experimental de pretest posttest de un solo grupo (Campbell & Stanley, 1973). Los resultados de la evaluación del ACRA de estrategias de aprendizaje de (Alonso y Gallego 1994) y CHAEA de estilos de aprendizaje de Alonso y Gallego 1995), evidenciaron que los estudiantes del nivel superior tienen de forma general más dominio en las estrategias de adquisición y de apoyo, y una menor utilización en las estrategias de codificación y recuperación de la información. Respecto a los estilos de aprendizaje de forma global tienen mayor empleo en el estilo reflexivo y un menor uso en el estilo de activo. En lo que concierne a la intervención de textos disciplinares (inicio y final) de forma general, en el primer texto el promedio fue de 7.8, mientras que en el texto final se observó un incremento en el promedio de los participantes con un 9.5, lo que refleja que este curso-taller de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior tuvo un resultado positivo en las estrategias de aprendizaje entrenadas.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de aprendizaje ACRA, estilos de aprendizaje CHAEA, textos disciplinares, estudiantes del nivel superior, herramientas digitales.

ABSTRACT

The general objective of this research was "Design and implement an online program to strengthen learning styles and strategies in higher level students with low academic performance". Regarding the specific objectives, they are integrated by an initial diagnosis through the ACRA instruments of learning strategies (Roma and Gallego 1994) and the CHAEA of learning styles (Alonso and Gallego 1995), then the intervention was developed, then it was carried out The final evaluation was carried out using the ACRA instruments of learning strategies and the CHAEA of learning styles, after which the results of the diagnosis and the final evaluation were compared. We worked with the help of a platform through the Google Classroom tool, with 11 students, ten of whom were women and one man from the Faculty of Human Communication UAEM, in three modules, with a total of 11 sessions. The research design was a single group pre-experimental pre-test post-test (Campbell & Stanley, 1973). The results of the evaluation of the ACRA of learning strategies (Alonso and Gallego 1994) and CHAEA of learning styles of Alonso and Gallego 1995), showed that the students of the higher level have in general more mastery in the strategies of acquisition and of support, and less use in the strategies of codification and retrieval of information. Regarding the learning styles, in a global way, they have greater use in the reflective style and less use in the active style. Regarding the intervention of disciplinary texts (beginning and end) in general, in the first text the average was 7.8, while in the final text an increase was observed in the average of the participants with a 9.5, which which reflects that this course-workshop on learning styles and strategies in higher level students had a positive result in the learning strategies trained.

KEY WORDS: ACRA learning strategies, CHAEA learning styles, disciplinary texts, higher level students, digital tools.

INTRODUCCIÓN

Para estudiar una licenciatura profesional los estudiantes universitarios tienen que desarrollar aprendizajes, habilidades y destrezas que van a estar dirigidas a la solución de problemas relevantes en la sociedad, involucra muchos aspectos y condiciones para que esto se lleve a cabo. Entre esos aspectos se encuentran, las formas y características del aprendizaje eso dependerá del alcance y el aprovechamiento de sus recursos y características personales de cada estudiante, las cuales se presentan en su rendimiento académico. Como en el caso del licenciado en Comunicación Humana UAEM está preparado en su trayectoria profesional a través de métodos, técnicas y procedimientos que le permiten la prevención, evaluación diagnóstica, tratamiento, e intervención de las alteraciones del lenguaje oral, comprensivo y escrito, al igual que la audición, el aprendizaje, habla, voz, y la deglución, en las diferentes etapas de la vida.

Willis y Hodson (1999 citado en García et al.,2012) consideran en su modelo de Estilos de Aprendizaje que los estudiantes deben ser capaces de: aprender acerca de sus puntos fuertes y débiles; definir sus objetivos personales para el futuro; poner en práctica habilidades más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazo; diariamente aceptar una responsabilidad activa por sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos. Asimismo, detalla que los estudiantes son capaces y su potencial de aprendizaje es ilimitado. Sin embargo, hay claras diferencias entre los distintos alumnos. Para la mayor parte de los alumnos no hay dificultades de aprendizaje en cualquier contenido temático si se les enseña según sus propios estilos de aprendizaje. El éxito en el aprendizaje se basa en la capacidad para ajustar a cada uno de los alumnos su propia forma de aprender. Desde otro punto vista para López, (1996 citado en Loret de Mola, 2011), menciona que cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, se espera que hayan aprehendido y desarrollado unos hábitos de estudio, así como también concretado e establecido un estilo de aprendizaje fruto de unas estrategias, que deben llevar al éxito académico, sin embargo esto no siempre sucede en el ámbito universitario, se identifican estudiantes con pobres repertorios académicos que no les permiten dar respuesta a las demandas del nuevo proceso de aprendizaje.

Rodríguez, (2006) refiere que los estilos de aprendizaje se ajustan con una serie de factores fisiológicos, de personalidad, experiencias previas, motivacionales, los canales predilectos de comunicación y el grado de predominio de uno de los hemisferios cerebrales, que hacen que el estilo de aprendizaje sea íntegramente personalizado e irreplicable. Para Alonso et al. (2007) los estilos de aprendizaje son habilidades de aprender que se hacen notar por encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las prácticas vitales propias, y exigencias del medio ambiente actual.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje para Pozo y Monereo, (2002) definen que son secuencias integradas de procedimientos o actividades (técnicas de estudio) que se eligen con la intención de facilitar la adquisición, el almacenamiento y uso de información o conocimientos. Por otra parte, Díaz y Hernández, (2010) mencionan que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible, heurística y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo.

Por otro lado, el rendimiento académico se ha convertido en un medio de control de las universidades y centros de educación superior y en este sentido, Cerchiaro et al. (2006), refieren a este concepto como las calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos. Para Coschiza et al. (2016) el rendimiento académico es nivel demostrado de conocimientos en un área o materia reflejado a través de indicadores cuantitativos que generalmente están expresados con calificaciones ponderadas en el sistema vigesimal, cuyos rangos de aprobación son establecidos por un grupo social calificado para áreas del conocimiento determinadas. En este mismo orden de ideas Martínez y Paladinez, (2016) el rendimiento académico lo definen como un indicador evaluador del avance de los conocimientos que va adquiriendo el estudiante en su proceso de aprendizaje reflejado en una cartilla a través de cantidades numéricas, mismo que sirve para ir corrigiendo las falencias detectadas.

ANTECEDENTES

Dentro de los grandes desafíos que hoy tienen la educación del siglo XXI y, en especial, la educación superior, se encuentran el reconocer y el potenciar al alumno como el centro y el motor de su propio proceso formativo, lo cual requiere sumar esfuerzos no sólo por parte de las instituciones encargadas de la formación del educando que llega a sus aulas, sino también por parte del profesorado, que debe ser flexible y adaptable a las nuevas condicionantes que su actuación exige para la transferencia del conocimiento en las aulas.

Dentro de las investigaciones recientes se encuentra la de Juárez et al. (2011), quienes realizaron una investigación en Universidad de pública en el municipio de Ecatepec, Estado de México, México. Su muestra estuvo conformada por 227 alumnos, se les aplicó el cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), así como también utilizó el historial académico de cada sujeto como evidencia de su rendimiento académico. El objetivo del estudio fue identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Encontrando que el estilo de aprendizaje que predomina más entre su totalidad de los estudiantes es el reflexivo con una media de 13.89. En cuanto a los hombres el estilo de aprendizaje de mayor uso es el pragmático con una media de 13.70, seguido del estilo reflexivo con una media de 13.41, en tercer lugar se encontró el estilo teórico con una media de 12.67, en último lugar se encontró el estilo activo con una media de 11.70, mientras que en las mujeres el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo con una media de 13.95, seguido del estilo pragmático con una media de 12.55, en tercer lugar se encontró el estilo teórico con una media de 11.97, en último ,lugar se encontró el estilo activo con una media de 11.47. Por otro lado, identificaron que los estudiantes de la Universidad de Ecatepec de México, México, muestran tendencias por los estilos, (reflexivo, pragmático, teórico y activo), indicativo de que los estudiantes universitarios, poseen características tales como: ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, elaborador de argumentos, estudioso de comportamientos, investigador, experimentador, práctico, directo, eficaz, realista (Alonso et al.,1997). Finalmente, no encontraron relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Esguerra y Guerrero, (2010) realizaron un estudio descriptivo y correlacional con estudiantes de psicología de la Universidad de Santo Tomás de Bogotá Colombia. La población constó de 497 estudiantes de primero a décimo semestre de la Facultad, teniendo un tamaño de la muestra de 159 estudiantes de primero a décimo semestre. Aplicaron el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Identificaron mayor uso del estilo reflexivo en los estudiantes de psicología, así como asociaciones estadísticamente significativas entre el estilo activo y el promedio, tanto del semestre como el acumulado; asimismo se encontró asociación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el promedio del semestre. Se encontró que la edad no está asociada directamente con un estilo en particular y que pareciera ser más un efecto del desarrollo académico. El sexo no es una variable que esté relacionada con estilo de aprendizaje, aunque se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres, éstas en ningún caso resultaron ser estadísticamente significativas. Por otra parte, el estrato socioeconómico no es una variable que esté relacionada con el estilo de aprendizaje.

Por otro lado, Isaza, (2014) realizó una investigación en estudiantes universitarios de primer semestre, su muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, utilizó el CHAEA. Su objetivo de estudio fue identificar y describir los estilos de aprendizaje presentes en 100 estudiantes universitarios, con el fin de realizar una caracterización de los estudiantes de primer semestre de acuerdo con sus formas de aprender; y generar así propuestas pedagógicas articuladas a los estilos particulares de aprender de los estudiantes. Cabe resaltar que esta investigación la realizó debido al bajo desempeño académico presentado por los estudiantes en el primer semestre de su formación superior. Determino que los estilos de aprendizaje tienen una presencia más notoria son el estilo pragmático y el teórico, lo que se asocia a los modelos tradicionales, presentes en las experiencias escolares previas. Identificó una tendencia baja de los estilos activos y reflexivos, que según los modelos pedagógicos de Educación Superior son los que deben primar en los estudiantes. Resultados permiten explicar el bajo desempeño académico reportado en los primeros semestres en la educación superior.

JUSTIFICACIÓN

Saldaña, (2010) refiere que el proceso enseñanza-aprendizaje es vital para los docentes que conozcan los estilos de aprendizaje que tienen sus alumnos ya que cada uno de ellos aprende de diferente manera, por lo que detectarlo sirve para poder crear ambientes de aprendizaje en el que se utilicen estrategias didácticas que le permitan ir construyendo su aprendizaje y que propicien el aprender a aprender. En este mismo orden de ideas De Torres,(2013) menciona que atender a la diversidad al interior del aula por medio de la integración de recursos y estrategias para todos los estilos de aprendizaje es una herramienta útil para la intervención positiva del docente en el interés y la motivación de los estudiantes y en el mejoramiento de su rendimiento académico En este sentido el docente que conoce los estilos de aprendizaje, evidencia eficiencia y eficacia en su desempeño, puesto que puede decidir mejor el uso de medios, recursos, técnicas y metodologías para potenciar aprendizajes de acuerdo con la individualidad, la personalidad y conforme al estilo de aprendizaje de sus estudiantes Aguilar, (2016).

Carvajal et al. (2007) refieren que el bajo rendimiento académico es una de las principales causas de la deserción, este concepto crea gran impacto actualmente en las universidades en una investigación realizada por, López et al. (2014) en alumnos de la Facultad de Psicología en México revela que el 15.6 % no están relacionados con la significancia del fenómeno. Y dentro de las principales causas que surgen como principales factores: desbalances económicos familiares, desagrado a la carrera que ingresaron y bajo rendimiento académico, además de cursar materias hasta agotar las posibilidades de estancia en la universidad. En una investigación realizado por González, (2013) contrapone los factores de fracaso escolar en 629 estudiantes universitarios de la UNAM con alto y bajo rendimiento, cuantitativamente los de alto rendimiento tienen promedio de 9 y los de bajo rendimiento poseen promedio de 7, manifestándose como irregulares. El primero mantiene un adecuado aprovechamiento por establecer logros a largo plazo como cursar doctorado , involucrarse en actividades escolares ser partícipe de movimientos culturales y el gusto por la lectura ;en cambio los alumnos con bajo rendimiento incide significativamente el promedio bajo obtenido en nivel medio superior , materias reprobadas durante ese nivel , falta de estudio ,fracaso al plantear horarios de

estudio ,desinterés a la lectura, problemas económicos, carencia de espacios libres para estudiar ,mala alimentación y madre con bajo nivel académico.

Acosta, (2009) llevó a cabo una investigación con estudiantes de la carrera de Química Farmacéutica de una Universidad colombiana centró su atención en los procesos de aprendizaje e institucionales, así como también en la incidencia de la deserción estudiantil. Los resultados mostraron que las variables que son más frecuentes para la deserción fueron: las expectativas del estudiante (60%), el cambio de carrera o de institución (59%) y falta de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo (34%). Llego a la conclusión de que, la problemática se sitúa principalmente en los primeros semestres, en factores relacionados con la organización del tiempo y la carencia de hábitos y técnicas de estudio adecuados por parte del estudiante, así como en la falta de mejores estrategias didácticas por parte de los docentes para permitir un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aguilar, (2010) refiere que los estilos de aprendizaje de los estudiantes son relativamente estables, aunque pueden variar según ciertas circunstancias; y son ellos quienes pueden hallar nuevas formas de aprender y seleccionar las estrategias más adecuadas de acuerdo con el contexto, el tipo de tarea, entre otros aspectos. Por esta razón es fundamental el reconocimiento del propio estilo de aprendizaje por parte de los estudiantes con el propósito de mejorar o fortalecer aquellos en los que tienen preferencia baja, asimismo identificar las estrategias cognitivas a utilizar, con la finalidad de aumentar su capacidad de aprender a aprender y, a partir de ello, poder solucionar problemas de la vida cotidiana y del contexto laboral, con conciencia crítica y de asunción de la responsabilidad, en otras palabras, ser profesionales competentes Arellano (2014 citado en Gonzáles et al., 2017).

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Conceptualización y medición del rendimiento académico.

El rendimiento académico se ha convertido en un medio de control de las universidades y centros de educación superior y en este sentido, Cerchiaro et al. (2006), mencionan a este concepto como las calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos. (p,84). Para Coschiza et al. (2016) el rendimiento académico es nivel demostrado de conocimientos en un área o materia reflejado a través de indicadores cuantitativos que generalmente están expresados con calificaciones ponderadas en el sistema vigesimal, cuyos rangos de aprobación son establecidos por un grupo social calificado para áreas del conocimiento determinadas.

En este mismo orden de ideas Martínez y Paladinez, (2016) el rendimiento académico lo definen como un indicador evaluador del avance de los conocimientos que va adquiriendo el estudiante en su proceso de aprendizaje reflejado en una cartilla a través de cantidades numéricas, mismo que sirve para ir corrigiendo las falencias detectadas. Por otra parte, García, (2012) refiere que el rendimiento académico es un fenómeno de estudio multifactorial que en contextos educativos suele ser cuantificado a través de las calificaciones escolares.

En tal sentido el rendimiento académico es la consecuencia de lo aprendido según la valoración realizada por el profesor mediante exámenes, tareas, trabajos grupales y otras actividades adicionales como la asistencia a clases Saucedo et al. (2014). Por lo tanto el promedio de calificaciones son el reflejo de evaluaciones y exámenes en los que el estudiante demuestra los conocimientos relacionados con diferentes áreas o materias que se consideran necesarias para su desarrollo como miembro de la sociedad, por lo cual puede ser utilizado como criterio de desempeño académico Reyes et al. (2014).

1.1.1 Medidas de rendimiento académico

Page et al. (1990) refieren que hay dos tipos de medidas de rendimiento académico las cuales se mencionaran a continuación:

1. Calificaciones escolares: Las notas escolares forman en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución escolar. Cada una de estas instituciones, a su vez, configura un sistema diferenciado de evaluación, con el que las certificaciones académicas adquieren un valor sustantivo y distinto según los niveles, las edades, las áreas y los profesores. La forma más directa de llegar a esas notas escolares es a través de exámenes o pruebas de evaluación. Por otro lado, Navarro, (2003) refiere que las calificaciones obtenidas en los exámenes es la variable más usada por los docentes, instituciones educativas, e incluso investigadores para medir el rendimiento académico, a pesar de que algunos estudios duden y apunten a investigar acerca de la validez y confiabilidad de este criterio. En ese sentido, estamos frente a la medición de una evaluación sumativa, más que formativa, en la cual no siempre suelen tenerse en cuenta los procesos, tanto como los productos finales del estudiante, esto derivado de una concepción estática del individuo y de la educación Veliz, (2019).
2. Pruebas objetivas: Refieren que reciben este nombre porque las respuestas dadas a las preguntas formuladas pueden ser calificadas correctamente, sin depender del juicio del profesor o examinador. Las pruebas objetivas, como medidas del rendimiento, ofrecen mayores ventajas; entre éstas destaca su grado de objetividad, debido a que las respuestas son cortas y precisas, sin la influencia subjetiva del profesor; tienen un alto grado de validez, debido a que cumplen específicamente los propósitos para los que fueron elaboradas; con estas pruebas, el profesor puede realizar una exploración mayor de los conocimientos del alumno y de una cantidad más amplia de materia en un tiempo relativamente breve. De la misma manera Guzmán, (2012) menciona que para medir el rendimiento las pruebas objetivas, ofrecen mayores ventajas, debido a que las respuestas son cortas y precisas, sin la influencia subjetiva del profesor; además,

poseen alto grado de validez, debido a que cumplen los propósitos para los que fueron elaboradas.

1.1.2 Tipos de medida del rendimiento académico universitario

En México, la mayoría de las instituciones de nivel superior utilizan el promedio de las calificaciones como medida del rendimiento académico del alumno y se utilizan tres tipos de promedios Guzmán, (2012): aritmético, ponderado y ajustado, los cuales se mencionarán a continuación:

Promedio aritmético: En México, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en el certificado oficial de estudios se debe especificar el promedio aritmético de las calificaciones de todos los cursos, esto es, la suma de todas las calificaciones finales divididas por el número de materias que cursó el alumno. Una de las deficiencias de este promedio es que no considera la cantidad de materias reprobadas durante la carrera, lo que otorga el mismo lugar a los alumnos que cursaron la misma materia varias veces y les da posibilidad de mejorar su promedio final, lo cual sobredimensiona las calificaciones de las materias que pesan más.

Promedio ponderado: El promedio ponderado (Point Grade Average, GPA), se obtiene al dividir la suma ponderada (créditos de las materias por la calificación final) entre el total de créditos cursados. De acuerdo con Young (1991 citado en Guzmán ,2012), este enfoque encierra algunas deficiencias: primero, es una medida multidimensional porque engloba en una sola nota las calificaciones de varios cursos, algunos distintos entre sí; segundo, las calificaciones de distintos cursos no pueden ser equiparadas directamente sin tomar en cuenta las diferencias entre los sistemas de evaluación de los profesores.

Promedio ajustado: se obtiene al dividir la suma ajustada (créditos por promedio de las calificaciones) entre el total de los créditos cursados por el alumno durante su carrera; la calificación final de cada materia es el promedio de las oportunidades que haya tenido para pasarla. Este sistema tiene la ventaja de premiar a los alumnos que hacen su mejor esfuerzo por acreditar la materia a la primera vez y no existe la posibilidad de presentar dicho examen en primera o segunda vuelta como se hace en algunas universidades.

1.2 Factores que inciden en el rendimiento académico.

El rendimiento académico en los estudiantes en la actualidad no solo depende de ellos mismos, también están relacionados con diferentes factores los cuales generan dificultades en su aprendizaje.

1.2.1 Factores sociodemográficos

Son el sexo del estudiante, el nivel económico familiar, el tipo de centro educativo de procedencia (público o privado), el nivel educativo de los padres, y la situación laboral Montero et al. (2007).

El ambiente familiar cumple un papel fundamental y es el primer paso para que los hijos logren un buen rendimiento académico. Para Garbanzo, (2007) el entorno familiar es conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar que afecta a los hijos en su vida académica. El padre o la madre o el adulto responsable del estudiante influyen en el rendimiento académico de los hijos, donde exista una familia democrática, los padres transmiten motivación, percepción de competencias y atributos para el éxito académico y despiertan actitudes positivas para el estudio. Lo contrario sucede con las familias autoritarias, donde los padres son duros, exigentes, aplican el castigo, los hijos demuestran baja autoestima, baja autoconfianza, son pocos creativos, incompetentes y los resultados se reflejan en su bajo rendimiento académico al igual que las familias donde ocurre constantemente violencia familiar se ven reflejados en su bajo rendimiento académico de sus hijos. Por otra parte, Corsi, (2003 en Torres y Rodríguez ,2006) refiere que el ambiente familiar propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares.

En cuanto al contexto socioeconómico Garbanzo, (2007) refiere que es uno de los factores que se convierte en causal del éxito o fracaso académico de los estudiantes. Así mismo incluye la infraestructura de la vivienda, los ingresos económicos de los padres e hijos, cuanto mayor sea el nivel socioeconómico de los padres mayor es el resultado académico de los estudiantes. Los padres a través del tiempo con el nacimiento y la educación de nuevos hijos no pueden brindar el apoyo económico para sus estudios a

sus hijos mayores, éstos adolescentes se ven obligados a buscar empleos de diversas especialidades en tiempo completo y/o tiempo parcial, repercutiendo en su rendimiento académico, ya que debido a la distancia y el problema del transporte les ocasionan fatiga mental, física y la disminución de la atención por las bajas raciones alimenticias, en el horario turno noche quienes perciben el sueldo mínimo vital. Desde otro punto de vista Salles y Tuirán, (2000) menciona que la situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades primarias de aquélla, la educación o las tareas escolares son devaluadas y se da prioridad al trabajo remunerado; por lo tanto, la familia exige al estudiante que ayude económicamente para resolver dichas necesidades y que “no pierda el tiempo” estudiando.

En relación con el nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, para Garbanzo, (2007) es uno de los factores de gran importancia en el rendimiento académico de los estudiantes, el nivel sociocultural de los padres influye en los diferentes resultados académicos que tienen los estudiantes de diversos niveles socioeconómicos. El nivel educativo de los padres tiene una gran influencia en el rendimiento académico del estudiante, a medida que sus padres demuestren tener mayor grado académico y profesional mayor será la incidencia en su buen rendimiento, más aún cuando la madre también tiene un grado académico y profesional sus hijos tienen mayor apoyo social. Desde otro mirada, Rodríguez y Guzmán, (2019) explican que el nivel educativo de los padres es identificado como uno de los factores familiares que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, y que estudiantes con padres con estudios universitarios tienden a tener un mejor desempeño escolar.

1.2.2 Factores Psicosociales.

Son aquellas características personales del estudiante como la motivación, la ansiedad, la autoestima en el contexto académico, el interés y nivel de aspiraciones, aptitud intelectual, habilidades sociales y de estudio, intereses de proyección profesional, asistencia y participación en las clases Montero et al. (2007).

Para Garbanzo, (2007) menciona que la motivación es un factor que se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes. Se divide en motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca: es un estado psicológico,

donde existe dedicación, vigor, inspiración y disfrute de los estudiantes por realizar diversas tareas, puede pasar largas horas estudiando, logrando gran capacidad y satisfacción por el estudio. En la misma línea Reeve, (2010 en Jiménez., et al 2019), la motivación intrínseca la define como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. En otras palabras, el alumno estudia por el interés de aprender, investiga, pregunta, debate en una asignatura porque su meta es conseguir un conocimiento o aprendizaje, esta fuerza interna requiere de autodeterminación para conseguir lo que desea, generando curiosidad, desafíos y esfuerzo de la manera espontánea.

En cuanto a la motivación extrínseca para Garbanzo, (2007) refiere que son los factores externos relacionados con los factores personales que crean un estado de motivación en los estudiantes. Puede ser la universidad, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente y condiciones económicas de los padres o del estudiante. Por otro lado, Ramo, (2003 en Gálvez 2006) menciona que la motivación extrínseca es aquella que proporciona alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas (padres, hermanos, profesores, compañeros) y de circunstancias que le rodean. Las motivaciones extrínsecas suelen ser familiares (por satisfacer a los padres, porque me regañan o me pegan), escolares (por no perder las evaluaciones, por saber contestar en clase) y sociales (por ir de vacaciones, por tener la imagen de inteligente).

La competencia cognitiva es la capacidad de habilidades intelectuales propias del individuo, para realizar una tarea cognitiva, en este aspecto Garbanzo, (2007) refiere que están relacionadas con el entorno familiar como la motivación, las expectativas del estudiante. Es la combinación de los atributos necesarios como conocimientos, habilidades, valores y actitudes que poseen los estudiantes debido a su entorno familiar para realizar sus tareas educativas, unidos el “saber” y “saber hacer” en forma eficaz y eficiente para lograr un buen rendimiento académico, es fomentar que los estudiantes a futuro con sus atributos sean capaces de aplicar a diversas situaciones y tomar decisiones en la sociedad con liderazgo y vocación. Desde de otro punto de vista Araya, (2014) refiere que las habilidades cognitivas son distintas capacidades intelectuales

demostradas por los individuos al desarrollar una tarea; esto le permite al sujeto apropiarse de conocimientos para resolver problemas y transformar su entorno, las cuales posibilitan al sujeto ampliar sus concepciones de mundo a partir de sus operaciones mentales, la experiencia y las vivencias que le provea el contexto en donde se desenvuelve, pero para ello, el individuo debe reconocerlas con el fin de hacer un buen uso de sus capacidades, de manera que se apropie del conocimiento para resolver problemas y transformar el entorno.

En relación con el auto concepto académico para Garbanzo, (2007) es el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene de sí misma, así como algunos aspectos personales. Así mismo el rendimiento académico previo permite mejorar el auto concepto académico. Estas percepciones y creencias son orientadas por la motivación recibida de su entorno familiar o institucional que interactuando con ciertos aspectos cognitivos como la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones permiten su desarrollo intelectual. Así mismo la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de las tareas y el rendimiento académicos previo favorecen la mejora del auto concepto académico y contribuyen a un buen rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, para González, (2003) el auto concepto académico es la imagen que el sujeto se forma de sí a partir de su rendimiento académico y las capacidades que lo determinan, aspectos importantes para el sujeto, en la medida en que también lo son para el medio que les rodea.

1.2.3 Factores Institucionales

Son aquellas características estructurales y funcionales de cada institución, tales como los horarios académicos, el tamaño de grupos, los servicios de biblioteca, el ambiente institucional, etc. pueden ser aspectos que influyen en el rendimiento académico Montero et al. (2007).

Para García, (2001) y Schweitzer, (2001) refieren que los factores institucionales son los siguientes; Académicos: es la complejidad del plan de estudios elegido, formación del profesorado, las metodologías de enseñanza adoptadas por los docentes y los mecanismos de ingreso. Respecto a la infraestructura: son las condiciones de las aulas y espacios. Referente a los Psicosociales: es el ambiente estudiantil, relación entre el

profesor y los estudiantes y las expectativas que tienen docentes acerca del desempeño de los alumnos. En lo que corresponden a los administrativos: es la existencia y características de los servicios de apoyo al aprendizaje y formación del estudiantado asesorías, tutorías, orientación educativa, movilidad y becas. Por otro lado, Garbanzo, (2007) menciona que los factores institucionales son: la elección de los estudios según interés del estudiante, la complejidad en los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación estudiante – profesor y las pruebas específicas de ingreso a la carrera. En este mismo orden de ideas el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, (2014) menciona que los factores institucionales son la reglamentación académica, fuentes de financiamiento para los estudios, presupuesto institucional para la actividad académica, relaciones interpersonales entre docentes y sus pares, grado de identificación con la institución educativa, calidad del programa. Del mismo modo Salcedo, (2010) refiere que los factores institucionales son: ocasionados por procesos no definidos en la institución, desmotivación por parte de los docentes, programas con poco sentido e impacto social, infraestructura física y tecnológica inadecuada y baja calidad educativa.

1.3 Bajo desempeño académico y fracaso escolar.

El fracaso académico universitario se entiende como el resultado de una serie de comportamientos inadecuados (e incluso inadaptados) del estudiante originados por una falta de competencias relacionadas con características específicas, habilidades particulares o estrategias académicas, lo que desembocará, en definitiva, en la no superación por parte del estudiante de los objetivos curriculares establecidos por la propia Universidad (Pozo, 1996 citado en Hernández y Pozo, 1999).

Román, (2009) refiere que el fracaso escolar implica abandonar la escuela por no alcanzar los niveles mínimos de conocimiento y destrezas requeridas para integrarse plenamente. Para Ponce, (2013) puntualiza que el término de fracaso escolar se usa para referirse a estudiantes que no logran un desempeño satisfactorio en algún momento de vida académica. Desde otro punto de vista Martínez-Otero, (2009) menciona que el fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel,

edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.

Navarro, (2003) menciona que existen tipos de estudiantes: 1). Los orientados al dominio: Son aquellos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación al logro y muestran alta confianza en sí mismos (autoestima). 2). Los que aceptan el fracaso: son derrotistas y presentan una imagen deteriorada de sí mismos, expresan un sentimiento de desesperanza aprendido, entienden que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo demostrando una baja estima y bajo concepto de sí mismos.3). Los que evitan el fracaso: son aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y de autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño para proteger su imagen, ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes. De este modo, Navarro, (2003) agrega que el concepto de fracaso es adoptado por cada estudiante de diferente manera.

1.3.1 Fracaso escolar en nivel medio superior.

Se han realizado diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del fracaso escolar en nivel medio superior, siendo algunas de ellas las siguientes:

Abril et al. (2008) realizaron un estudio de tipo descriptivo, con una muestra aleatoria y representativa de los y las adolescentes que abandonaron sus estudios en el nivel medio superior en el estado de Sonora, durante el ciclo escolar 2003-2004. Diseñaron una encuesta para jóvenes a fin de identificar los factores que influyen en la deserción escolar, los temas incluidos fueron: aspectos sociodemográficos, historia escolar, historia laboral, plan de vida, expectativas, significado de espacio escolar y de la educación. Su muestra estuvo conformada por 147 estudiantes del nivel medio superior en escuelas oficiales del estado de Sonora, México. El rango de edad de inclusión fue de 15 a 22 años. Entre sus principales resultados identificaron que las razones de abandono escolar en los varones fueron, principalmente la reprobación de materias (49%), seguida por las económicas (37%), falta de interés (11%) y en menores porcentajes, factores familiares (2%) y ubicación de la escuela (1%). En cuanto a las mujeres se identificó que, cerca de

la mitad mencionó razones económicas (49%), entre ellas la necesidad de trabajar para apoyar a los padres, seguida de la reprobación de materias (25%), falta de interés (20%), factores familiares (4%) y ubicación de la escuela (2%). Por lo tanto, las principales razones, del abandono escolar en este estudio, fueron las económicas, que incluyeron tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, así como también el abandono que se produce para trabajar o para buscar empleo. De la misma manera, se encuentran los problemas familiares, aquellos asociados a la falta de interés, incluida la valoración virtual, no real, que hacen de la educación los padres y las madres; y los problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y otros asociados a la edad.

Ávila en, (2014) llevó a cabo una investigación con el objetivo de encontrar la relación entre la autoestima y el desempeño escolar en estudiantes de 15 a 18 años a nivel superior. Aplicó un cuestionario denominado Motivación por el aprendizaje o la Ejecución de Jesús Alonso Tapia Y Javier Sánchez Ferrer, en donde cada uno de estos reactivos tuvo como fin que el alumno señalará si estaba relacionado con alguna presunción propia con sus creencias personales que afecte su desempeño escolar. La aplicación la realizaron en 30 estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios de Pachuca Hidalgo por tener antecedentes de bajas calificaciones, ausentismo, inasistencias, falta de motivación y factores que se identifican como falta de autoestima y otras conductas o situaciones relacionadas con el rendimiento y la deserción escolar. Entre sus principales resultados halló que no existe interés por el estudio, refieren que les motiva las buenas notas, desean aprender, no les molesta que otros sepan más que ellos, desean trabajar con aquellos que saben más para aprender más de ellos, que poco reconocen sus logros algunos profesores. Además de otros hallazgos expresados en la prueba, reflejan una clara relación entre la autoestima del estudiante y su relación con el desempeño escolar.

Sánchez, (2015) realizó una investigación para identificar las principales causas por las cuales se ve afectada la educación media superior debido a la deserción escolar que se vive en las instituciones de León, Guanajuato. Su muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la ciudad de León, Guanajuato; hombres y mujeres de entre 16 y 19

años, los cuales cursaban el tercer semestre de bachillerato. Utilizó el cuestionario de Abandono Escolar que consta de 10 reactivos con un rango de respuestas de opción múltiple. Entre sus principales resultados encontró que 70% de la población estudiantil durante el periodo de clases agosto-diciembre de 2014 tiene de 1 a 3 materias reprobadas, el 57% ha pensado en abandonar la escuela al saber que van a reprobado. Por otra parte, los estudiantes expresan (83%) que a veces los docentes cambian las estrategias de enseñanza cuando se presentan altos índices de reprobación en alguna materia, el 73% indica que solo a veces los docentes los motivan durante la clase, de igual forma un 60% de los encuestados señala que a veces sus aportaciones son tomadas en cuenta para mejorar su aprendizaje, el 63% considera que siempre sus exámenes son acordes a los temas vistos en clase, el 47% revela que la escuela siempre les brinda un apoyo para no abandonar sus estudios, el 60% opina que el principal motivo por el cual abandonarían sus estudios sería por reprobación, seguido por un 27% apuntó que también sería por la falta de recursos económicos, el 97% asegura que su escuela hasta el momento les parece óptima para poder culminar sus estudios de bachillerato y por último un 70% de los encuestados respondieron que consideran que el desempeño de sus docentes es bueno.

1.3.2 Fracaso escolar en nivel superior.

Se han llevado a cabo distintas investigaciones en la relación al fracaso académico en el nivel superior siendo algunas de ellas las siguientes:

Contreras et al. (2008), realizaron un estudio descriptivo con estudiantes de psicología en una universidad privada de Barraquilla (Colombia), su muestra estuvo conformada por 38 estudiantes que asistían a un programa exclusivo de bajo rendimiento académico /o que estuvieran en riesgo de salir del programa. Dentro de sus principales resultados descubrieron que los factores que inciden en su fracaso académico son muy diversos entre los que se encuentran;(Procesos cognitivos identificados en problemas de atención, concentración y comprensión),(Los componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como las dificultades para hablar en público y la baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas),(Los componentes inherentes a la personalidad, tales como la falta de confianza en sí mismos, la baja tolerancia a la frustración y

síntomas de depresión y ansiedad),(Los factores comportamentales, entre los que se encuentran incorrectas técnicas de estudio y en general una inadecuada distribución del tiempo). La diversidad de estos factores, y en particular los cognitivos, dificultan las distintas estrategias académicas que se podrían utilizar, ya que se podrían potenciar sus capacidades y lograr un apoyo efectivo para cumplir con los objetivos curriculares establecidos por la universidad.

Desde otro punto de vista Sánchez et al. (2000) llevaron a cabo una investigación en una Universidad de Sevilla, su muestra estuvo conformada por 103 alumnos con edad promedio de 21 años, los cuales ya habían abandonado su primer centro de estudios Universitarios elegido. Utilizaron los siguientes instrumentos; Para la evaluación de la inteligencia en sus dimensiones verbal y manipulativa aplicaron el test de inteligencia general para adultos WAIS de Wechsler, para los aspectos motivacionales y de personalidad fueron evaluados a través del cuestionario de Motivación y Ansiedad de Ejecución (MAE) de V. Pelechano (1975). Entre sus principales resultados identificaron que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. Los alumnos mostraron claros síntomas de indefensión aprendida, baja motivación intrínseca y pobres tendencias a la realización personal (aprendizajes) y/o laboral.

1.3.3 Estudios de intervención para mejorar el desempeño académico en nivel superior en estudiantes con bajo desempeño o fracaso escolar.

Se han desarrollado diferentes investigaciones en relación con estudios de intervenciones para mejorar el desempeño académico en el nivel superior, siendo algunas de ellas las siguientes:

Fernández y Arco, (2011) desarrollaron una investigación con el propósito de determinar el impacto de un programa de tutoría entre iguales para prevenir el fracaso académico en la Universidad de Granada. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de nuevo ingreso de cuatro carreras, quienes fueron divididos en un grupo experimental y un grupo control, cada uno compuesto por 50 participantes. Los tutores fueron 41 alumnos algunos de las mismas cuatro carreras y otros estudiantes de doctorado, quienes se entrenaron en el Programa de Tutoría entre Compañeros

(PTEC). Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), Copia expediente académico y, Cuadernos de tutores PTEC y alumnos PTEC. Los resultados mostraron diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje en el grupo experimental, encontrándose mejoría en la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento y tasa de éxito al finalizar la intervención, así como en la disminución de la tasa de abandono.

Carbonero et al. (2013), crearon un programa para “aprender estratégicamente” compuesto por tres estrategias cognitivas (organización, elaboración y ampliación de la información), las estrategias de organización permiten estructurar los contenidos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por ende, haciéndolos coherentes. Las estrategias de elaboración facilitan establecer conexiones externas entre la información nueva (los contenidos del tema) y la ya existente (los conocimientos previos específicos), haciéndolo significativo. Y la estrategia de ampliación permite llevar a cabo razonamientos analógicos, extrapolar y aplicar los conocimientos adquiridos a otros contextos o situaciones (transferencia) (Monereo, 2000). su muestra estuvo conformada por 189 alumnos universitarios de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales (grupo experimental n = 96 alumnos; grupo control n = 93 alumnos), aplicaron el cuestionario CECA, (cuestionario de estrategias cognitivas), utilizaron un diseño pretest - posttest, el objetivo de este programa fue mejorar el rendimiento académico. La intervención duró tres meses (doce sesiones de dos horas); procedimiento: presentación inicial, modelado, práctica guiada e independiente y retroalimentación. Los contenidos trabajados eran de la asignatura de Psicología Evolutiva Hallaron efectos significativos en estrategias de elaboración (activación de esquemas, imágenes mentales, e interrogación elaborativa), estrategias de ampliación (extrapolación y aplicación) y rendimiento específico en el grupo experimental a diferencia del grupo control, mejorando sus calificaciones; pero no se encontraron diferencias en las estrategias de organización. Por tanto, identificaron que el programa es eficaz en la enseñanza para establecer conexiones internas entre los conocimientos previos y la nueva información de los estudiantes, así como utilizar datos o información proveniente de diversas fuentes para extender y ampliar los conocimientos adquiridos, transformando la información que se ha aprendido en conocimiento. No obstante, el

programa al parecer no incide sobre las estrategias de organización (estructuración procedimental, comparaciones y razonamiento guiado), lo que posiblemente está relacionado, por una parte con que el programa no aporta conocimientos nuevos a los alumnos sobre este tipo de estrategias, y por otra a que posiblemente el conocimiento de los estudiantes acerca de estrategias de organización (agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales) pueden interferir con las que el programa emplea, por ser las estrategias que más usan.

Por otra parte, Medrano y Marchetti, (2014), determinaron la eficacia de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas, evaluando su impacto sobre el rendimiento y la deserción en una muestra de ingresantes universitarios. Llevaron a cabo un diseño experimental con un grupo de ingresantes que participaron en el programa de entrenamiento ($n = 35$) y un grupo control ($n = 49$). Los dos grupos tuvieron 12 encuentros con la misma frecuencia y duración (tres encuentros semanales de una hora y media), en un horario semejante y en el mismo espacio físico. El grupo control recibió las clases del ciclo de nivelación, y el grupo experimental además de las clases, recibió el programa de entrenamiento. Entre sus principales resultados identificaron que los ingresantes que participaron en el programa de entrenamiento presentan mayor rendimiento que los participantes del grupo control; mientras que el grupo control presenta mayor porcentaje de deserción que el grupo experimental. Al parecer los estudiantes del grupo experimental lograron desarrollar capacidades para regular de manera autónoma su estudio y llevar a cabo de manera competente los comportamientos sociales necesarios para favorecer el proceso de aprendizaje.

Núñez et al. (2011), realizaron un programa de intervención en forma virtual Moodle destinado para entrenamiento de estrategias de estudio y autorregulación en estudiantes Universitarios basado en una serie de cartas o narraciones ficticias, (cartas de Gervasio), que un estudiante universitario de primer grado escribe sobre su experiencia académica. En el estudio se empleó un grupo control de 206 sujetos y un grupo experimental de 167, a quienes se les evaluaron el conocimiento declarativo de estrategias de autorregulación del aprendizaje, uso de la macro estrategia de aprendizaje

autorregulado planificación ejecución-evaluación, uso de estrategias de aprendizaje autorregulado a través de textos, y enfoques de aprendizaje superficial y profundo. Los resultados mostraron que el programa tuvo un impacto significativo sobre todas las variables; de esta manera, los estudiantes que participaron en el programa de entrenamiento mejoraron significativamente en el dominio de conocimiento declarativo, en estrategias de aprendizaje, incrementaron el uso de un enfoque de estudio profundo, disminuyendo el uso de un enfoque superficial y obtuvieron mejoras significativas en el rendimiento académico, en comparación con los alumnos del grupo control. De igual forma, se encontró un impacto positivo frente al uso del formato virtual, donde los participantes manifestaron estar altamente satisfechos con la plataforma, lo cual pudo contribuir con la efectividad del entrenamiento.

1.4 Definición de estilos de aprendizaje.

Kolb, (1984; citado en Alonso et al., 2007), los estilos de aprendizaje son capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual. En la misma línea Escurra, (1990) establece que los estilos de aprendizaje son las características dominantes con relación a los modos de aprendizaje que tipifican una forma específica de utilizar la información generada a partir de la experiencia de vida. Para Dunn y Dunn, (1978 en García et al., 2008) definen Estilos de Aprendizaje como un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros.

Guild y Garger, (1998) consideran que los Estilos de Aprendizaje son las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje. Por su parte, Puente (1994 en Loret de Mola, 2011), entiende a los estilos de aprendizaje como tipos de estrategias mentales mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para resolver los distintos problemas que se le plantea.

Por otro lado, Rodríguez, (2006) refiere que los estilos de aprendizaje se combinan en una serie de factores fisiológicos, de personalidad, experiencias previas, motivacionales,

los canales preferidos de comunicación y el grado de dominio de uno de los hemisferios cerebrales, que hacen que el estilo de aprendizaje sea totalmente personalizado e irreplicable. Desde otro punto de vista para, López, (2011) los estilos de aprendizaje son características psicológicas, cognitivas, afectivas y fisiológicas presentes en una persona cuando se encuentran en una situación educativa, se relacionan con los modos en que los estudiantes organizan contenidos, construyen conceptos, procesan información y resuelven los problemas. También se relacionan con las motivaciones y afectos presentes en los momentos de aprendizaje.

1.5 Modelos de estilos de aprendizaje e instrumentos de medición.

1.5.1 Modelo de Rita Dunn y Kenneth Dunn

Para Rita y Kenneth Dunn, (1979 en Barón ,2017) el Estilo de Aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Su primera propuesta de Cuestionario de Estilos de Aprendizaje es de 1972 con un modelo de 18 características, que irían enriqueciendo en años posteriores hasta llegar a 21 variables que influyen en la manera de aprender de cada persona y que se clasifican así:

Tabla 1

Consideraciones de modelo de R. Dunn y K. Dunn de los estilos de aprendizaje

Estímulos	Elementos
Ambiente inmediato.	Temperatura, luz, sonido, forma del medio, diseño.
Propia emotividad.	Persistencia, motivación, estructura, responsabilidad.
Necesidades Sociológicas.	Trabajo personal, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo, con adultos.
Necesidades Físicas	Percepción, tiempo, movilidad alimentación.
Necesidades Psicológicas	Dominancia cerebral (hemisferio derecho-izquierdo), analítico - global, reflexivo – impulsivo.

Nota: Dunn, Dunn & Perrin (1994 en Barón 2017)

1.5.2 Modelo de Alonso, Gallego y Honey

Alonso, Gallego y Honey, (1997 citado en Juárez ,2014) diseñaron el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con el objetivo reconocer los estilos de aprendizaje que activan los universitarios al momento de estudiar. Cabe resaltar que el CHAEA es una adaptación al contexto académico español del Learning Styles Questionnaire LSQ de Honey y Mumford (1986 en Juárez, 2014). Consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia.

Tabla 2

Dimensiones e ítems de Cuestionario Honey Alonso de Estilos de aprendizaje

Dimensiones de la prueba	Ítems
Activo	3, 5,7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77.
Reflexivo	10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79.
Teórico	2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80.
Pragmático	1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.

Nota: Alonso, Gallego y Honey (1994).

Honey y Mumford (1986); Alonso et al. (1997); Cantú (2004); y Gallego (2007); clasifican los estilos de aprendizaje en 4 tipos:

- Activo: las personas que tienen predominio en este estilo se implican plenamente y sin prejuicio en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas, disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos, suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividad y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la

siguiente. Son personas que disfrutan de la relación de grupo, que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Las características principales son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

- Reflexivo: las personas que tienen predominio en este estilo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de actuar, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Las características principales son: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo
- Teórico: Las personas teóricas adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integran hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. Las características principales son: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.
- Pragmático: A las personas con predominancia en este estilo les gusta la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las propuestas nuevas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas nuevas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes frente a personas que teorizan. Su filosofía es: siempre se puede hacer mejor; si funciona es porque es bueno. Las características principales son: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Existe una validación para población mexicana propuesta por Martínez, (2019) en la cual se realizó una reducción de 80 ítems originales de la propuesta de Honey Alonso a 56 ítems, el Alfa de Cronbach de los 56 reactivos fue de .67, el estilo activo presentó $\alpha=.53$, el estilo pragmático $\alpha=.53$, el estilo reflexivo $\alpha=.054$ y estilo teórico $\alpha=.63$.

Tabla 3

Agrupación de los ítems en las dimensiones del cuestionario CHAEA validado

Dimensión de la prueba	Ítem
Estilo activo	1, 3, 16, 22, 24, 27, 28, 30, 39, 44, 51, 52, 53
Estilo Pragmático	4, 7, 8, 14, 15, 18, 25, 26, 31, 33, 34, 36, 40, 45, 4, 50
Estilo reflexivo	5, 10, 12, 13, 19, 20, 23, 37, 41, 46, 47, 55
Estilo teórico	2, 6, 9, 11, 17, 21, 29, 32, 35, 38, 42, 43, 48, 54, 56

Nota: Martínez (2019)

1.5.3 Estudios de estilos de aprendizaje en universidad

Se han realizado diversas investigaciones sobre la preferencia de estilos de aprendizaje y su correlación con el promedio académico. Ruiz et al. (2006) tomaron como población a los estudiantes de segundo semestre de todos los programas de la Universidad Tecnológica de Bolívar teniendo como tamaño maestral a 101 participantes de los cuales 49 fueron mujeres y 52 hombres. Se aplicó el instrumento CHAEA con el objetivo de proveer de la información indispensable para la planeación de las experiencias de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Se encontró que existe mayor preferencia por el estilo reflexivo, seguido de teórico activo y por último el pragmático en los estudiantes, con una correlación positiva débil con el estilo activo y la variable edad, y una correlación positiva entre las variables rendimiento académico, estilo teórico (0.334) y estilo reflexivo (0.245) en los estudiantes.

Juárez et al. (2011), realizaron una investigación en Universidad de pública en el municipio de Ecatepec, Estado de México, México. Su muestra estuvo conformada por 227 alumnos. Aplicó el cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), así como también utilizó el historial académico de cada sujeto como evidencia de su rendimiento académico. El objetivo del estudio fue identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Encontrando que el estilo de aprendizaje que predomina más entre su totalidad de los estudiantes es el reflexivo con una media de 13.89. En cuanto a los hombres el estilo de aprendizaje de mayor uso es el (pragmático con una media de 13.70, seguido del estilo reflexivo con una media de

13.41, en tercer lugar se encontró el estilo teórico con una media de 12.67, en último lugar se encontró el estilo activo con una media de 11.70), mientras que en las mujeres el estilo de aprendizaje predominante es el (reflexivo con una media de 13.95, seguido del estilo pragmático con una media de 12.55, en tercer lugar se encontró el estilo teórico con una media de 11.97, en último ,lugar se encontró el estilo activo con una media de 11.47). Finalmente se no encontraron relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Esguerra y Guerrero, (2010) realizaron un estudio descriptivo y correlacional con estudiantes de psicología de la Universidad de Santo Tomás de Bogotá. La población constó de 497 estudiantes de primero a décimo semestre de la Facultad, teniendo un tamaño de la muestra de 159 estudiantes de primero a décimo semestre. Se aplicó el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Se encontraron mayor uso del estilo reflexivo en los estudiantes de psicología, así como asociaciones estadísticamente significativas entre el estilo activo y el promedio, tanto del semestre como el acumulado; asimismo se encontró asociación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el promedio del semestre. Se encontró que la edad no está asociada directamente con un estilo en particular y que pareciese ser más un efecto del desarrollo académico. El sexo no es una variable que esté relacionada con estilo de aprendizaje, aunque se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres, éstas en ningún caso resultaron ser estadísticamente significativas. Por otra parte, el estrato socioeconómico no es una variable que esté relacionada con el estilo de aprendizaje.

Loret de Mola, (2011) llevo acabó una investigación en una Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana “Los Andes” de la provincia de Huancayo, su muestra estuvo conformada por 135 estudiantes, aplico el Cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA). Su tipo de estudio fue descriptivo correlacional relacionó las variables: Estilos, estrategias y rendimiento académico. Su objetivo de estudio fue centrar la relación existente entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana Encontró que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo de menor utilización el estilo pragmático con un 37% dominio y de mayor uso el

estilo reflexivo con un 54%; así mismo la estrategia más utilizada es de codificación con un 49% y la menos usada es la de apoyo al procedimiento con un 37%, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes se ubican en el nivel bueno. Referente a la relación entre las variables de estudio identifico que; los estilos de aprendizaje tienen una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existiendo una relación positiva significativa según la r de Pearson.

Por otro lado, Isaza, (2014) realizó una investigación en estudiantes universitarios de primer semestre, su muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, utilizó el cuestionario de Honey-Alonso sobre los estilos de Aprendizaje CHAEA. Su objetivo de estudio fue identificar y describir los estilos de aprendizaje presentes en 100 estudiantes universitarios, con el fin de realizar una caracterización de los estudiantes de primer semestre de acuerdo con sus formas de aprender; y generar así propuestas pedagógicas articuladas a los estilos particulares de aprender de los estudiantes. Cabe mencionar que esta investigación surgió debido al bajo desempeño académico presentado por los estudiantes en el primer semestre de su formación superior. Encontrado los siguientes resultados muestran que los estilos de aprendizaje que tienen una presencia más notoria son el estilo pragmático y el teórico, lo que se asocia a los modelos tradicionales, presentes en las experiencias escolares previas. Identificaron una tendencia baja de los estilos activos y reflexivos, que según los modelos pedagógicos de Educación Superior son los que deben primar en los estudiantes. Resultados permiten explicar el bajo desempeño académico reportado en los primeros semestres en la educación superior.

1.5.4 Intervención de los estilos de aprendizaje.

Magal y Márquez, (2015), desarrollaron una investigación en una Universidad Nacional Mayor de San Marcos, su muestra estuvo conformada por 50 alumnos del primer año matriculados, el tipo de estudio fue cuasi experimental con pretest y post test, su objetivo del estudio fue usar el mapa conceptual utilizando el Cmap Tools para mejorar la comprensión lectora de un texto expositivo. Utilizaron el instrumento CHAEA para determinar los estilos de aprendizaje, así como el test de Comprensión lectora y la rúbrica de Miller-Cañas 2008, la evaluación del contenido del mapa conceptual. Las

comparaciones del pretest-post test en el test de comprensión lectora la puntuación promedio para el total de la muestra se incrementaron de 7,5 a 9,3 siendo favorecido el estilo reflexivo y teórico, en cuanto a la evaluación semántica del mapa conceptual pasó de 4,5 a 9,1 puntos aquí todos los estilos fueron favorecidos. Mencionan la importancia de utilizar los mapas conceptuales en la educación superior como parte de la mejora de la comprensión lectora del estudiante.

Por otro lado, Briceño et al. (2011), realizaron una investigación experimental de campo (pretest y posttest) en 105 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar Venezuela para ver el efecto del uso de los mapas conceptuales y mejorar la comprensión lectora, en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Utilizaron el instrumento CHAEA para identificar los estilos de aprendizaje, así como el BECOLE el cual determina el nivel de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que el uso de los mapas conceptuales incrementa los niveles de comprensión independientemente del sentido de representación jerárquica. Encontraron que los estilos teórico y reflexivo arrojaron un incremento significativo. Esto puede tener implicaciones en la práctica docente, donde se desee implementar los mapas conceptuales para la comprensión lectora, tomando en cuenta diferencias individuales de aprendizaje.

Alonso et al. (2017) realizaron una investigación desde octubre del 2015 hasta febrero del 2016, en un Aula de la Salud Cuba la cual estaba diseñada en una plataforma de Moodle. Su muestra estuvo conformada por 30 estudiantes matriculados, su objetivo de estudio fue creación de objetos de aprendizaje con fines docentes. Como parte del diagnóstico inicial, les aplicaron la encuesta de actitudes hacia el pensamiento y el aprendizaje, desarrollada por Galiotti y colaboradores, para identificar sus preferencias de estilos de aprendizaje, aplicaron el cuestionario CHAEA. Conformaron dos subgrupos de estudiantes: *a)* integrado por estudiantes con estilos de aprendizaje activos y pragmáticos, *b)* conformado por estudiantes reflexivos y teóricos. Los materiales que proporcionaron fueron los mismos para ambos subgrupos. Identificaron que los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, y pragmático se encontraron en un estándar de preferencia moderada en los estudiantes, para el estilo teórico, se encontró con un estándar de preferencia Alta; no existieron diferencias entre géneros. Los estudiantes de

ambos subgrupos aprobaron todas las actividades de aprendizaje. Los estudiantes mostraron satisfacción con los elementos evaluados del curso, no existieron diferencias entre los subgrupos/estilos.

Por otro lado, Alduncin y Vázquez, (2014) desarrollaron una investigación en una Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Sevilla, su muestra estuvo conformada por 212 alumnos. Su tipo de diseño fue pre-experimental de un solo grupo con pretest y postest. El objetivo de este estudio fue determinar los efectos de un programa blended-learning en el rendimiento de los estudiantes frente a la enseñanza tradicional. Los datos para el análisis los obtuvieron de las opciones Evaluación, Cuaderno de calificaciones y Seguimiento de WebCT para el primer parcial y de los listados de calificaciones del centro, para el segundo. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del blended-learning.

1.6 Definición de estrategias de aprendizaje.

Valle et al. (1999) definen a las estrategias de aprendizaje como el conjunto de actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas educativas. En este mismo orden de ideas Díaz y Hernández, (2010) mencionan que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible, heurística y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo. Para Pozo y Monereo, (2002) caracterizan las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades (técnicas de estudio) que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información o conocimientos.

Para Monereo (2002; 2007; citado en Juárez et al., 2012) una estrategia de aprendizaje es un, proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. La función primordial de las estrategias en todo proceso de aprendizaje es facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del alumno, este proceso implica la gestión y supervisión de los datos que entran, así como

la clasificación, la categorización, almacenamiento, recuperación y salida de la información (Monereo, 1990; citado en Juárez et al., 2012).

Por otro lado, Loret de Mola,(2011) refiere que las estrategias de aprendizaje son representaciones mentales que se plasma en un plan de acción elaborado de una manera reflexiva, como secuencia de acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje, para lo cual se requiere tomar decisiones para la utilización de las diversas estrategias, como son: la de adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de la información, para mejorar el conocimiento.

1.6.1 Modelos de estrategias de aprendizaje e instrumentos de medición.

1.6.1.2 Modelo de CEPEA

El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA), fue diseñado por Alfonso Barca Lozano, (1999 en Salim, 2004). El cuestionario se complementa en una escala tipo Likert (1-5) compuesto por 42 ítems que proporcionan la obtención de puntuaciones para 6 subescalas las cuales son las siguientes: 3 de Motivos (superficial, profunda y logro) y 3 de Estrategias de aprendizaje (superficial, profundo y logro), las cuales implican las tareas del estudio y aprendizaje en general. En el segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 Escalas de Enfoques de Aprendizaje que integran a los motivos y estrategias y, por último, los dos Compuestos de Enfoques (superficial-logro y profundo-logro). Es de aplicación individual y el tiempo de aplicación es variable, entre 15 y 20 minutos.

1.6.1.3. Modelo ACRA de Román y Gallego

Román y Gallego, (1994) proponen un modelo de las estrategias de aprendizaje se clasifican de acuerdo con el procesamiento de la información, teniendo las siguientes categorías:

Escala de estrategias de adquisición de información

Adquisición de información es atender porque los procesos atencionales, son los que se encargan de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. Primordial para captar o adquirir información es atender; una vez atendida, lo más probable es que se pongan en marcha proceso de repetición,

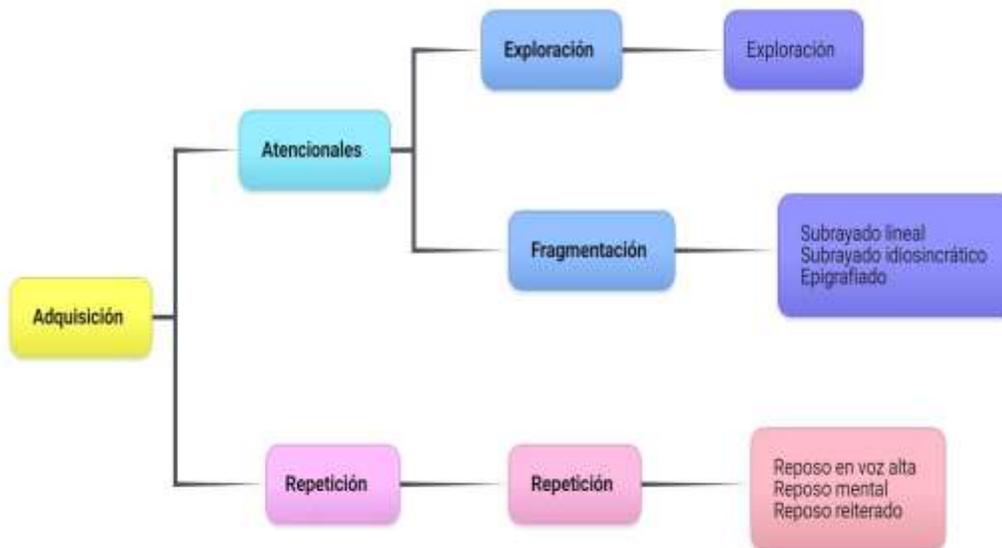
encargados de llevar la información transportando y transformando, junto a los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria de corto plazo y de aquí se selecciona la información procedente, a la memoria de largo plazo. Las estrategias de atención son aquellos que favorecen el control o dirección de la atención y aquellas que optimizan los procesos de repetición. Las estrategias de atención son aquellos que favorecen 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 2007; en Quispilaya, 2010).

Dentro de las estrategias de adquisición de información hay dos tipos de estrategias:

- Estrategias atencionales. Estas estrategias son: subrayado lineal, cuya finalidad es destacar lo que se considera importante en un texto, mediante el rayado en la parte inferior de palabras o frases; subrayado idiosincrático, es destacar lo que se considera importante en un texto mediante la utilización de signos, colores y formas propios de quien los utiliza; epigrafiado, es distinguir partes, puntos importantes o cuerpos de conocimientos en un texto mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
- Estrategias de repetición; tienen la función de hacer durar o hacer lo posible y facilita el paso de la información a la memoria de largo plazo. Estas estrategias están integradas por los siguientes: repaso en voz alta, que ayuda a la memorización pronunciando las palabras fuertes debido a que intervienen dos sentidos, la vista y el oído; repaso mental, es reflexionar sobre lo leído o estudiado y sacar el resumen mentalmente; y el repaso reiterado, es leer varias veces el tema con pequeñas pausas para reflexionar sobre lo comprendido.

Figura 1

Clasificación de las Estrategias de Adquisición de la Información



Nota: Román y Gallego (1994).

Escala de estrategias de codificación de información

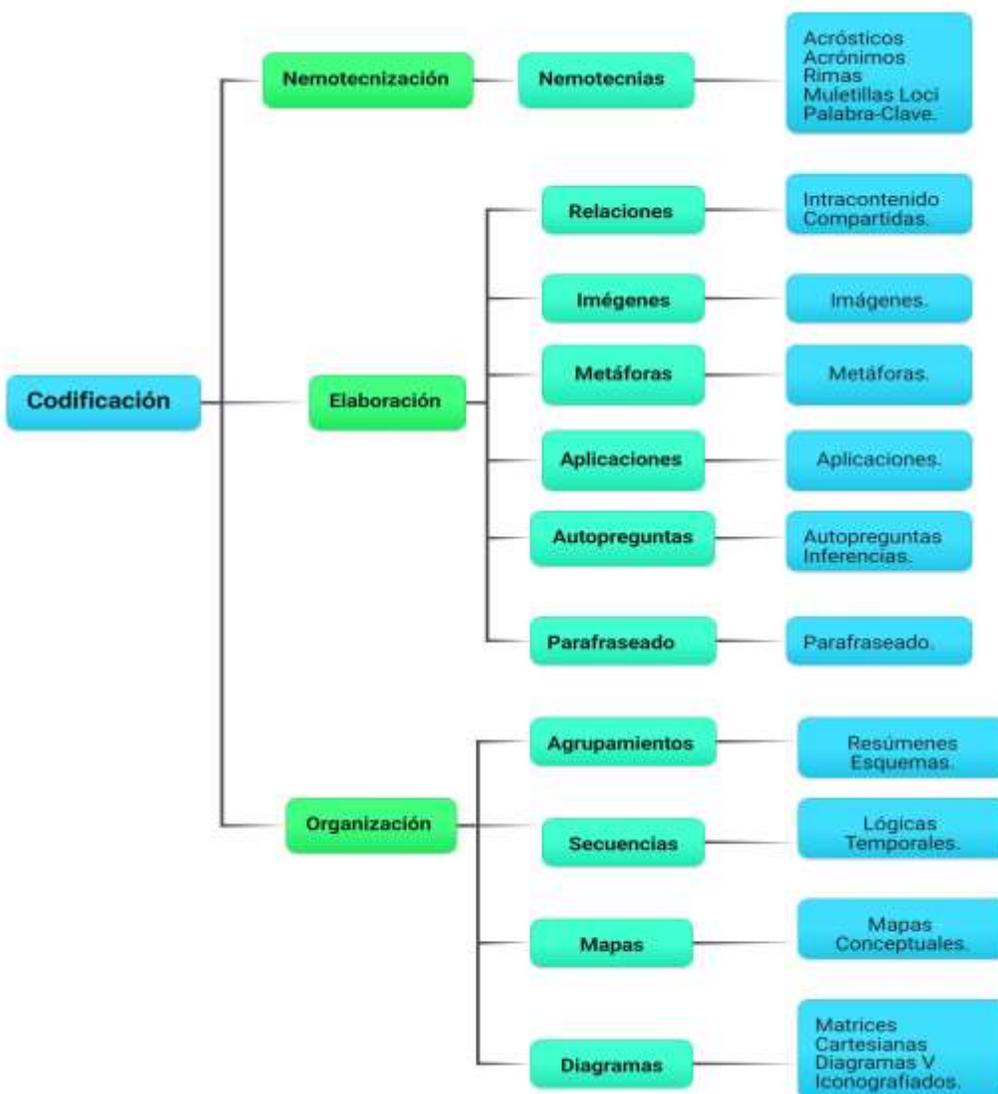
De acuerdo con Román y Gallego, (1994) las estrategias de codificación son procesos utilizados para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La elaboración parcial y profunda y la organización conectan los conocimientos previos integrándolos en estructuras de conocimientos más amplias o de “base cognitiva”. Las estrategias de codificación se clasifican en:

- Estrategias de nemotecnización; significa técnicas de memorización para Recordar secuencias; la nemotecnia ofrece artificios para salvar estas dificultades. Están conformadas por estrategias acrósticas y/o acrónicas que son los que utilizan las primeras letras de cada palabra a memorizar para formar otra palabra. También se relacionan las palabras a memorizar formando cuentos e historietas; rimas y/o muletillas; se busca asociar la palabra que quieres recordar con otra de similar fonética. Loci: es imaginarse de una ruta definida y conocida asociando cada aspecto a memorizar con los lugares que hay en la ruta y palabra-clave. Es transformar información a memorizar poco conocida en información conocida.

- Estrategias de elaboración, según (Weinstein y Mayer 1986; en Román y Gallego 1994) distinguen dos niveles de elaboración: el simple, basado en la asociación intra-material a aprender, y el complejo, que lleva a cabo la integración en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/o organización de la información que de las nemotecnias. La elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras (tácticas) como: estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto con los que uno sabe; construyendo imágenes visuales a partir de la información; elaborando metáforas o analogías a partir de lo estudiado; buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social; haciéndose auto preguntas o preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto o elaborando inferencias conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado; y parafraseando es resumir puntos clave para repetir con sus propias palabras (Peurifoy, 2007; en Quispilaya, 2010).
- Estrategias de organización. Hacen que la información sea más significativa y manejable (concreto para el estudiante). La organización de información previamente elaborada tiene lugar según las características del estudiante, de acuerdo con sus capacidades. Las estrategias de organización se pueden clasificar de diferentes formas: mediante agrupamiento diversos como resúmenes y esquemas; secuencias lógicas, como: causa – efecto, problema- solución, comparación; construyendo mapas conceptuales (Novak) mapeo de Armbruster y Anderson, reticulación de Dansereau; y diseñando diagramas como matrices, cartesianas, diagramas de flujo, diagramas en V, entre otras. Es recomendable iconografiar para que exista relación, significatividad y estilo en los mapas.

Figura 2

Clasificación de las Estrategias de Codificación de la Información.



Nota: Román y Gallego (1994)

Escala de estrategias de recuperación de información.

Son los que favorecen la búsqueda de información en la memoria y generación de respuesta. El sistema cognitivo cuenta con la capacidad de recuperación o de recuerdo del conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo; esta escala identifica y evalúa en qué medida las estrategias de recuperación favorece la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta mediante sistemas de búsqueda y/o generación de respuesta. Entre las estrategias de recuperación de información tenemos.

- Estrategias de búsqueda; las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los esquemas, o sea estructuras abstractas de conocimientos, elaborados constituyen el campo de búsqueda. Por tanto, las tácticas de búsqueda que tienen lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación.

Los esquemas permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria y ayudan a la reconstrucción de la información buscada; estas estrategias transforman y transportan la información desde la memoria de largo plazo a la memoria de trabajo, con el fin de generar respuestas; transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje. Además, las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la memoria de largo plazo. Esta estrategia está conformada por: (a) Búsqueda de codificaciones de acuerdo con el principio de la codificación específica de acuerdo con (Tulving y Osler, 1968; en Román y Gallego, 1994): aplicaron las primeras nociones de principio de codificación específica a la interpretación de la eficacia de las claves de recuperación. Cuando una persona estudia una lista de palabras, los sucesos recordados dependen de la disponibilidad de la información, es decir, de la organización y de la cantidad de información relevante que haya sido almacenada sobre las palabras; y la accesibilidad de la información, es decir de la naturaleza y del número de claves de recuperación que permitan acceder a la información almacenada.

- Estrategias de generación de respuestas; la generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden adoptar una disposición secuencial: libre asociación, ordenación de los conceptos recuperados por la libre asociación y redacción; dicción, o sea, manera de hablar o escribir, considerada como buena o mala únicamente por el empleo acertado o

desacertado de las palabras y construcciones, y ejecución de lo ordenado, o sea la respuesta escrita.

Figura 3

Clasificación de las Estrategias de Recuperación de la Información.



Nota: Román y Gallego (1994)

Escala de estrategias de apoyo al procesamiento.

Las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control de situaciones de conflicto. Se dividen en: estrategias meta cognitivas, afectivas y sociales.

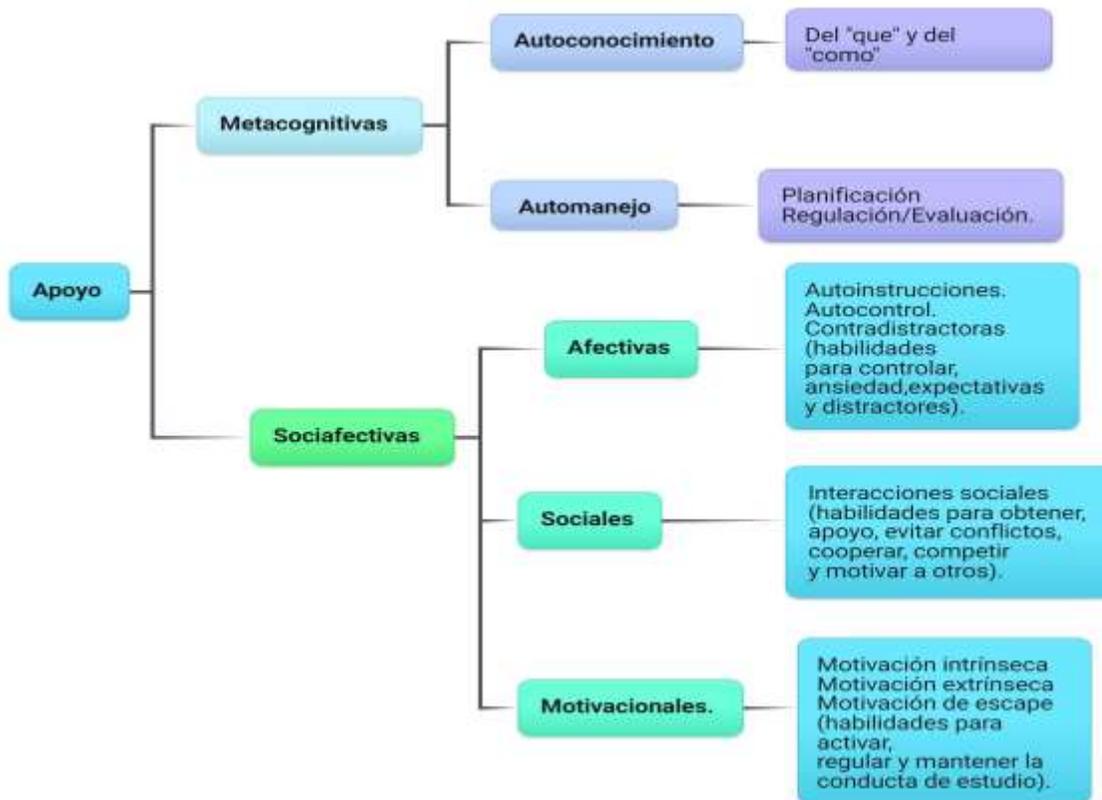
Las metacognitivas que hacen que el alumno realice el aprendizaje del principio al fin, que cumpla con sus objetivos, que controle el grado en que lo va adquiriendo y que sea capaz de modificarlo si no está siendo adecuado; son ejemplos el autoconocimiento y el automanejo de la planificación de su aprendizaje, la regulación y evaluación.

Las estrategias afectivas son muy importantes porque tienen que ver sobre cómo el estado anímico del alumno puede estar afectando el aprendizaje del alumno. Son estrategias de este tipo las auto instrucciones, autocontrol, contra-distractores; sirven para controlar la ansiedad, La autoestima, la autoeficacia, etc. Por otro lado, las

estrategias sociales se utilizan para evaluar como los estudiantes pueden evitar conflictos, ayudar. Asimismo, las estrategias motivacionales son de suma importancia en el déficit educativo que se vive en la actualidad; la motivación puede ser intrínseca, extrínseca y de escape (Román y Gallego, 1994 en Quispilaya, 2010).

Figura 4.

Clasificación de Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información.



Nota: Román y Gallego (1994).

El cuestionario de Escalas de estrategias de aprendizaje denominadas ACRA: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo, evalúa las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, existe una versión validada para población mexicana con reducción de ítems a 65, realizada por Juárez et al. (2015). Los resultados muestran una agrupación factorial consistente que explica un 41.57% de la varianza distribuida en tres subescalas, las correlaciones entre ellas son considerables y los índices de confiabilidad son aceptables, con una alfa global de ($\alpha = .940$), e índices entre altos y moderados (.815 y .641).

Figura 5

Se muestran los valores de la validación por factores.

Escala	Varianza	Saturación	Comunalidad	Descripción	Consistencia interna
I. Procesamiento ($\alpha = .885$)	34.68	.920	.536	Imágenes	.747
		.640	.552	Relaciones intracontenido	.752
		.590	.492	Autopreguntas	.699
		.586	.384	Aplicaciones	.750
		.524	.337	Nemotecnias	.815
		.461	.448	Búsqueda de indicios	.678
		.400	.212	Repaso reiterado	.587
II. Apoyo ($\alpha = .884$)	4.18	.674	.374	Interacción social	.643
		.661	.288	Motivación extrínseca	.716
		.545	.582	Autoconocimiento	.793
		.513	.479	Automanejo / planificación	.728
		.412	.518	Planificación de respuesta	.662
		.400	.432	Respuesta escrita	.696
III. Adquisición ($\alpha = .817$)	2.83	.791	.478	Agrupamientos	.742
		.757	.513	Organización gráfica	.804
		.400	.368	Subrayado	.641

Nota: Estructura factorial de segundo orden de la validación de ACRA.

El cuestionario validado por Juárez et al. (2015) consta de tres dimensiones en las que se agrupan los ítems originales que estaban en las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información; en la versión validada se agruparon en las dimensiones de recuperación de la información, apoyo al procesamiento de la información y adquisición de la información.

La primera dimensión es codificación y recuperación de la información (29 reactivos) con los siguientes factores: imágenes (co12, co13, co11, co14 y co15), relaciones intra-contenido (co3, co4, co5, co28 y co29), auto-preguntas (co22, co23, co21, co16 y ad18), aplicaciones (co18, co17 y co19), nemotecnias (co44, co43, co45, re02 y co46), búsqueda de indicios (re8, re7 y re9), repaso reiterado (ad11, ad12 y ad13). Se presenta un puntaje máximo de 116 que sería el 100% de dominio.

La segunda dimensión es apoyo al procesamiento de la información (25 reactivos) con los siguientes factores: interacción social (ap27, ap26 y ap25), motivación extrínseca (ap34, ap33 y ap35), autoconocimiento (ap3, ap5, ap4, ap6, ap1 y ap8), automanejo / planificación (ap12, ap13, ap11 y ap14), planificación de respuesta (re1, re3, re11 y re12), respuesta escrita (re16, re14, re15, re13 y re17) representa un puntaje máximo de 100 que sería el 100% de dominio.

La tercera dimensión es adquisición de la información (11 reactivos) con los siguientes factores: agrupamientos (co31, co30 y co32), organización gráfica (co33,

co34, co38 y co39), subrayado (ad5, ad6, ad7 y ad8). Se presenta un puntaje máximo de 44 que sería el 100% de dominio.

1.7. Estudios de estrategias de aprendizaje en universidad.

Se han realizado diversas investigaciones en relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios en América latina siendo algunas de ellas las siguientes:

Visbal et al. (2017), llevaron a cabo una investigación con 987 estudiantes pertenecientes a la facultad de ingenierías de la universidad de Colombia. El objetivo de su investigación era examinar la situación de los estudiantes con relación a las estrategias de aprendizaje que utilizaban, así como su rendimiento académico el género, el estrato social, el colegio de procedencia y la especialidad profesional, para la recolección de datos aplicaron el instrumento ACRA para identificar las estrategias de aprendizaje de Román y Gallego, (1994). Emplearon diversas herramientas estadísticas para el análisis de la información obtenida por medio de una encuesta, tales como análisis descriptivo, regresión logística y árboles de decisión. Entre sus principales resultados identificaron que la mayoría de los estudiantes utilizan las estrategias de aprendizaje de adquisición y de apoyo con un 37.7%, seguido de las estrategias de recuperación con un 17.1% y en último lugar se encontraron las estrategias de codificación con un 7.5%, manifestando una tendencia a tener un rendimiento académico bajo por parte de los estudiantes.

Bertel y Martínez, (2012) realizaron una investigación con 295 estudiantes de Ciencias de Salud de la Universidad de sucre (Colombia). El objetivo del estudio fue determinar la relación entre los estilos y estrategias de aprendizaje. Para la preferencia de los estilos de aprendizaje utilizaron el Inventario de Estilos de Aprendizaje (modelo de Felder y Silverman) y las estrategias, mediante la Escala de Estrategias de Aprendizaje para estudiantes universitarios ACRA de Román y Gallego, (1994) el estadístico descriptivo que utilizaron fue el coeficiente de correlación de Pearson. Descubrieron que los estudiantes de Ciencias de la Salud predominan más el estilo de aprendizaje Equilibrado con un 36% en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje los estudiantes utilizan con mayor frecuencia las estrategias de Adquisición con un 42%, en segundo lugar, se encontraron las estrategias de apoyo con un 38%, en tercer lugar, las

estrategias de recuperación con 37%, y en último lugar se encontraron las estrategias de codificación con 30%.

Trahtemberg, (2006; citado en Kohler, 2008), buscó relacionar las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular de la Ciudad de Lima. En la cual se busca comparar las estrategias de aprendizaje, según el rendimiento académico y ciclo. La muestra estuvo conformada por 231 participantes, varones y mujeres, del 1^{ro} al 4^{to} ciclo de la carrera de psicología. Para medir las estrategias de aprendizaje se administró el inventario de Estrategias de Estudio y aprendizaje (LASSI); y para el rendimiento se tomó en cuenta el ponderado general obtenido en el semestre 07-II. Los estadísticos utilizados fueron : medidas de tendencia central, coeficiente de correlación múltiple de Pearson, Regresión Lineal Múltiple y ANOVA de un factor. Entre los principales resultados se halló que (1) el componente de aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico es el componente de motivación que involucra las estrategias de actitud, motivación y ansiedad; (2) existe relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje; (3) existe diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, auto evaluación y evaluación según el rendimiento académico.

Martín et al. (2008) realizaron un trabajo de investigación con una muestra de 749 estudiantes de segundo ciclo de la universidad de La Laguna. Esta investigación tuvo como propósito fundamental, analizar el grado de relación que guardan entre estudiantes, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, para lo cual utilizan el cuestionario de estrategias de aprendizaje para universitarios de Martín et al., (2007). Una versión reducida para universitarios de los cuestionarios de HEME, ECA y ECE de Hernández y García, (1995) dan como resultado que las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de aprendizaje son correlaciones estadísticamente significativas y de una magnitud considerable. El estudiante universitario de éxito es un estudiante que utiliza estrategias motivacionales de tipo intrínseco, que autorregula su estudio, planificando y revisando el proceso, y que utiliza estrategias de elaboración de anclaje que facilita el aprendizaje significativo.

López, (2008) realiza una investigación con 236 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal en las áreas de ingeniería, finanzas, salud y humanidades en el año 2005. El propósito de su investigación es determinar si las inteligencias emocionales y las estrategias de aprendizaje son predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios, para lo cual usa los instrumentos: EQ-I (Bar On Emocional Quotient Inventory) de Reuven Bar On, cuya finalidad es medir la inteligencia emocional y ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje) de Rubén y Gallego, 1994, que mide las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación da como resultado que las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) tiene una relación altamente significativa con el rendimiento académico. Las estrategias usadas con mayor frecuencia son las estrategias de codificación de información que utilizan un 69% de los estudiantes y las que tienen mayor estrategia son las alumnas.

1.8 Intervención de las estrategias de aprendizaje

Román, (2004) realizó un programa de intervención de, “Estrategias de lectura significativa en textos”. Para universitarios que parte de un modelo teórico de estrategias de aprendizaje, el modelo ACRA (Román, 1990), en el que consideran 32 estrategias de aprendizaje, repartidas en las áreas de estrategias meta cognitivas, de apoyo, y estrategias cognitivas de adquisición, codificación y recuperación. Su tipo de estudio fue experimental con un pretest y un posttest, empleo una variedad de textos científicos. Esta intervención la centraron en una estrategia para leer y comprender de forma significativa los textos, que enseñaron en dos o tres clases, con el objetivo que puedan ser utilizadas en actividades instruccionales centradas en el aprendizaje autónomo. Su procedimiento de entrenamiento que utilizaron se basó en la motivación generada a través de informaciones sobre la eficacia del dominio de la estrategia. Esta estrategia estuvo constituida por “una secuencia flexible y recurrente de cinco operaciones mentales de procesamiento de la información escrita que facilitaron el almacenamiento semántico de conocimientos teórico-conceptuales como: subrayado lineal, elaboración de paráfrasis, identificación de estructuras textuales, auto preguntas y elaboración de mapas conceptuales. En cuanto a la valoración de los resultados, la intervención presentó datos positivos a favor del entrenamiento en tres criterios: un incremento en el dominio de la

estrategia trabajada, una transferencia de los efectos del entrenamiento que se valora con una prueba de rendimiento objetivo (tarea diseñada para tal efecto), y una durabilidad de los efectos medida tres meses después de la intervención.

Por otra parte, Vera, (2018) llevó a cabo una investigación en una Universidad de Oriente, con el objetivo de evaluar el efecto de la ejecución de estrategias de adquisición del conocimiento en el nivel de comprensión de textos informativos-académicos en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Su muestra estuvo conformada por 60 estudiantes distribuidos en dos secciones los cuales fueron seleccionados al azar (grupos intactos). Aplicaron dos instrumentos de evaluación; uno para control de conocimientos previos y ejecución de las estrategias de adquisición (Escala ACRA), dos una prueba de comprensión de textos informativos académicos. Su tipo de investigación fue cuasi experimental tipo pretest-postest con un grupo experimental y control. Al grupo experimental (GE), le aplicaron el entrenamiento de estrategias de adquisición de conocimiento para la comprensión de textos informativos-académicos. El grupo control (GC) no recibió entrenamiento de las estrategias de adquisición, presentaron un ambiente de enseñanza de la comprensión de textos informativos de forma tradicional (lectura silenciosa, preguntas individuales de comprensión). Dicho programa lo desarrollaron durante ocho (8) semanas, 16 sesiones con una duración de dos horas de clase de 45 minutos cada una. Las sesiones fueron distribuidas en 4 sesiones por estrategias: selección, elaboración y organización. Las estrategias entrenadas en el grupo experimental (GE) fueron:(a) Selección: subrayado, (b) Elaboración: estructura de textos y (c) Organización: mapas conceptuales. Todas estas estrategias las enseñaron y entrenaron con base al procesamiento de textos informativos-académicos (capítulos de textos, artículos de investigación, y artículos de revistas). Identificaron que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores puntajes, a comparación del grupo control. Lo que indica que el programa (PAEDAC), mejora significativamente su desempeño en tareas de comprensión de textos informativos-académicos. Este tipo de procesamiento de textos puede incrementar el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes que inician una carrera universitaria.

Díaz et al. (2017) realizaron una investigación en una universidad de la región del Bío-Bío, su muestra estuvo conformada por 118 estudiantes chilenos. El objetivo de este trabajo fue estudiar el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado con una plataforma virtual Moodle la cual estaba centrada en estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas y metacognitivas, en la que compararon dos modalidades: con y sin apoyo del docente, emplearon un diseño cuasi experimental. Utilizaron los siguientes instrumentos, Escala de utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje a través de texto (Aratex), de (Núñez, et al., 2006), el cual mide la utilización de estrategias meta cognitivas. El inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje de (IPA), de (Rosario, et al., 2007), este instrumentó explora procesos de disposición al aprendizaje, ejecución (procesos cognitivos) y meta cognición. Por último, utilizaron el Inventario de auto eficacia en autorregulación del aprendizaje este instrumento mide la utilidad de estrategias de autorregulación del aprendizaje y el otro la percepción de autoeficacia en la utilización de las estrategias, de (Pérez et al., 2011; Rosario et al., 2007). Todos cumplieron con el criterio de cursar por primera vez estudios universitarios y su participación fue voluntaria. Las carreras fueron asignadas al azar, conforme a los siguientes criterios: 1) sin entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje; 2) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente; y 3) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente. El primer entrenamiento en autorregulación del aprendizaje consistía en 10 sesiones, cada una centrada en un punto específico de estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas o estrategias metacognitivas de aprendizaje, presentadas en la plataforma virtual Moodle ala que el estudiante accedía vía Internet. En esa plataforma presentaba la descripción de la estrategia que incluye: 1) un video de aproximadamente tres minutos de duración en el que conversaban dos estudiantes universitarios acerca de situaciones académicas cotidianas; 2) Presentaron un cuestionario de auto aplicación; y 3) Propuesta de actividad para ordenar y planificar tiempos de estudio o para aplicar procedimientos de estudio. Al inicio de la asignatura, el docente leía en voz alta una recomendación de su utilización en forma autónoma por cada estudiante y las indicaciones para ingresar a la plataforma, que también aparecían

en el programa de la asignatura. Los temas tratados eran los siguientes: clase 1: Planificación horaria diaria; clase 2: Lista priorizada de cosas por hacer; clase 3: Metas y prioridades; clase 4: Reflexión constructivamente sobre las causas de mis fracasos (atribuciones causales); clase 5: Reflexión constructivamente sobre las causas de mis éxitos (atribuciones causales); clase 6: Método (horas de estudio, descanso, propósitos personales); clase 7: Planificación de estudio para certámenes y trabajos; clase 8: Planificación y preparación de estudio grupal; clase 9: Forma de estudio durante la clase; clase 10: Autoevaluación durante y después de rendir un examen. El segundo entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente, lo realizaron a partir de la segunda semana de clases y durante 10 semanas, con una presentación del docente durante la clase habitual de su asignatura. En ésta, el docente dedicaba 10 minutos a invitar a los alumnos a las siguientes actividades: 1) efectuar una reflexión sobre formas de estudio para alcanzar un determinado objetivo de su asignatura; 2) comentar brevemente y de viva voz experiencias personales sobre procedimientos de planificación del estudio, formas de estudio que facilitan la comprensión y la supervisión del propio proceso de estudio; 3) posteriormente a la clase, estudiar en forma autónoma el tema en la plataforma de aprendizaje virtual. Los resultados muestran que el entrenamiento tiene un impacto favorable sobre la autorregulación del aprendizaje, indistintamente de si se realiza con o sin apoyo docente; sin embargo, al ser aplicado con apoyo docente aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Núñez et al. (2011), desarrollaron un programa de intervención en soporte virtual (Moodle) para el entrenamiento de estrategias de estudio y autorregulación en estudiantes universitarios del campus de Oviedo España. El objetivo de la intervención era dotar a los alumnos de un conjunto de estrategias que les permitan abordar sus procesos de aprendizaje de una forma más competente y autónoma. Utilizaron un diseño cuasi experimental, con un grupo experimental de 167 alumnos y un grupo control de 206 alumnos, utilizaron medidas pretest y posttest como, por ejemplo, (autoevaluación conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje regulado, planificación de macroestrategia de aprendizaje autorregulado, planificación- ejecución-evaluación, uso de estrategias de aprendizaje autorregulado a través de textos, enfoques de aprendizaje superficial y profundo y rendimiento académico). Identificaron que los alumnos que

participaron en el programa de entrenamiento, en relación con sus compañeros del grupo control, mejoran significativamente en cuanto al dominio de conocimiento declarativo, uso general y a través de textos de las estrategias de aprendizaje, incrementaron el uso de un enfoque de estudio profundo, disminuyó el uso de un enfoque superficial y obtuvieron mejoras estadísticamente significativas.

1.9 Estrategias Pedagógicas

Se han realizado diversas investigaciones en relación con las estrategias pedagógicas, que el docente puede emplear siendo algunas de ellas las siguientes:

Pozo, (1990 en Arteché ,2013) desarrollo una clasificación de estrategias de aprendizaje según el tipo de proceso cognitivo las cuales se mencionarán a continuación:

1. Las estrategias de recirculación de la información: Se consideran como las más antiguas usadas por cualquier estudiante. Estas estrategias sirven para conseguir un aprendizaje de la información “al pie de la letra” ya que suponen un procesamiento de carácter superficial, es decir, se trata de un repaso, que consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo. Estas estrategias, que se conocen como aprendizajes repetitivos o memorísticos, son valiosas cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significatividad psicológica, o cuando tienen poca significatividad lógica para el alumno (Tapia 1991; Pozo, 1989 en Arteché ,2013).
2. Las estrategias de elaboración: se refieren a integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos, (Elosúa y García, 1993 en Arteché 2013). Según la profundidad con que se establezca la integración pueden ser simples o complejas. También pueden distinguirse entre elaboración verbal-semántica, (estrategias de parafraseo, elaboración de inferencias, o temáticas) y visual (imágenes visuales simples y complejas). Estas estrategias posibilitan

un mejor tratamiento y codificación de la información, ya que vas más allá de los aspectos superficiales de la información que hay que aprender.

3. Las estrategias de organización de la información: Posibilitan hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. El uso de dichas estrategias facilita agrupar, clasificar o/ organizar la información, con el objetivo de lograr una representación correcta de la información, explorando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/ o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el sujeto, (Monereo, 1990; Pozo 1990 en Arteché 2013).

4. Las estrategias de recuperación de la información: Permiten optimizar la búsqueda de la información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo.

Tabla 4

Estrategias de Aprendizaje Pozo

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico.	Recirculación de la información.	Repaso simple	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"> • Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales. • Parafraseo.
		Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de inferencias. • Resumir • Analogías

			<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración conceptual.
	Organización	Clasificación de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Redes semánticas • Mapas conceptuales • Uso de estructuras textuales.
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir pistas • Búsqueda directa

Nota Pozo (1990 en Arteché 2013).

Por otra parte, Díaz-Barriga y Hernández, (1999) mencionan algunas estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos como son; Las estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre instruccionales), durante (construccionales) o después (pos instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación, las cuales se mencionarán a continuación:

1. Estrategias pre instruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias pre instruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
2. Estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e

interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

3. Estrategias pos instruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias pos instruccionales más reconocidas son: pos preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Tabla 5

Estrategias de enseñanza

Estrategia	Descripción	Efectos esperados en el alumno.
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, generan grandes expectativas que son apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Resumen	Como su nombre lo dice son síntesis y abstracciones de la información relevante de un discurso oral o escrito. En donde se enfatiza en los conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizador previo	Se refiere a la información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, de generalidad e inclusividad mayor a la información que se aprenderá. Tiende a ser un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Ilustraciones	Este se refiere a las representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico. Ejemplo de estas	Facilita la codificación visual de la información.

	ilustraciones: (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones) entre otros.	
Analogías	Son proposiciones que indica que una cosa o evento en (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas topográficas y discursivas.	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Mapas conceptuales y redes semánticas.	Estos son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones complementarias esquematizadas)	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Uso de estructuras textuales.	Son organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo. Es una estrategia que consigna tanto objetivos comunicativos como estéticos.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Nota: Díaz-Barriga y Hernández (2001 en Zapata 2016)

Por otro lado, Beltrán (1987 en Vilcañaupa, 2016) propone estrategias y técnicas para lograr aprendizajes significativos, teniendo en cuenta como base teórica la psicología cognitiva. Analizó tres estrategias mentales las cuales se mencionarán a continuación:

1. **Estrategias de selección de la información:** Consisten en separar la información relevante de la información poco relevante rotundamente o confuso, lo que permitirá al estudiante comprender el significado de un texto. Estas técnicas son: la ojeada, el subrayado, el resumen y la extracción de la idea principal.
2. **Estrategias de organización:** Son las que tratan de establecer relaciones entre los elementos informativos previamente seleccionados. Cuantas más relaciones

se establezcan entre los elementos de una información, mejor es comprendida y retenida. Las estrategias de organización tienen a su servicio, una serie de técnicas como: la red semántica, análisis de contenido estructural, árbol organizado, el mapa conceptual, heurístico V.

3. **Estrategias de elaboración de la información:** Es una de las más poderosas y que más contribuye a la mejora de procesos de aprendizaje, las estrategias de elaboración implican producir una imagen mental que relaciona los elementos del contenido informativo. La elaboración afecta la memoria a largo plazo y tiene a su servicio técnicas, como la interrogación elaborativa, las analogías, los procedimientos nemotécnicos, las señales, la toma de notas, organizadores previos, la imagen mental y la activación del esquema.

En este mismo orden de ideas, Pimienta, (2012) elabora una clasificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la docencia universitaria basada en competencias; las primeras consisten en indagar cuales son los conocimientos previos de los alumnos, dichos conocimientos son el punto de partida del docente para guiar su práctica educativa; después viene una serie de estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de información, la cual favorece la labor de aprender a aprender y por último las estrategias las grupales. Cabe mencionar que únicamente se nombrarán las clasificaciones y características de las estrategias de aprendizaje que utilizarán en el proyecto de intervención.

1. Estrategias para indagar conocimientos previos: contribuyen a iniciar las actividades en secuencia didáctica. Son importantes porque constituyen un recurso para la organización grafica de los conocimientos explorados, algo muy útil para los estudiantes cuando tienen que tomar apuntes. Resaltan las siguientes estrategias: Preguntas literales; estas hacen referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro, un capítulo, un artículo o algún otro documento. Implican respuestas que incluyen todas las ideas importantes expresadas en el texto. En relación con las preguntas exploratorias; son cuestionamientos que se refieren a los significados, las implicaciones y los

propios intereses despertados. En lo que respecta al SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí); esta estrategia permite motivar al estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido. Por lo que se refiere a RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior); es una estrategia que nos permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior.

2. Organización de la información: Organizar la información de forma personal se considera como una habilidad importante para aprender a aprender. Después de que se ha buscado la información pertinente para un fin específico; es necesario realizar la lectura y, posteriormente hacer una síntesis mediante organizadores gráficos adecuados. Por esta razón, el uso de este tipo de estrategias representa una importante labor del estudiante. Sobre salen las siguientes estrategias de organización de la información: Cuadro sinóptico (llaves); es un organizador gráfico que permite organizar y clasificar información. Se caracteriza por organizar los conceptos de lo general a lo particular, y de izquierda a derecha, en orden jerárquico; para clasificar la información se utilizan llaves. Referente al Cuadro comparativo; es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o hechos. Una cuestión importante es que, luego de hacer el cuadro comparativo, es conveniente enunciar la conclusión a la que se llegó. En cuanto al V de Gowin; sirve para adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre cómo este se construye y utiliza. Su uso se recomienda para situaciones prácticas en las que los alumnos tengan contacto directo con los fenómenos o las situaciones observables. Asimismo, se puede aplicar para el análisis de lecturas científicas, está integrada por: parte central, punto de enfoque, propósito, preguntas centrales, teoría, conceptos, hipótesis, material, procedimiento, registro de resultados, transformación del conocimiento, afirmación del conocimiento, y conclusiones. Referente a la estrategia de corrección; es un diagrama semejante a un modelo atómico donde se relacionan entre sí los

conceptos o acontecimientos de un tema. Respecto al mapa mental; es una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que se han almacenado en el cerebro. Su aplicación permite generar, organizar, expresar los aprendizajes y asociar más fácilmente nuestras ideas. Acerca del mapa conceptual; es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace) que establecen la relación que hay entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican las relaciones entre los conceptos. En relación con el mapa cognitivo de calamar; es un esquema que se utiliza para diferenciar dos o más elementos. ¿Cómo se realiza? La parte central se divide en tres segmentos en el centro se anota el tema, y a los costados los subtemas. De los subtemas salen líneas que asemejan los tentáculos del calamar, en los cuales se comparan las características. En cuanto a la estrategia QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero); permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo (entorno o tema) a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Referente al resumen; es un texto en prosa en el cual se expresan las ideas principales de un texto (respetando las ideas del autor). Es un procedimiento derivado de la comprensión de lectura. Con referencia a la síntesis; es una composición que permite la identificación de las ideas principales de un texto, las cuales se presentan junto con la interpretación personal de este.

3. Estrategias grupales: Estas permiten una colaboración activa de los miembros del grupo, o equipos de trabajo, en estas estrategias se fomenta el aprendizaje colaborativo. Dichas estrategias se componen de: Debate; se caracteriza por ser una disputa abierta con réplicas por parte de un equipo defensor y por otro que está en contra de la afirmación planteada. Requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos. Se elige un moderador, quien se encarga de hacer la presentación del tema y de señalar los puntos a discutir y el objetivo del debate. Respecto al Simposio; un equipo de expertos desarrolla un tema en forma de discurso de manera sucesiva. El

discurso se apoya básicamente en datos empíricos surgidos de investigaciones. Al final se destina un lapso para plantear preguntas. El objetivo es obtener información actualizada. Respecto a la mesa redonda; es un espacio que permite la expresión de puntos de vista divergentes sobre un tema por parte de un equipo de expertos. Son dirigidas por un moderador, y su finalidad es obtener información especializada y actualizada sobre un tema, a partir de la confrontación de diversos puntos de vista. En lo que concierne al Foro; es una presentación breve de un asunto por un orador (en este caso un alumno), seguida por preguntas, comentarios y recomendaciones. Carece de la formalidad que caracterizan al debate y al simposio. Con referencia al Seminario; es una estrategia expositiva por parte del alumno en relación con un tema. Puede incluir la discusión y el debate, requiere profundidad, y el tiempo destinado es largo. Para llevarlo a cabo se requiere efectuar una investigación para fundamentar las ideas expuestas durante la discusión. Con respecto al taller; es un espacio que permite la expresión de puntos de vista divergentes sobre un tema por parte de un equipo de expertos. Son dirigidas por un moderador, y su finalidad es obtener información especialidad y actualizada sobre un tema, a partir de la confrontación de diversos puntos de vista.

CAPÍTULO 2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad los alumnos llegan a las universidades con una preparación escasa, y los profesores universitarios se enfrentan a situaciones que en ocasiones sobrepasan el límite de sus posibilidades para resolverlas de manera inmediata, como requieren los programas de estudios, y en su afán por solucionarlos terminan culpando de los problemas a los niveles educativos anteriores, que, si bien no dejan de ser una realidad, tampoco es una respuesta productiva señalar tales deficiencias (Domínguez et al., 2015). Por otra parte López (1996 en Loret de Mola, 2011) refiere que cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, se espera que hayan alcanzado y desarrollado unos hábitos de estudio, así como también formalizado y establecido un estilo de aprendizaje fruto de unas estrategias, que deben conducir al éxito académico, pero esto no siempre sucede en el ámbito universitario, se identifican estudiantes con bajos repertorios académicos que no les permiten dar respuesta a las demandas del nuevo proceso de aprendizaje.

Algunos datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos refieren que los estudiantes universitarios presentan dificultades para organizar su tiempo, tienen hábitos de estudio deficientes, el tiempo que dedican a estudiar es en promedio dos horas algunos días de la semana, sus decisiones están mayormente centradas en aspectos lúdicos, e ingresan a la universidad con la idea de que realizar estudios profesionales no requiere de gran esfuerzo (Flores et al., 2004; Flores et al., 2009). Desde otro punto de vista en un estudio realizado en México (Vries et al., 2011), identificaron que existen diversas razones de abandono escolar, entre las causas están la dedicación y disciplina con un 5.8%, empezar a reprobar con un 7.9 %, perfil de la carrera con un 13.4%, dificultades de materias con un 6.2%, métodos de enseñanza con un 4.4 %, actitud de los profesores con un 6.0 %, habilidades de aprendizaje con un 2.4 %, ambiente estudiantil con un 3.8 %, dificultad de relacionarse con compañeros con un 3.1 %, estado anímico con un 3.8 %. Desde otro punto de vista para, (Vélez y Roa 2005, en, Jara et al., 2008). Los alumnos universitarios con rendimiento académico bajo que no lleguen a resolver sus problemas serán los que van a presentar en mayor grado desmotivación, ausentismo, repetición y deserción de la

universidad; esto último conlleva a pérdida de plazas vacantes de estudios universitarios obtenidas con mucho sacrificio por parte del alumno.

Rodríguez, (2006) refiere que los estilos de aprendizaje se combinan una serie de factores fisiológicos, de personalidad, experiencias previas, motivacionales, los canales preferidos de comunicación y el grado de dominio de uno de los hemisferios cerebrales, que hacen que el estilo de aprendizaje sea totalmente personalizado e irrepetible. Por otra parte, Revel y González, (2007), refiere que las estrategias conducen a aprendizajes, cada vez más autónomos, no son de carácter innato, deben ser enseñadas, para lo cual se requiere que los profesores analicen y repiensen su propia práctica y, por lo tanto, analizar el qué enseñar, para qué y cómo hacerlo se convierte en una cuestión crucial.

Esto nos deja ver que existen muchos problemas en la adquisición de los conocimientos, la identificación de las estrategias de aprendizaje en la disciplina, así como el conocimiento de los propios estudiantes que pueden favorecer su aprendizaje dentro de las universidades con ello disminuir las posibilidades de abandono escolar, lo anterior se vincula con los estilos y estrategias de aprendizaje lo cual es importante considerar como un elemento para fortalecer al alumno.

Es fundamental edificar los estilos y estrategias que poseen los alumnos universitarios para establecer formas en las que mejor aprenden, así como las estrategias que menos usan para poder potencializarlas y hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Es importante que en las universidades se hagan identificaciones en sus estudiantes sobre sus estilos y estrategias, para poder crear estrategias que favorezcan el aprendizaje y canalizar a su vez con diferentes especialistas. Es por ello que se llevó a cabo un programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, el cual tiene como pregunta de investigación.

¿Implementar un programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico, potenciando el uso de sus estrategias de aprendizaje?

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Objetivo General:

Diseñar e implementar un programa para fortalecer estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico.

Objetivos específicos:

- 1- Establecer un diagnóstico inicial multinivel de estilos y estrategias de aprendizaje de los participantes del nivel superior, por medio de los cuestionarios ACRA, (de Román y Gallego, 1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego 1995).
- 2- Diseñar un curso-taller para fortalecer los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico.
- 3- Entrenar los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes del nivel superior.
- 4- Aplicar una evaluación final del curso taller mediante los instrumentos CHAEA de (Alonso y Gallego 1995) Y ACRA de (Román & gallego, 1994).
- 5- Comparar los resultados del diagnóstico y la evaluación final, detectando los efectos del curso-taller en estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior.

Propuesta de intervención:

Se diseñó un programa de “Estilos y Estrategias de Aprendizaje” a través de la herramienta google Classroom el cual estaba integrado por tres módulos con diferentes actividades cada uno, se trabajó con un total de 11 sesiones. En la tabla 6 se puede observar de manera general la organización del programa, mientras tanto en el anexo 6 se puede mirar a detalle cada una de las sesiones de intervención del programa. Se

diseñaron distintas rubricas de evaluación de pendiendo de la técnica de aprendizaje, (véase en el anexo 5).

Tabla 6

Diseño de módulos temáticos de la intervención.

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje.	Estrategias de Codificación de la Información en textos.	Estrategias de la recuperación en textos.
-Modelamiento de estilos de aprendizaje CHAEA. -Modelamiento de estrategias de aprendizaje ACRA. -Presentación de un artículo disciplinar inicio (tratamiento de la disfemia).	Presentación de técnicas de aprendizaje. -Mapa mental y Cuadro comparativo. - QQQ (que veo, qué no veo, qué infiero) y Hexagrama. - Árbol de problemas y Resumen. - Mapa de estudio y Diagrama de red.	- RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y preguntas literales. - SQA (qué se, qué quiero saber, qué aprendí) y Diagrama de correlación. - Mapa conceptual y Mapa de calamar. -Presentación de un artículo disciplinar final (trastorno negativista desafiante).

Nota (Elaboración propia).

Hipótesis: Incrementaran los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo rendimiento académico, después de un programa de intervención.

Variables:

- Estilos de Aprendizaje
- Estrategias de Aprendizaje
- Rendimiento académico

Diseño de investigación: Se utilizó un diseño pre-experimental de pretest post test de un solo grupo (Campbell y Stanley, 1973).

Participantes: 11 estudiantes de la Facultad de Comunicación Humana, con rangos de edad de 21 a 27 años. Participaron diez mujeres y un hombre.

Escenario: Facultad de Comunicación Humana UAEM, plataforma virtual por medio de la herramienta Google Classroom.

Materiales: Presentaciones de en PowerPoint con información de apoyo para cada módulo de intervención, artículos disciplinares distintos, uso de herramientas de TIC (Kahoot, Vicaroo, formularios google, Goconqr, Canva, Popplet, Lucidchart, Cmap Tools, Mind Mapping online bubbl.us, Videos tutoriales de TIC, así como de técnicas de aprendizaje).

Instrumentos de medición:

- Escala de Estrategias de Aprendizaje Referida a la Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento de información (ACRA) de Román y Gallego, (1994). Versión validada para población mexicana con reducción de ítems a 65, realizada por Juárez et al. (2015). Donde la primera dimensión es el procesamiento de codificación y recuperación de la información con 29 reactivos, con un máximo a obtener de 116 puntos; la segunda dimensión es apoyo al procesamiento de la información (25 reactivos, con un máximo a obtener de 100 puntos) y la tercera dimensión es adquisición de la información (11 reactivos, con un máximo a obtener de 44 puntos). El instrumento ACRA tiene valores del uno al cuatro, presentando un nivel de medición de tipo ordinal.
- Cuestionario de Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso y Gallego ,(1995). Versión validada por Martínez, (2019). El Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) es un instrumento para diagnosticar los estilos de aprendizaje. Inscrito dentro de los enfoques cognitivos del aprendizaje, se basa en la visión del aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford. Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas: 1) Vivir la experiencia: Estilo Activo; 2) Reflexión: Estilo Reflexivo; 3) Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo Teórico; 4) Aplicación: Estilo Pragmático. El instrumento CHAEA tiene valores del 0 al 1, presentando un nivel de medición de tipo ordinal.

- Evaluación diagnóstica de lectura de un texto y ejecución de un producto libre donde se sintetice la información leída

Tipo de estudio: Comparativo.

Procedimiento:

Presentación del proyecto Selección. El proyecto se presentó a las autoridades competentes de la Facultad de Comunicación Humana UAEM, con la finalidad de obtener el permiso para realizar la intervención. Posterior a la autorización, se invitó a los alumnos de la licenciatura de comunicación humana a participar de manera voluntaria al proyecto por medio de una video llamada con la herramienta Google Meet. Una vez confirmada la participación de 11 estudiantes se les invitó a firmar un consentimiento informado (anexo 1).

Diagnóstico. Se aplicaron los instrumentos diagnósticos en dos sesiones al inicio y al final, Escala de Estrategias de Aprendizaje Referida a la Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento de información (ACRA) de Román y Gallego, (1994). Versión validada para población mexicana con reducción de ítems a 65, realizada por Juárez, et al. (2015), para identificar las estrategias de aprendizaje y el Cuestionario de Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso y Gallego, (1995). Versión validada por Martínez (2019), para identificar los estilos de aprendizaje.

Intervención. Se presentó los modelamientos de estilos y estrategias de aprendizaje con ayuda de presentaciones de PowerPoint donde se explicó la conceptualización y clasificación de cada modelamiento. Posteriormente los participantes formaron equipos en donde tenían que demostrar la clasificación de cada modelamiento mediante el uso de las TIC, tales como el kahoot para el modelamiento de estilos y un vicaroo para el modelamiento de estrategias. En la intervención se emplearon tres módulos con la ayuda de la herramienta google Classroom, en los cuales se presentaron distintas actividades y técnicas de aprendizaje, como, por ejemplo, en el primer módulo (sesiones 1 a 3) se trabajó mediante los modelamientos de estilos y estrategias de aprendizaje, y un artículo disciplinar en donde sintetizaron la información a través de una técnica de aprendizaje libre. En el segundo módulo (sesiones 1 a 4), presentación de técnicas de aprendizaje (Mapa mental y Cuadro comparativo, QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), y

Hexagrama, Árbol de problemas y Resumen, Mapa de estudio y Diagrama de red). En el módulo tres (sesiones 1 a 4), descripción de técnicas de aprendizaje (RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior), y Preguntas literales, SQA (qué se, qué quiero saber, qué aprendí), y Diagrama de correlación, Mapa conceptual y Mapa de Calamar, entrega de un texto disciplinar en el que elaboraron una técnica de aprendizaje libre). Posteriormente de que los participantes hacían entrega de las actividades de cada módulo, se realizaban retroalimentaciones de acuerdo con la técnica de aprendizaje vista en la plataforma diseñada.

Aspectos éticos: Se solicitó a los participantes colaborar con la investigación de manera voluntaria, se les pidió atender al consentimiento informado (anexo 1), ofreciendo confidencialidad a cada participante y manejando la información para fines académicos e investigativos.

Duración: El programa de intervención tuvo una duración total de 30 horas, aplicado en seis semanas de forma asíncrona.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

1. Diagnóstico

Respecto al resultado del objetivo uno el cual fue establecer un diagnóstico inicial multinivel de estilos y estrategias de aprendizaje de los participantes del nivel superior, por medio de los cuestionarios ACRA, (de Román y Gallego, 1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego, 1995) se encontró lo siguiente:

En los resultados del Inventario de Estrategias de Aprendizaje (tabla 7) se identificó que en los promedios obtenidos por medio del análisis descriptivo la media más alta fue para el reactivo 56 “Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura”, con una media de 3.54, seguido del reactivo 61 “Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo”, con una media de 3.45, en el reactivo 34 “Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio”, con una media de 3.36, en el reactivo 52 “He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices” con una media de 3.09.

Por otro lado, se encontró que la media más baja fue para el reactivo 31 “A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido” con una media de 1.54, continuo del reactivo 3 “Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema” con una media de 1.63, en el reactivo 25 “Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar”, con una media de 1.72, en el reactivo 28 “Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotécnicas o conexiones artificiales “trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas” con una media de 1.81.

Tabla 7

Media y Desviación estándar del Inventario de Estrategias de Aprendizaje ACRA

Estadísticos descriptivos			
Reactivos de estrategias de aprendizaje.		Media	Desviación estándar
ACRA1	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	2.27	1.0092
ACRA2	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	2.36	1.02

ACRA3	Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	1.63	.80
ACRA4	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	3.45	.82
ACRA5	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	2.81	1.16
ACRA6	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	2.90	1.04
ACRA7	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	3.00	.89
ACRA8	Para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.	2.90	.94
ACRA9	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.	2.90	.94
ACRA10	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	1.90	.70
ACRA11	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	2.90	1.04
ACRA12	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	2.54	.82
ACRA13	Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos de este.	2.00	1.09
ACRA14	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	2.36	1.12
ACRA15	Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.	2.72	.64
ACRA16	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	2.72	1.00
ACRA17	Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.	2.09	.83
ACRA18	Establezco analogías (comparaciones) elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	2.00	1.09
ACRA19	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo).	2.54	1.29
ACRA20	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	1.81	.750
ACRA21	Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	2.90	.83
ACRA22	Procuró encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	2.72	1.00
ACRA23	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	2.90	1.13
ACRA24	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	3.00	.63
ACRA25	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	1.72	1.00
ACRA26	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	2.09	.83
ACRA27	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	2.27	1.00
ACRA28	Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	2.18	.75

ACRA29	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotécnicas o conexiones artificiales “trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas.	1.81	.87
ACRA30	Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como tablas de elementos químicos, autores, etc.)	1.63	.67
ACRA31	A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	1.54	.52
ACRA32	Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	2.18	.98
ACRA33	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	2.63	1.20
ACRA34	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	3.36	.67
ACRA35	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.	3.00	1.00
ACRA36	Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	1.90	.83
ACRA37	Previamente al hablar o escribir, evoco nemotécnicas (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras claves u otros) que utilice para codificar la información durante el estudio.	1.90	.53
ACRA38	Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	2.63	.92
ACRA39	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	2.27	1.00
ACRA40	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	2.90	.83
ACRA41	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	2.90	.943
ACRA42	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	2.90	.83
ACRA43	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	2.09	1.22
ACRA44	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	2.36	1.12
ACRA45	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	3.09	1.22
ACRA46	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	2.54	1.03
ACRA47	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	2.36	.92
ACRA48	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	2.81	1.07
ACRA49	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	2.27	1.19
ACRA50	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes).	2.63	1.12
ACRA51	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tiempos de	2.63	.80

	relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis).		
ACRA52	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	3.09	.943
ACRA53	He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elabore al estudiar.	3.00	.89
ACRA54	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	2.81	.98
ACRA55	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que escuchar.	2.72	.90
ACRA56	Tomo nota de las tareas que he de realizar cada asignatura.	3.54	.82
ACRA57	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	1.63	.67
ACRA58	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	2.27	1.00
ACRA59	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.	2.00	1.09
ACRA60	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	2.90	.94
ACRA61	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	3.45	.82
ACRA62	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	3.09	.83
ACRA63	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos, y familiares, destacando en los estudios.	2.45	1.12
ACRA64	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.	2.54	1.21
ACRA65	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, representaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia.	2.36	1.12

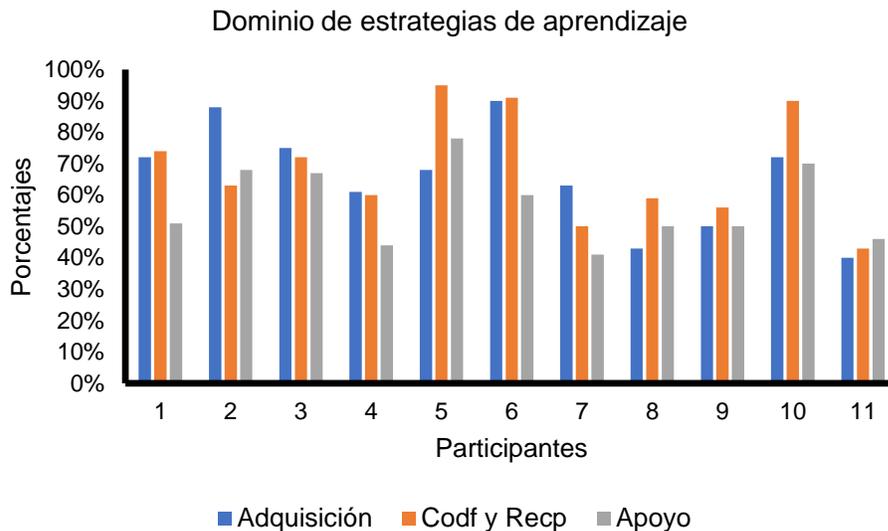
Nota: (Elaboración propia).

En la figura 6 se muestran los resultados del dominio de estrategias de aprendizaje por participante; de manera específica podemos observar qué en cuanto a las estrategias de Adquisición de la información, el participante 11 saca el porcentaje más bajo con un 40%, sin embargo, el participante 6 alcanza un porcentaje más alto con un 90%. Respecto a las estrategias de Codificación y Recuperación de la información en particular el participante 11 obtiene el porcentaje más bajo con un 43%, no obstante, el participante 5 consigue el porcentaje más alto con un 95%. Referente a las estrategias de Apoyo el

participante 7 logra el porcentaje más bajo con un 41%, ahora bien, el participante 5 obtiene el porcentaje más alto con un 78%.

Figura 6

Dominio de estrategias de aprendizaje por participante.

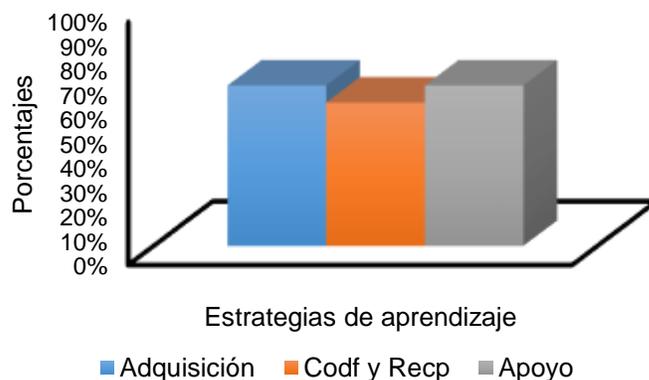


Nota: figura 6. nivel de dominio del ACRA de la muestra.

En la figura 7 se muestra los resultados de dominio de estrategias de aprendizaje de forma global, podemos observar que las estrategias de Codificación y Recuperación de la Información tienen un menor porcentaje del 59%, por otro aparte las estrategias de Adquisición y de Apoyo tiene un mayor porcentaje del 66%.

Figura 7

Dominio estrategias de aprendizaje de forma global.



Nota: figura 7, porcentajes totales de estrategias de aprendizaje ACRA.

Respecto al Inventario de Estilos de Aprendizaje CHAEA (tabla 8) se comprobó que en los promedios conseguidos por medio del análisis descriptivo la media más alta fue para el reactivo 5 “Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia”, con una media de 1.00, en el reactivo 6 “Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente”, con una media de 1.00, en el reactivo 47” El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo “con una media de 1.00.

Por otra parte, se halló que la media más baja fue para el reactivo 49 “Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos”, con una media de .09, en el 38 “Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los más objetivo/as y desapasionados en las discusiones”, con una media de .18, en el reactivo 44 “Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas”, con una media de .27, en el reactivo 48 “Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan”, con una media de .36

Tabla 8

Media y desviación estándar del Inventario de Estilos de Aprendizaje CHAEA

Estadísticos descriptivos			
Reactivos de estilos de aprendizaje.		Media	Desviación estándar
CHAEA1	Muchas veces actuó sin mirar las consecuencias.	.45	.52
CHAEA2	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	.63	.50
CHAEA3	Pienso que el actúa intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	.45	.52
CHAEA4	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	.90	.30
CHAEA5	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	1.00	0.00
CHAEA6	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	1.00	0.00
CHAEA7	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica	.63	.50
CHAEA8	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	.90	.30
CHAEA9	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sincronizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	.45	.52
CHAEA10	Escucho con más frecuencia que hablo.	.63	.50
CHAEA11	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	.90	.30

CHAEA12	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	.90	.30
CHAEA13	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	.63	.50
CHAEA14	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	.81	.40
CHAEA15	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	.90	.30
CHAEA16	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	.45	.52
CHAEA17	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	.90	.30
CHAEA18	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	.72	.46
CHAEA19	Soy cauteloso/a la hora de sacar conclusiones.	.63	.50
CHAEA20	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	.81	.40
CHAEA21	Tiendo a ser perfeccionista.	.72	.46
CHAEA22	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	.45	.52
CHAEA23	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	.63	.50
CHAEA24	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	.63	.50
CHAEA25	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	.63	.50
CHAEA26	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	.90	.30
CHAEA27	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	.54	.52
CHAEA28	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	.63	.50
CHAEA29	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	.72	.46
CHAEA30	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	.27	.46
CHAEA31	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	.63	.50
CHAEA32	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento	.63	.50
CHAEA33	Me gusta experimentar y aplicar las cosas	.90	.30
CHAEA34	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	.90	.30
CHAEA35	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	.81	.40
CHAEA36	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.	.72	.46
CHAEA37	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	.81	.40
CHAEA38	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los más objetivo/as y desapasionados en las discusiones.	.18	.40
CHAEA39	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	.90	.30
CHAEA40	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	.36	.50
CHAEA41	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	.54	.52
CHAEA42	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	.90	.30
CHAEA43	Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.	.45	.52
CHAEA44	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	.27	.46
CHAEA45	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	.45	.52
CHAEA46	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	.81	.40

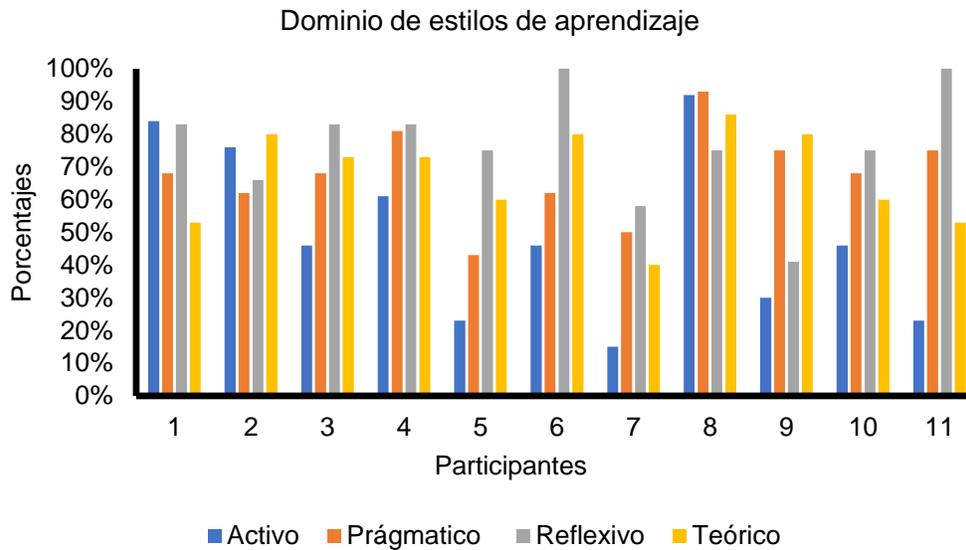
CHAEA47	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	1.00	0.00
CHAEA48	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	.36	.50
CHAEA49	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	.09	.30
CHAEA50	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	.36	.50
CHAEA51	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	.27	.46
CHAEA52	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	.54	.52
CHAEA53	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	.54	.52
CHAEA54	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	.81	.40
CHAEA55	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	.72	.46
CHAEA56	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	.54	.52

Nota: (Elaboración propia).

En la figura 8 se muestra los resultados de dominio de estilos de aprendizaje por participante, de forma específica podemos observar que en cuanto al estilo de aprendizaje Activo por ejemplo el participante 7 alcanza el porcentaje más bajo con un 15%, en cambio, el participante 8 consigue un porcentaje más alto con un 92%. Con respecto al estilo pragmático el participante 5 obtiene el porcentaje más bajo con un 43%, mientras tanto el participante 8 adquiere el porcentaje más alto con un 93%. En lo que respecta al estilo de aprendizaje reflexivo el participante 9 saca el porcentaje más bajo con un 41%, por el contrario, los participantes 6 y 11 logran porcentajes más altos del 100%. En lo que concierne al estilo de aprendizaje teórico el participante 7 obtiene el porcentaje más bajo con un 40%, por su parte el participante 8 consigue el porcentaje más alto con un 86%.

Figura 8

Dominio de estilos de aprendizaje por participante

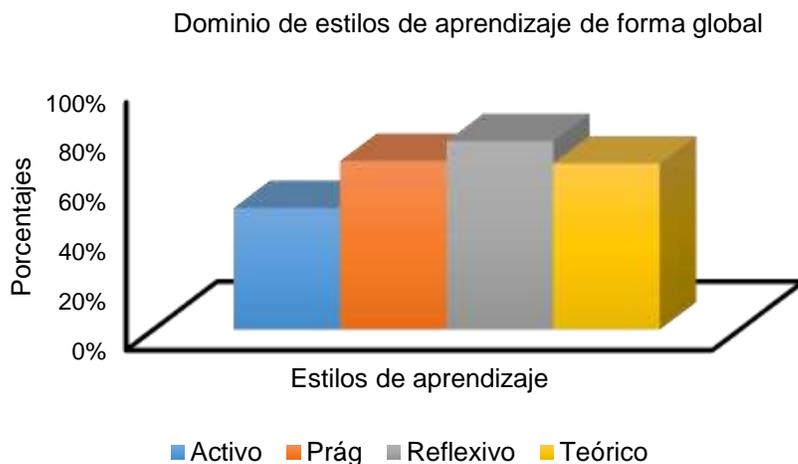


Nota: figura 8. nivel de dominio del CHAEA de la muestra.

En figura 9 se muestra los resultados de dominio de estilos de aprendizaje de forma global, podemos observar que el estilo de aprendizaje Activo alcanzo un porcentaje bajo con un 49%, por otro lado, el estilo Reflexivo consiguió un porcentaje alto del 76%.

Figura 9

Dominio de estilos de aprendizaje de forma global



Nota: figura 9. porcentajes totales de estilos de aprendizaje CHAEA.

Con relación al resultado del objetivo dos que fue diseñar un curso-taller para fortalecer los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico.

Se trabajó por medio de la Plataforma Classroom de forma asíncrona donde se les presentaron tres módulos y nueve artículos disciplinares relacionados con la licenciatura de los estudiantes del nivel superior, así como también se evaluaron por medio trece rubricas dependiendo de cada técnica de aprendizaje.

Módulo 1 Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje, el cual estaba integrado por los siguientes temas; Modelamiento de estilos de aprendizaje CHAEA (conceptualización y clasificación), Modelamiento de estrategias de aprendizaje ACRA (conceptualización y clasificación), Presentación de un artículo disciplinar inicio (Tratamiento de la disfemia), donde elaboraron una técnica de aprendizaje libre.

Módulo 2 Estrategias de Codificación de la Información en textos, en este módulo se presentaron las siguientes técnicas de aprendizaje tales como; Mapa mental y Cuadro comparativo, QQQ (que veo, qué no veo, qué infiero) y Hexagrama, Árbol de problemas y Resumen, Mapa de estudio y Diagrama de red.

Módulo 3 Estrategias de la recuperación de la información en textos en este módulo se presentaron las siguientes técnicas de aprendizaje; RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y preguntas literales. SQA (qué se, qué quiero saber, qué aprendí) y Diagrama de correlación, Mapa conceptual y Mapa de calamar, posteriormente se les proporciono un artículo disciplinar final (Trastorno negativista desafiante), elaboración de una técnica de aprendizaje libre identificación de cambio de estrategias de aprendizaje (ver anexo 4).

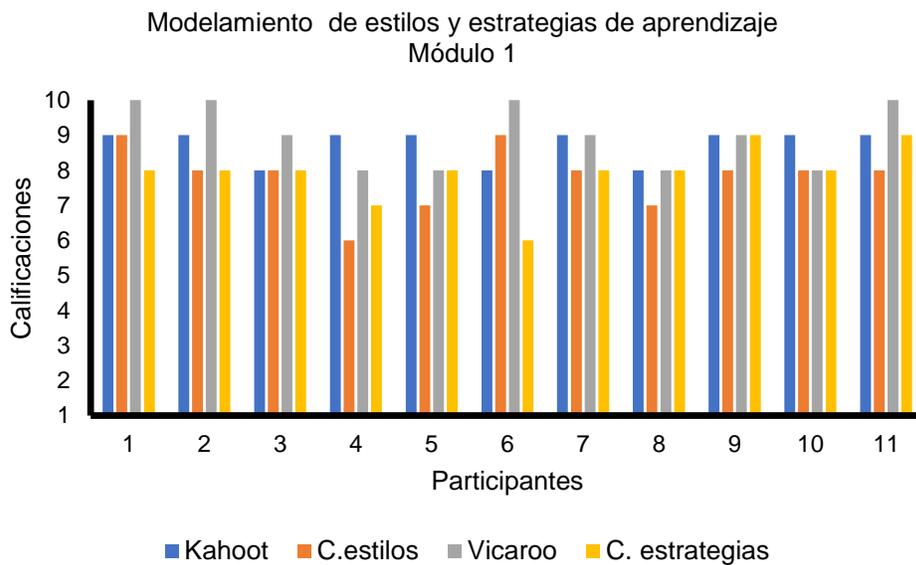
Con respecto al resultado del objetivo tres que era entrenar los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes del nivel superior se encontró lo siguiente. Durante la intervención se trabajó con 9 artículos disciplinares en tres módulos, a continuación, se presentan los resultados de forma específica y global de cada módulo.

Módulo 1.

Los resultados del primer módulo (figura 10) de manera específica podemos observar que en relación con el kahoot los participantes 3, 6, y 8 obtienen una calificación de 8, por otro lado los participantes 1, 2,4 ,5 ,7,9,10 y 11, alcanzan una calificación alta de 9; en lo que respecta al cuestionario de estilos de aprendizaje el participante 4 obtiene una calificación baja de 6, por su parte los participantes 1 y 6, logran una calificación alta de 9; en lo que concierne al Vicaro, los participantes 4,5,8 y 10, ganan una calificación de 8, sin embargo los participantes 1,2,6 y 11, alcanzan una calificación alta de 10; en el caso del cuestionario de estrategias de aprendizaje el participante 6 recibe una calificación baja de 6, mientras tanto los participantes 9 y 11 consiguen una calificación alta de 9.

Figura 10

Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje.

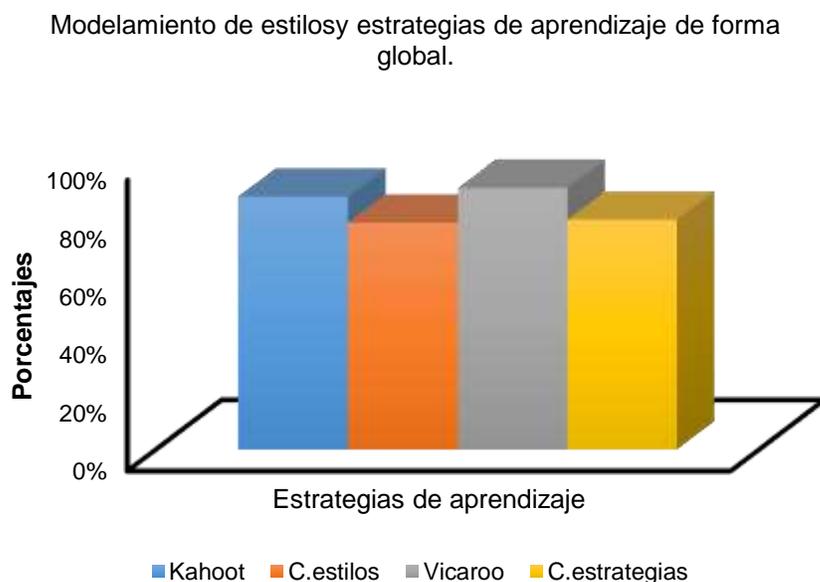


Nota: figura 10. módulo1 estrategias de aprendizaje por participante.

En la figura 11 de forma global podemos observar el Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje, por ejemplo, el porcentaje más bajo fue para el cuestionario de estrategias de aprendizaje con un 79%, por el contrario, el porcentaje más alto fue para actividad del Vicaroo un 90%.

Figura 11

Modelamiento de estilos y estrategias de aprendizaje de forma global.



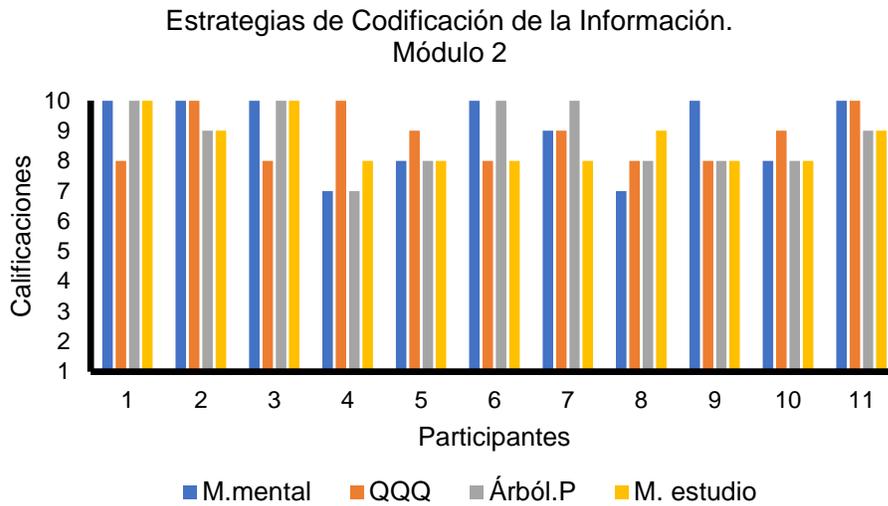
Nota: figura 11 módulo 1 estrategias de aprendizaje de forma general.

Módulo 2.

Los resultados del segundo módulo (figura 12) de manera específica podemos notar que respecto al Mapa mental los participantes 4 y 8, sacan una calificación baja de 7, en comparación con los participantes 1,2,3,6,9 y 11, consiguen una calificación alta de 10; respecto a la QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), los participantes 1,3,6,8, y 9, obtienen una calificación de 8, por el contrario los participantes 2,4, y 10, alcanzan una calificación alta de 10; con relación al Árbol de problemas, el participante 4, adquiere una calificación baja de 7, por el contrario los participantes 1,3,6, y 7, logran una calificación alta de 10; con referencia al Mapa de estudio los participantes 4,5,6,7,9, y 10, obtienen una calificación de 8, en cambio los participantes 1 y 3, consiguen una calificación alta de 10.

Figura 12

Estrategias de Codificación de la Información.

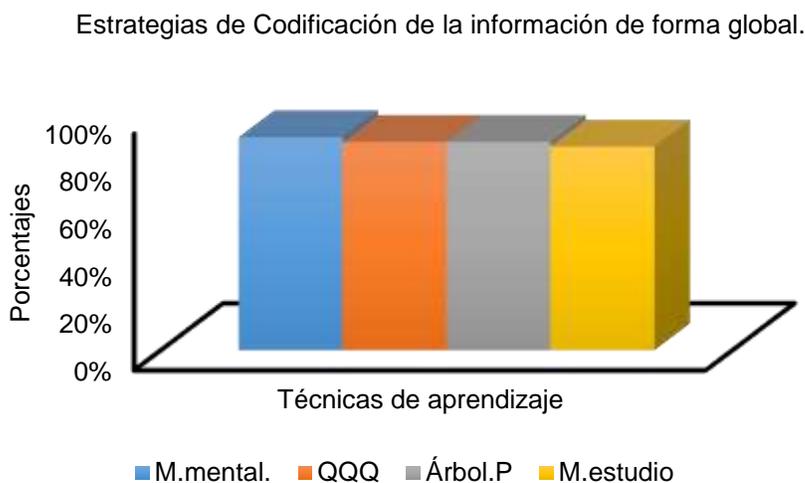


Nota: (Elaboración propia), estrategias de aprendizaje por participante.

En la figura 13 de forma global podemos apreciar las Estrategias de Codificación de la Información, como, por ejemplo, el porcentaje más bajo fue para el Mapa de estudio con un 86%, por otra parte, el porcentaje más alto fue para la técnica de aprendizaje de Mapa mental con un 90%.

Figura 13

Estrategias de Codificación de la Información de forma global.

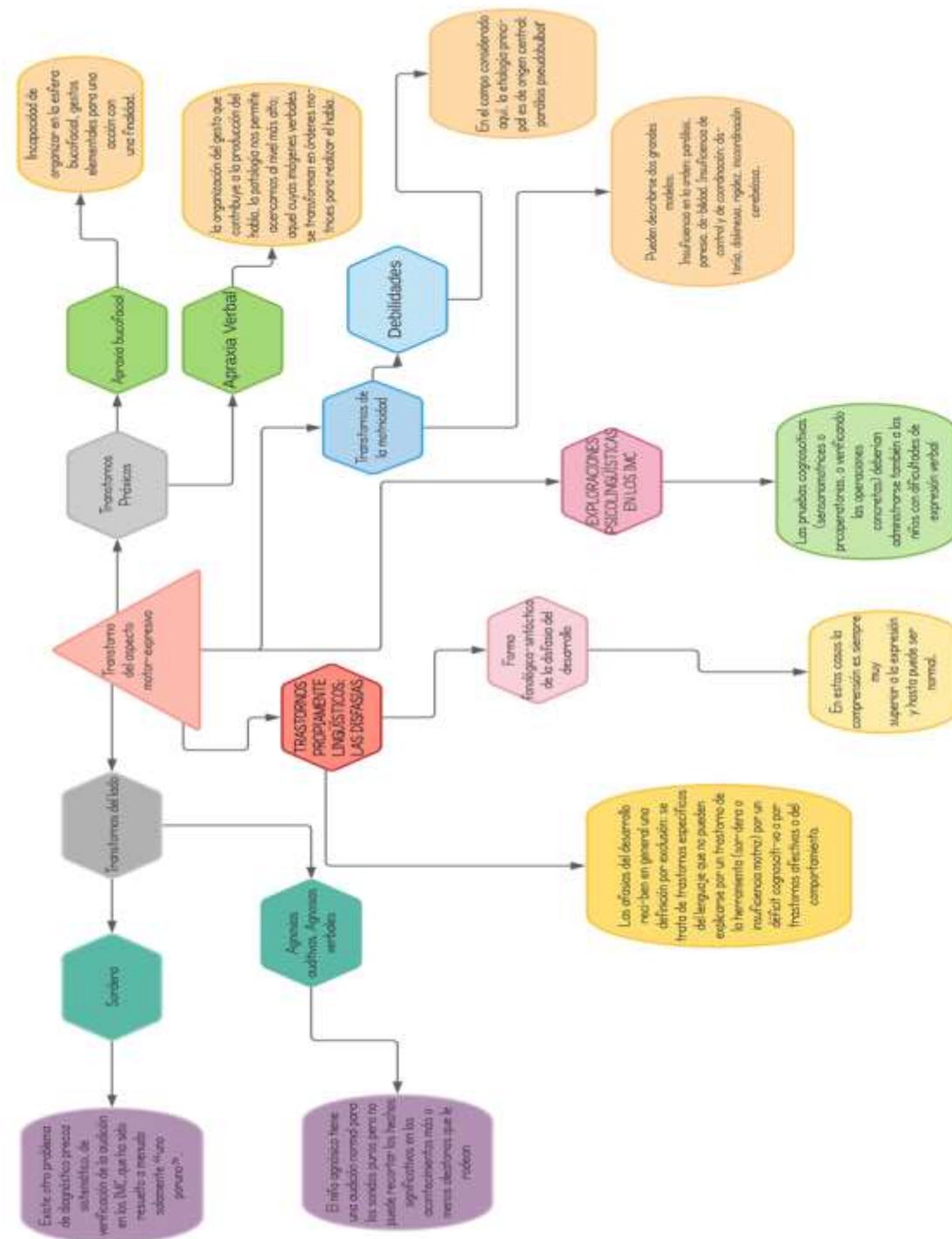


Nota:(Elaboración propia), estrategias de aprendizaje de forma general de la muestra.

Figura 14

Evidencia del participante dos mapa de estudio

En la figura 14 podemos observar en particular en la actividad del participante dos donde obtuvo un porcentaje bajo en la estrategia de aprendizaje de mapa de estudio.

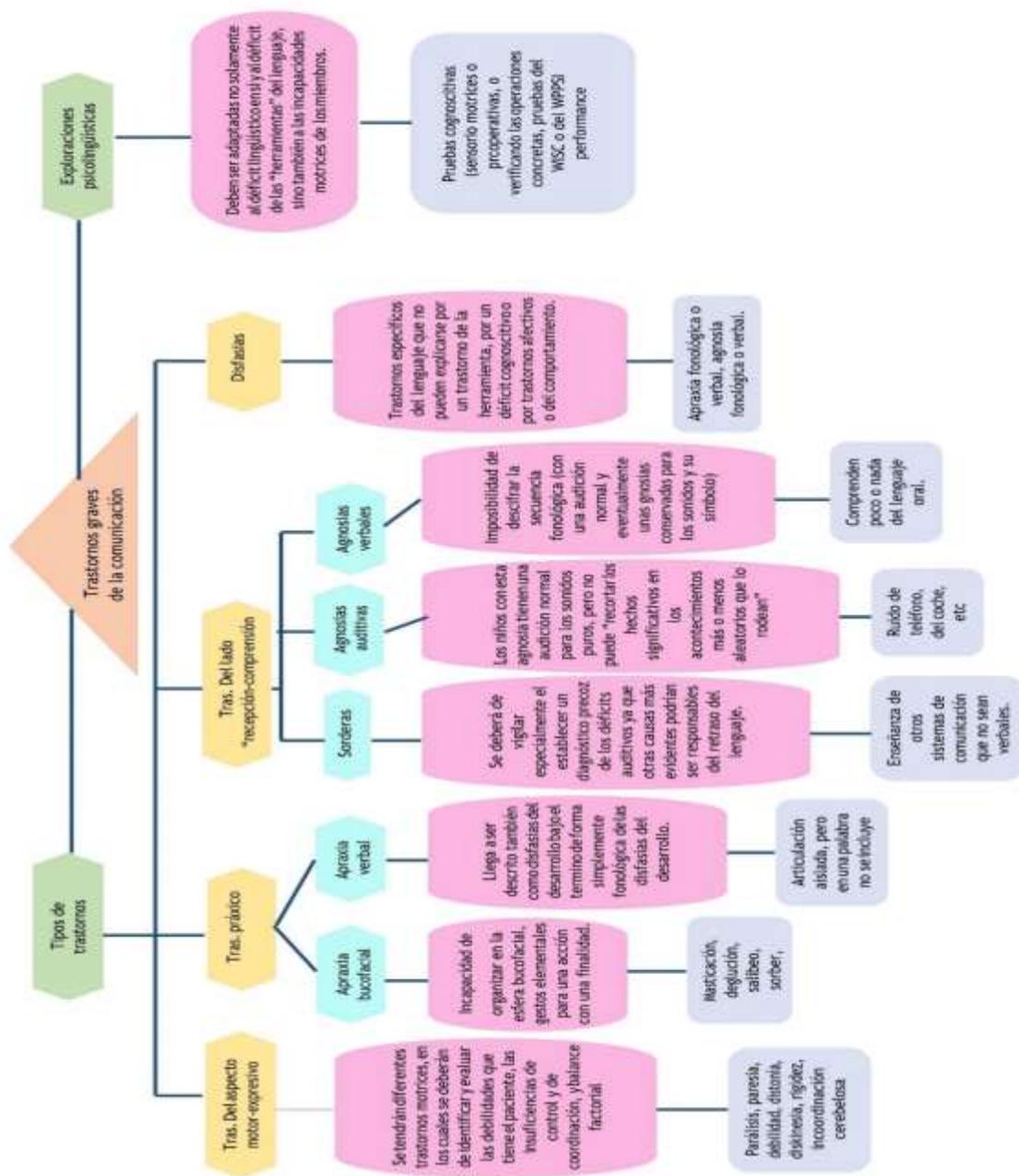


Nota: evidencia de mapa de estudio de la muestra.

Figura 15

Evidencia del participante ocho mapa de estudio

En la figura 15 podemos apreciar en especial en la actividad del participante ocho donde alcanzó un porcentaje alto en la técnica de aprendizaje de mapa de estudio.

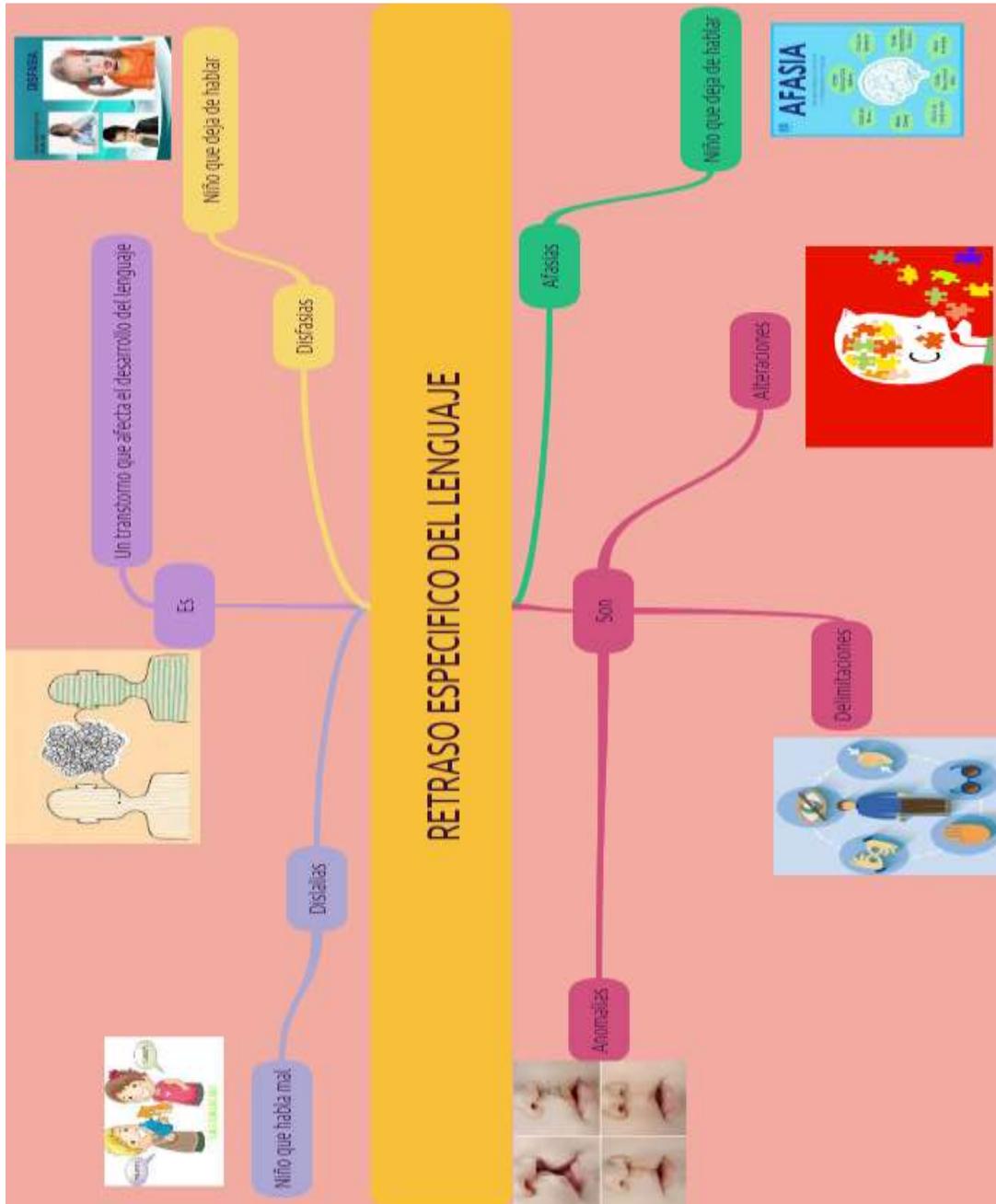


Nota: evidencia del mapa de estudio de la muestra

Figura 17

Actividad del mapa mental del participante siete

En la figura 17 podemos ver específicamente la actividad del participante siete donde consiguió un porcentaje bajo en la técnica de aprendizaje de mapa mental.



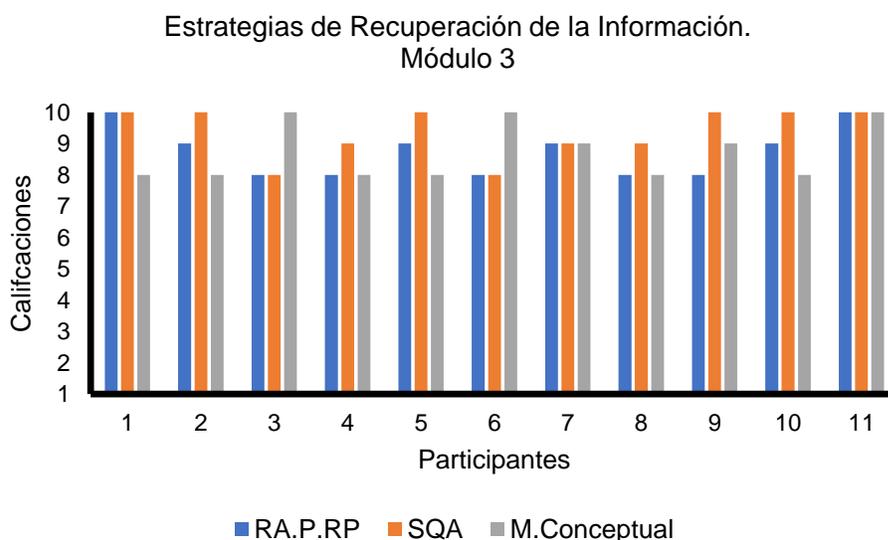
Nota: evidencia de mapa de mental de la muestra

Módulo 3

Los resultados del tercer módulo (figura 18) de manera específica podemos apreciar que con referencia a la técnica RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior), los participantes 3,4,6,8, y 9, consiguieron una calificación de 8, por su parte los participantes 1 y11,obtienen una calificación de 10; en cuanto a la técnica SQA (qué se, qué quiere saber, qué aprendí), los participantes 3 y 6, alcanzan una calificación de 8,por el contrario, los participantes 1,2,5,9,10, y 11,adquieren una calificación de 10; en lo que respecta al Mapa mental, los participantes 1,2,4,5,8, y,10, consiguieron una calificación de 8, en cambio los participantes 3,6, y 10,sacaron una calificación de 10.

Figura 18

Estrategias de Recuperación de la Información.

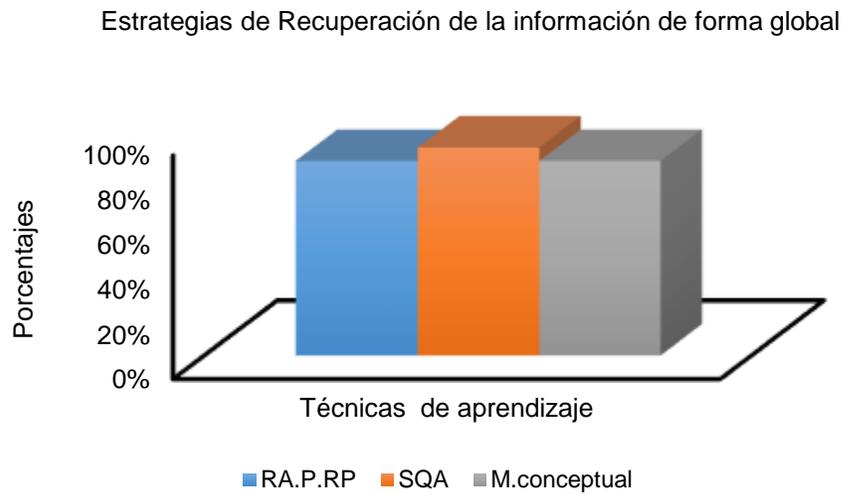


Nota: (elaboración propia), estrategias de aprendizaje por participante

En la figura 19 de forma global podemos percibir las Estrategias de Recuperación de la información, tales como, el porcentaje más bajo fue para las técnicas de RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior), y la técnica de Mapa conceptual, con un 87%, por el contrario, el porcentaje más alto fue para la técnica SQA (qué se, qué quiere saber, qué aprendí), con un 93%.

Figura 19

Estrategias de Recuperación de la Información de forma global.

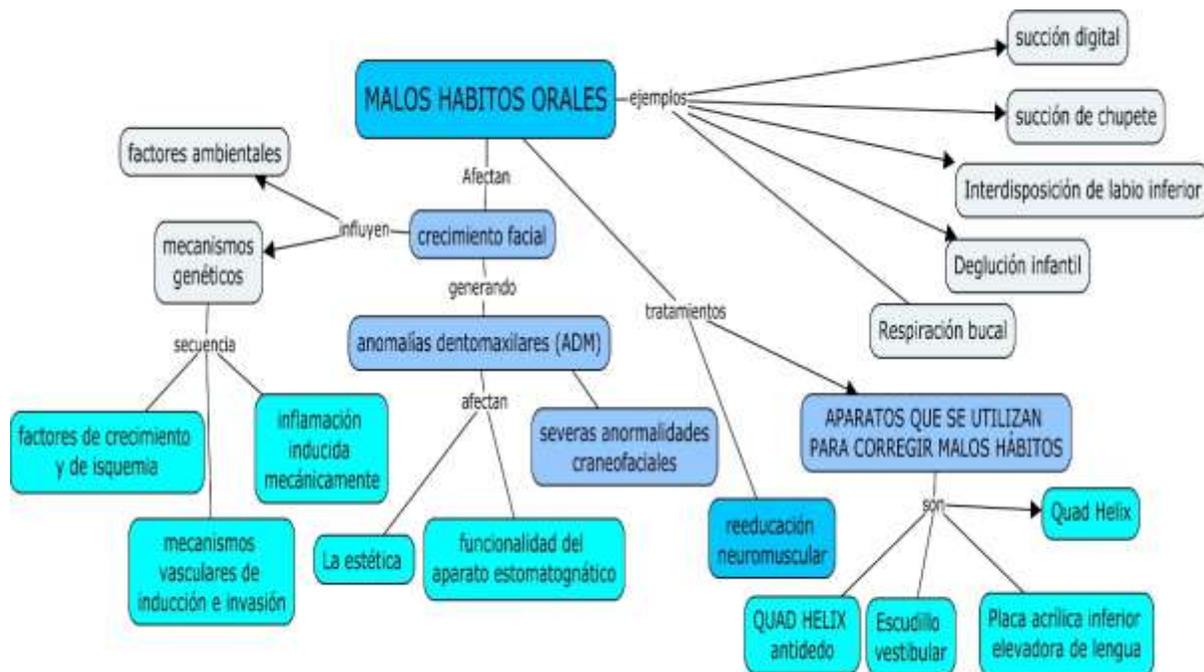


Nota: (Elaboración propia), dominio de estrategias de aprendizaje de forma global de la muestra.

Figura 20

Ejercicio del participante nueve mapa conceptual.

En la figura 20 podemos ver por ejemplo la actividad del participante nueve donde sacó un porcentaje alto en la técnica de aprendizaje de mapa conceptual.

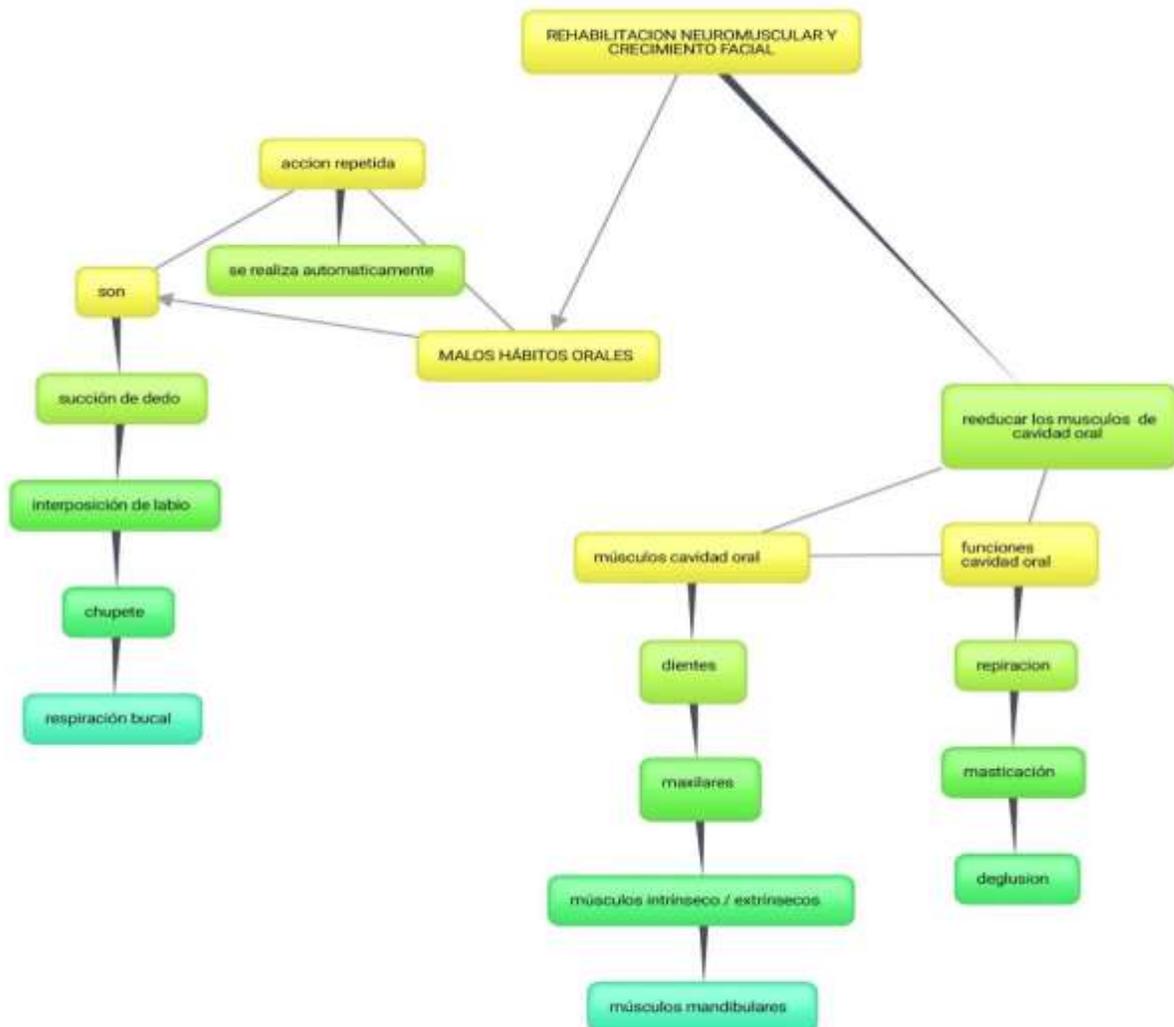


Nota: de mapa conceptual de la muestra.

Figura 21

Trabajo del participante ocho mapa conceptual

En la figura 21 podemos mirar en especial la actividad del participante ocho donde recibió un porcentaje bajo en la técnica de aprendizaje de mapa conceptual.



Nota: de mapa conceptual de la muestra.

Figura 22

Deporte del participante nueve SQA

En la figura 22 podemos observar por ejemplo la actividad del participante nueve donde sacó un porcentaje alto en la técnica de aprendizaje SQA.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
La disfagia es una enfermedad que impide que la persona se alimente correctamente y afecta directamente la calidad de vida del infante.	¿Qué es la disfagia? ¿Cómo afecta la disfagia a los niños? ¿Cuáles son las causas de la disfagia? ¿Qué tratamiento requiere?	<p>-La disfagia es una dificultad de la deglución (tragar), que puede ir acompañada de dolor y puede ocasionar la muerte.</p> <p>-Mal nutrición proteica-energética, aspiración recurrente, enfermedad pulmonar crónica,</p> <p>-Algunas enfermedades congénitas y otras adquiridas como: Cuerpo extraño esofágico, síndrome de Stevens-Johnson, Ingestión de cáustico, absceso retrofaríngeo, piglotitis, Infecciones del SNC, Tétanos, Difteria, Poliomielitis, Tumor de SNC, entre otras.</p> <p>El tratamiento de las entidades que producen disfagia es individualizado en función de la entidad clínica que presenta el paciente. En el caso de disfagia orofaríngea por alteración de la deglución en niños con parálisis infantiles, el plan debe ser realizado de forma multidisciplinar con la presencia de pediatra, gastroenterólogo infantil, terapeuta ocupacional, logopeda y dietista.</p>

Nota: de técnica de aprendizaje SQA de la muestra.

Figura 23

Deporte del participante cuatro SQA

En la figura 23 podemos notar en concreto la actividad del participante cuatro donde sacó un porcentaje bajo en la técnica de aprendizaje SQA.

"SQA."

¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Qué aprendí?
<ul style="list-style-type: none"> • La deglución de los alimentos tiene como función la ingestión, la preparación y el transporte de los nutrientes por el tracto digestivo. • La deglución está dividida en 4 fases basadas en las características funcionales y anatómicas las cuales son: preparatoria, oral, faríngea y esofágica. • Durante la fase faríngea, la deglución es un reflejo que afecta a una secuencia de movimientos coordinados. • Durante la porción faríngea de la deglución, hay cierre del velo faríngeo, apertura del EES, cierre del vestíbulo laríngeo y caída de la lengua. • La disfagia puede aparecer en una multitud de entidades algunas adquiridas y otras congénitas y desde afecciones crónicas a situaciones de accidentes. • En las infecciones del sistema nervioso central, se presenta dificultad para deglutir. • La evaluación inicial de los niños con disfagia comenzará valorando la situación respiratoria para descartar una situación urgente. • Las anomalías vasculares pueden rodear la tráquea e inducir la aparición de disfagia. Suelen ser anomalías anatómicas que aparecen en lactantes menores de un año y, en general, causan disfasias, vómitos y dificultades en la alimentación. • En la mayor parte de los casos con una historia y un examen físico adecuado se identificará la etiología más frecuente, siendo los estudios complementarios los que confirmarán el estudio clínico. • Se deben realizar estudios radiográficos antero posterior y lateral de la vía aérea y de los tejidos blandos del cuello, que pueden demostrar la presencia de cuerpo extraño, masa, aire en la región retrofaríngea o en el tejido subcutáneo, epiglotitis, traqueítis u otra anomalía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde que año se comenzó a utilizar el término disfagia. • Porqué son importantes los grupos neuronales importantes para la fase faríngea y esofágica. • Como integra el centro de la deglución los impulsos aferentes y coordina la actividad de los núcleos motores del quinto, séptimo, décimo y duodécimo nervios craneales. • Cuáles son los primeros síntomas que se presentan en la edad pediátrica. • A que se debe que el Abcscaso retrofaríngeo solo se presente en niños de 2 a 4 años. • Cuáles son las causas por las cuales se transmite la bacteria <i>Corynebacterium diphtheriae</i>. • Porqué la mediastinitis es muy poco frecuente en niños. • A que se debe que la acalasia en el 91% induce una disfagia a sólidos y en el 85% a líquidos. • Porqué se deben realizar estudios complementarios con una manometría. • Cuál es la función de cada especialista para trabajar una disfagia orofaríngea por alteración de la deglución en niños con parálisis infantil. • Cuál es la importancia de la valoración en pares craneales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen otras funciones dentro la deglución las cuales son : el controlar las secreciones, despejar las vías respiratorias, proteger la vía aérea superior y equiparar las presiones de la membrana timpánica por la trompa de Eustaquio. • El concepto de Odinofagia, el cual se define como el dolor al tragar. • Que la Sialorrea se define como exceso de secreción de saliva que babea y que puede acompañar la disfagia orofaríngea. • El esfínter esofágico superior (EES) y el esófago es una zona de alta presión localizada en la región distal de la hipofaringe, el cual tiene una longitud entre 2.5 y 4.5 cm, con una media de 3 cm. • Que el músculo cricofaríngeo está innervado por el nervio vago en sus ramas faringoesofágicas, laríngea superior y ramas recurrentes laríngeas, también por el glossofaríngeo y por los nervios vegetativos simpáticos del ganglio craneal cervical. • La deglución puede ser estimulada a partir de diferentes vías nerviosas, incluyendo la corteza (región del surco prefrontal), el área suborbitaria y el troncoencefalo. • Los grupos neuronales importantes para la fase faríngea y esofágica de la deglución están localizados en la región pónica y la médula. • Las complicaciones de la deglución pueden inducir alteraciones respiratorias como la apnea, que puede conllevar bradicardia, episodios de apneas, espasticidad bronquial, bronquitis y atelectasia, e incluso neumonías crónicas y recurrentes. • La disfagia puede presentarse en el Síndrome de Stevens-Johnson.

Nota: técnica de aprendizaje SQA de la muestra.

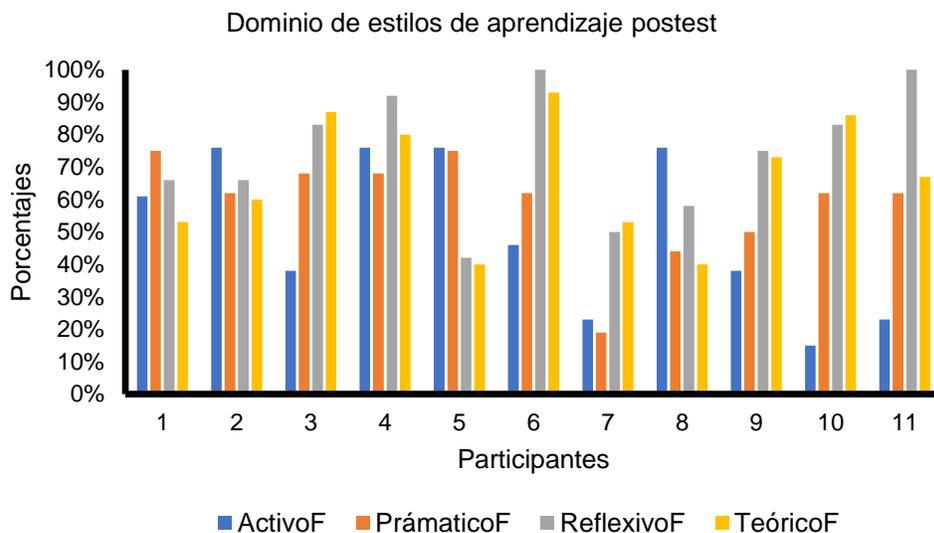
Con relación a los resultados del objetivo cuatro el cual fue aplicar una evaluación final del curso taller mediante los instrumentos CHAEA de (Alonso y Gallego 1995) Y ACRA de (Román & Gallego, 1994) se encontró lo siguiente.

En la figura 24 se muestran los resultados de dominio de estilos de aprendizaje por participante, de forma específica podemos notar que con respecto al estilo de aprendizaje Activo, por ejemplo el participante 10 saca un porcentaje bajo con un 15%, por otra lado, los participantes 2,4,5, y 8, alcanzan un porcentaje alto con un 76%, con

referencia al estilo pragmático el participante 7 obtiene un porcentaje bajo con un 19%, por el contrario los participantes 1 y 5 consiguen un porcentaje alto con un 75%, con respecto al estilo de aprendizaje reflexivo el participante 5 obtiene un porcentaje bajo con un 42%, por su parte los participantes 6 y 11 alcanzan un porcentaje alto con un 100%, en lo que concierne al estilo de aprendizaje teórico los participantes 5 y 8 logran un porcentaje bajo con un 40%, en cambio el participante 6 obtiene un porcentaje alto con un 93%.

Figura 24

Dominio de estilos de aprendizaje posttest.

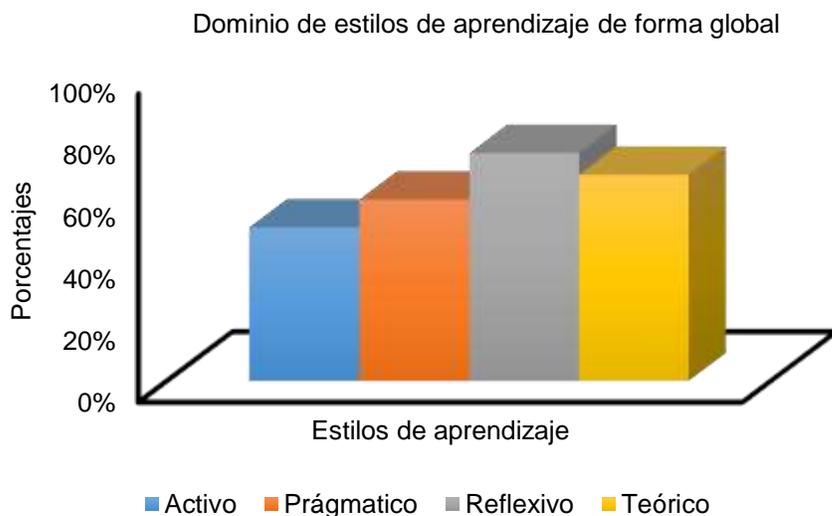


Nota: (Elaboración propia)

En la figura 25 se muestra los resultados de dominio de estilos de aprendizaje de forma global podemos observar que el estilo de aprendizaje Activo tiene menor porcentaje con un 50%, por otro lado, el estilo reflexivo obtiene un mayor porcentaje de 74%.

Figura 25

Dominio de estilos de aprendizaje de forma global.

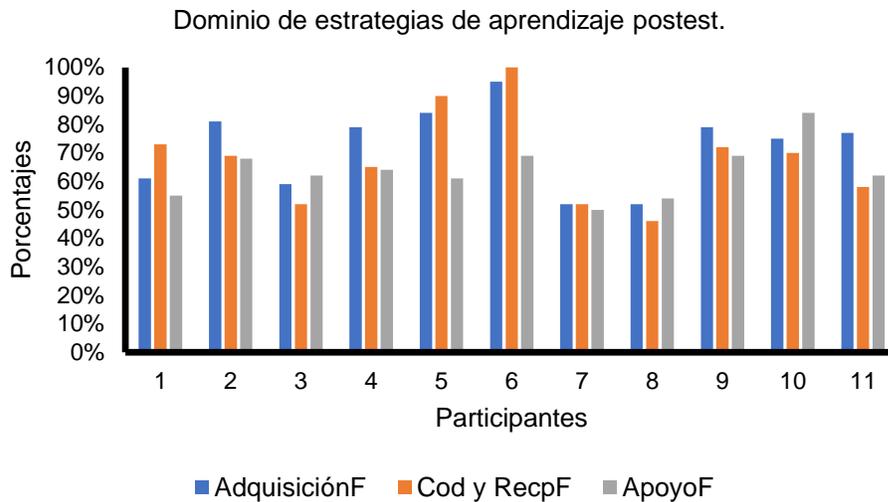


Nota: (Elaboración propia)

En la figura 26 se muestran los resultados de dominio de estrategias de aprendizaje por participante, de forma específica podemos observar que, en relación a la estrategia de adquisición de la información, como por ejemplo los participantes 7 y 8 obtienen un porcentaje bajo con un 52%, mientras tanto el participante 6, alcanza un porcentaje alto con un 95%, respecto a las estrategias de codificación y recuperación, el participante 8 alcanza el porcentaje más bajo con 46%, al contrario el participante 6 consigue el porcentaje más alto con un 100%, en lo que respecta a la estrategia de apoyo el participante 7 saca el porcentaje más bajo con un 50%, en cambio el participante 10 alcanza el porcentaje más alto con un 84%.

Figura 26

Dominio de estrategias de aprendizaje postest

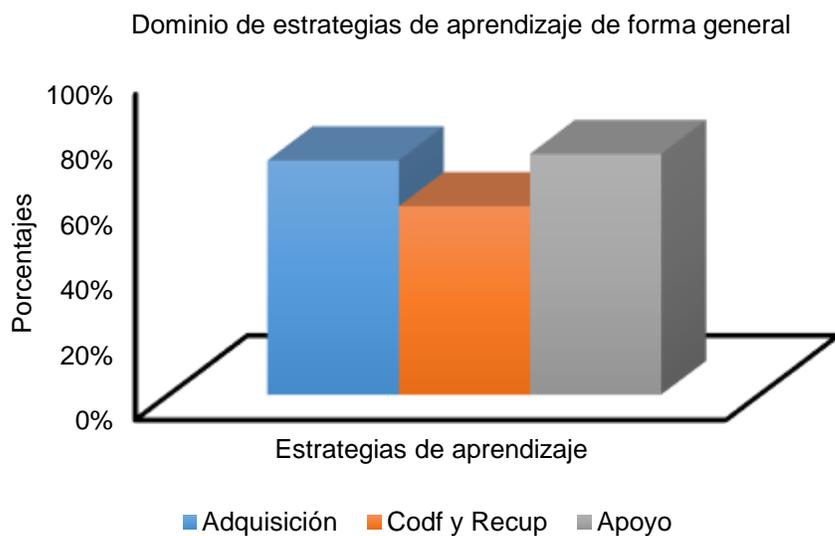


Nota: (Elaboración propia).

En figura 27 de forma global podemos observar que las estrategias de Codificación y Recuperación de la Información tienen menor porcentaje con un 58%, por otro lado, las estrategias de Apoyo tienen un mayor porcentaje con un 74%.

Figura 27

Dominio de estrategias de aprendizaje de forma global



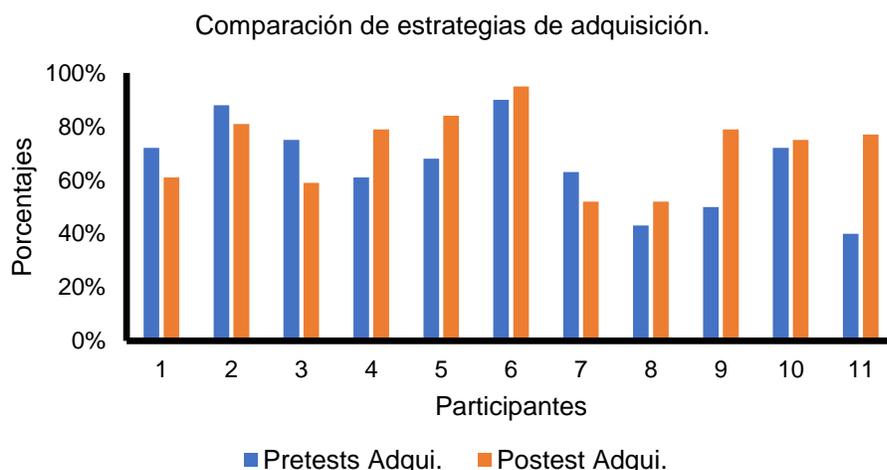
Nota: (Elaboración propia)

En cuanto al resultado del objetivo cinco que fue comparar los resultados del diagnóstico y la evaluación final, detectando los efectos del curso-taller en estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior.

En figura 28 se muestran los resultados de la comparación de estrategias de adquisición se puede observar que los participantes 1,2,3 y 7 tienen un mejor desempeño en la primera aplicación del pretest, por ejemplo el participante 1, obtiene un porcentaje de inicio con un 72% y termina con un porcentaje del 61%, respecto al participante 2 consigue un porcentaje de inicio con un 88% y concluye con un porcentaje del 81%, en relación al participante 3 saca un porcentaje de inicio con un 75% y acaba con un porcentaje del 59%, con respecto al participante 7 logra un porcentaje de inicio con un 63% y finaliza con un porcentaje del 52%. En cuanto al postest se puede apreciar que la mayoría de la muestra obtiene una mejoría en la segunda aplicación, en particular, los participantes 4,9, y 11, el participante 4, saca porcentaje de inicio con un 61% y termina con un porcentaje alto con un 79%, en relación al participante 9, consigue un porcentaje de inicio con un 50% y acaba con un porcentaje elevado del 79%, con referencia al participante 11, alcanza un porcentaje de inicio con un 40% y concluye con un porcentaje superior del 77%. En 7 de los participantes se observó un incremento en las estrategias de adquisición.

Figura 28

Comparación de estrategias de adquisición.

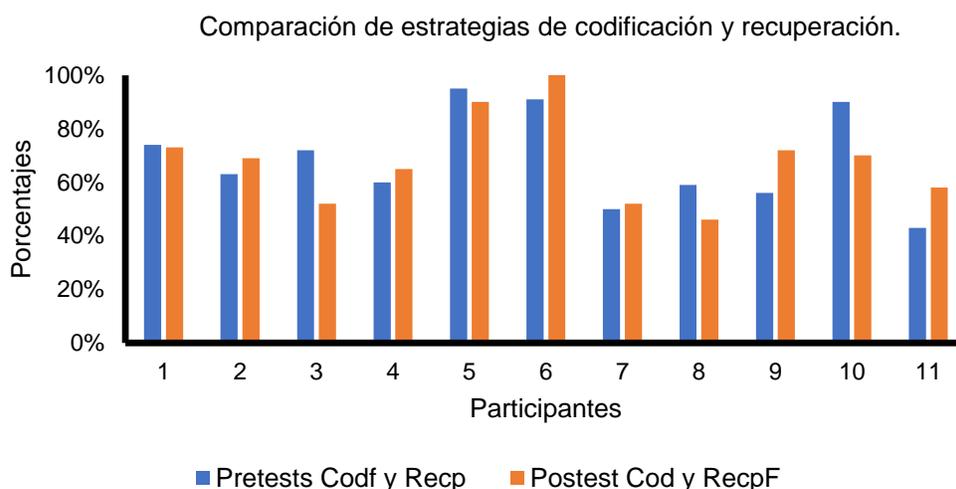


Nota: (elaboración propia)

En la figura 29 se demuestran los resultados de comparación de las estrategias de codificación y recuperación, se puede notar que los participantes 1,3,5,8 y 10, poseen un destacado desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 1 saca un porcentaje de inicio con un 74% y finaliza con un porcentaje del 73%, en lo que concierne al participante 3, alcanza un porcentaje de inicio con un 72% y concluye con un porcentaje del 52%, en lo que respecta al participante 5, logra un porcentaje de inicio con un 95% y termina con un porcentaje del 90%, en relación con el participante 8, consigue un porcentaje de inicio con un 59% y acaba con un porcentaje del 46%, por lo que se refiere al participante 8, adquiere un porcentaje de inicio con un 90% y termina con un porcentaje del 70%. En lo que concierne al postest se puede observar que la mitad de la población consigue una mejoría en la segunda aplicación, como, por ejemplo, los participantes 2,4,6,7,9, y 11, el participante 2 saca un porcentaje de inicio con un 63% y concluye con un porcentaje del 69%, acerca del participante 4, obtiene un porcentaje de inicio con un 60% y termina con un porcentaje del 65%, en relación con el participante 6, alcanza un porcentaje de inicio con un 91% y acaba con un porcentaje del 100%. En 6 de los participantes se observó un incremento en las estrategias de codificación y recuperación de la información.

Figura 29

Comparación de estrategias de codificación y recuperación

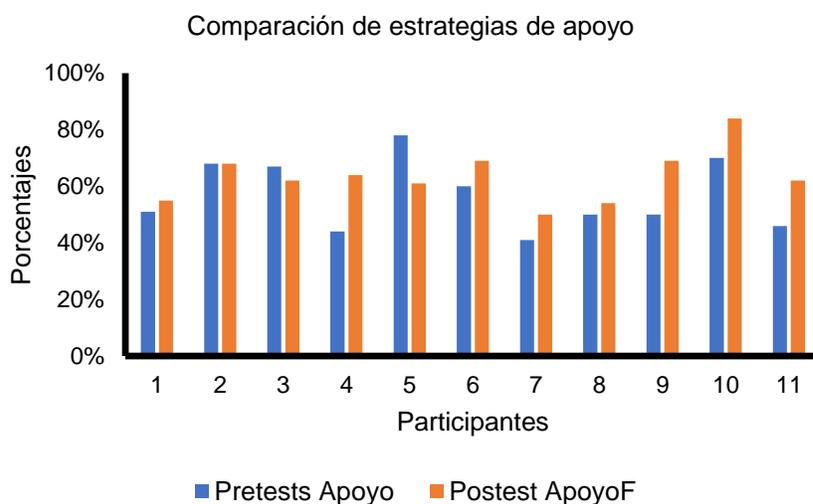


Nota: (elaboración propia)

En la figura 30 se evidencia los resultados de comparación de las estrategias de apoyo, se puede apreciar que los participantes 3,5, mantienen un sobresaliente desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 3 saca un porcentaje de inicio con un 67% y acaba con un 62%, con referencial al participante 5 obtiene un porcentaje de inicio con un 78% y termina con un 61%. Respecto al postest se puede observar que la mayoría de la población obtiene mejorías en la segunda aplicación, tales como los participantes 1,4,6,7,8,9,10 y 11, el participante 1 obtiene un porcentaje de inicio con un 51% y acaba con un 55%, en relación al participante 4, saca un porcentaje de inicio con un 44% y termina con un 64%, en el caso del participante 6, alcanza un porcentaje de inicio con un 60% y finaliza con un 69%, en lo que concierne al participante 7, llega con un porcentaje de inicio con un 41% y concluye con un 50%, por lo que se refiere al participante 8, consigue un porcentaje de inicio con un 50% y termina con un 54%, referente al participante 9, logra un porcentaje de inicio con un 50% y completa con un 69%, acerca del participante 10, adquiere un porcentaje de inicio con un 70% y termina con un 84%, con relación al participante 11, recibí un porcentaje de inicio con un 46 % y remata con un 62%. En las estrategias de apoyo se observó un incremento en 8 de los participantes.

Figura 30

Comparación de estrategias de apoyo.

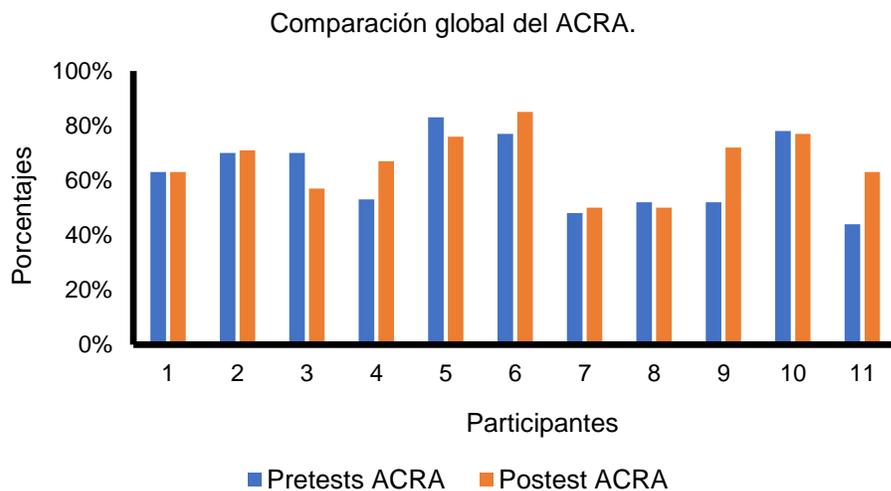


Nota: (Elaboración propia)

En la figura 31 se presenta los resultados de comparación del ACRA de forma global, podemos notar que los participantes 3,5, y 8, cuentan con un sobresaliente desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 3, obtiene un porcentaje de inicio con un 70% y acaba con un 57%, en relación con el participante 5, alcanza un porcentaje de inicio con un 83% y termina con un 76%, en lo que respecta al participante 8, saca un porcentaje de inicio con un 52% y concluye con un 50%. No obstante en la segunda aplicación del posttest, la mayor parte de la muestra obtiene mejorías, como por ejemplo los participantes,4,6,7,9, y 11, el participante 4 saca un porcentaje de inicio con un 53% y termina con un 67%, respecto al participante 6, alcanza un porcentaje de inicio con un 77% y acaba con un 85%, en torno al participante 7 ,logra un porcentaje de inicio con un 48% y concluye con un 50%, en lo que concierne al participante 9, obtiene un porcentaje de inicio con un 52% y remata con un 72%, en referencia al participante 11, adquiere un porcentaje de inicio con un 44% y completa con un 63%. De manera global se presentó un incremento en los puntajes totales en 6 de los participantes en las estrategias de aprendizaje, siendo notables los participantes 9 y 11.

Figura 31

Comparación del ACRA de forma global.



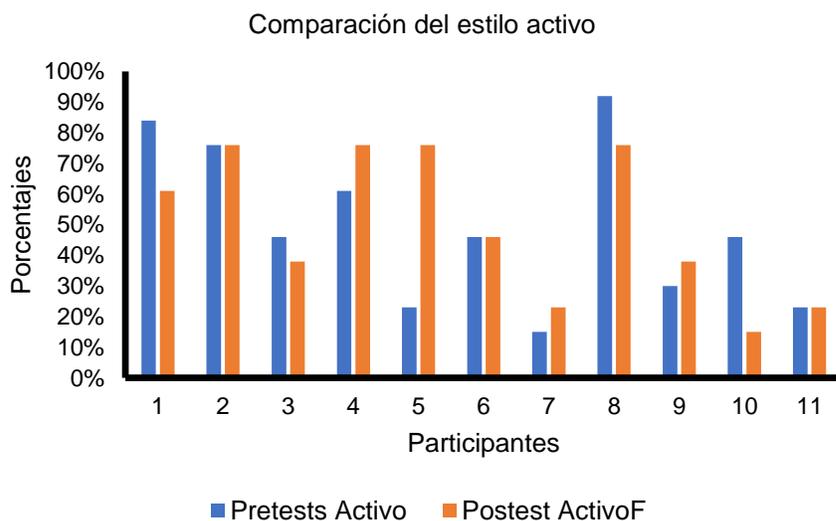
Nota:(Elaboración propia)

En la figura 32 se analiza los resultados de comparación del estilo de aprendizaje activo, se puede observar que los participantes 1,3,8 y 10, cuentan con un mayor desempeño

en la primera aplicación del pretest, el participante 1 obtiene un porcentaje de inicio con un 84% y concluye con un 61%, referente al participante 3, alcanza un porcentaje de inicio con un 46% y termina con un 38%, en el caso del participante 8, logra un porcentaje de inicio con un 92% y finaliza con un 76%, en lo que concierne al participante 10, llega con un porcentaje de inicio con un 46% y acaba con un 15%. En el caso del postest se puede visualizar que la mayoría de la muestra obtiene mejoría en la segunda aplicación, particularmente los participantes 4,5,7,9, el participante 4 obtiene un porcentaje de inicio con un 61% y acaba con un 76%, referente al participante 5 consigue un porcentaje de inicio con un 23% y termina con un 76%, en relación con el participante 7 alcanza un porcentaje de inicio con un 15% y finaliza con un 23%, en lo que concierne al participante 9, adquiere un porcentaje de inicio con un 30% y completa con un 38%.

Figura 32

Comparación del estilo activo.



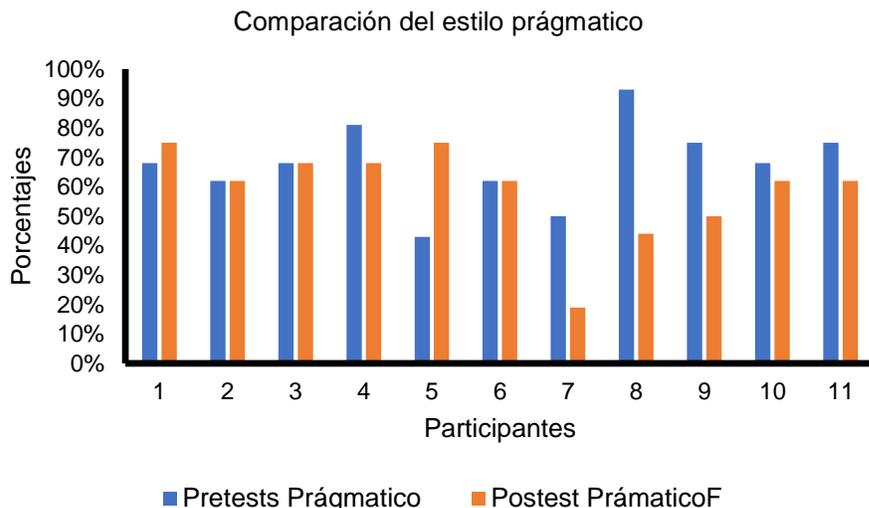
Nota: (Elaboración propia).

En la figura 33 se detalla los resultados de comparación del estilo pragmático, se puede contemplar que los participantes 4,7,8,9,10, y 11 poseen un superior desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 4 saca un porcentaje de inicio con un 81% y acaba con un 68%, en lo que concierne al participante 7, obtiene un porcentaje de inicio con 50% y termina con un 19%, en torno al participante 8, alcanza un porcentaje de inicio

con un 93% y concluye con un 44%, referente al participante 9, adquiere un porcentaje de inicio con un 75% y finaliza con un 50%, en relación al participante 10, logra un porcentaje de inicio con un 68% y remata con un porcentaje del 52%, por lo que se refiere al participante 11, llega con un porcentaje de inicio con un 75% y concluye con un 62%. En lo que respecta al postest la muestra obtiene mejorías en la segunda aplicación, entre ellos, los participantes 1,5, el participante 1 saca un porcentaje de inicio con un 68% y acaba con un 75%, respecto al participante 5 obtiene un porcentaje de inicio con un 43% y concluye con un 75%.

Figura 33

Comparación del estilo pragmático.



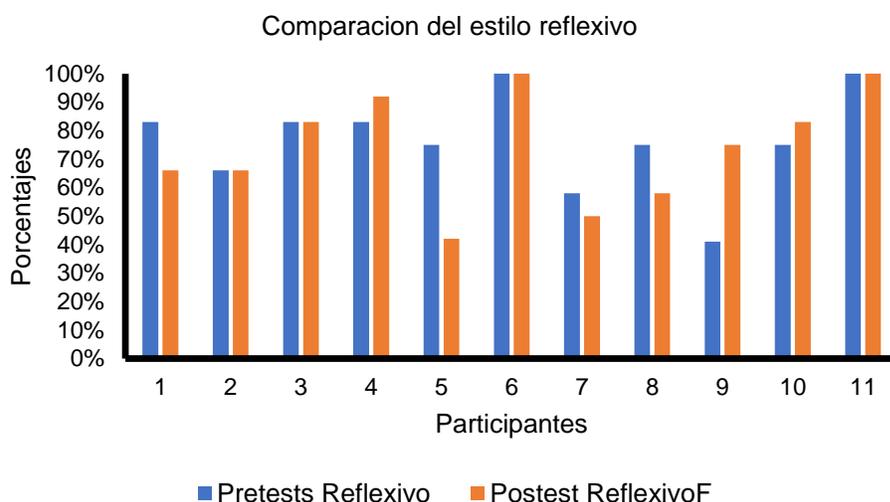
Nota: (Elaboración propia)

En la figura 34 se evidencia resultados de comparación del estilo reflexivo, se puede notar que los participantes 1,5,7,8, mantienen un mejor desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 1 obtiene un porcentaje de inicio con un 83% y termina con un 66%, en relación con el participante 5, alcanza un porcentaje de inicio con un 75% y acaba con un 42%, referente al participante 7, adquiere un porcentaje de inicio con un 58% y concluye con un 50%, con respecto al participante 8, logra un porcentaje de inicio con un 75% y finaliza con un 58%. En lo que concierne al postest la población presenta mejorías en la segunda aplicación, en especial los participantes,4,9,10, el participante 4, saca un porcentaje de inicio con un 83% y concluye

con un 92%, en relación con el participante 9, alcanza un porcentaje de inicio con un 41% y termina con 75%, respecto al participante 10, obtiene un porcentaje de inicio con un 75% y acaba con un 83%.

Figura 34

Comparación del estilo reflexivo.



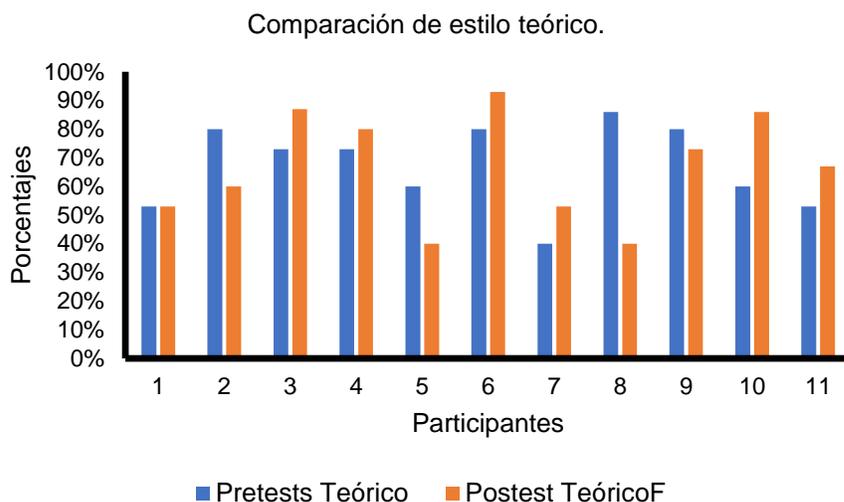
Nota: (Elaboración propia)

En la figura 35 se presentan los resultados de comparación del estilo teórico, se puede analizar que los participantes 2,5,8 y 9, conservan un mejor desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 2 obtiene un porcentaje de inicio con un 80% y termina con 60%, en lo que respecta al participante 5, alcanza un porcentaje de inicio con un 60% y acaba con un 40%, con respecto al participante 8, saca un porcentaje de inicio con un 86% y concluye con un 40%, en lo que concierne al participante 9, consigue un porcentaje de inicio con un 80% y finaliza con un 73%. Referente al postest, el resto de la muestra consigue mejorías en la segunda aplicación, principalmente los participantes, 3,4,6,7,10 y 11, el participante 3 saca un porcentaje de inicio con un 73% y concluye con un 87%, con referencia al participante 4, alcanza un porcentaje de inicio con un 73% y termina con un 80%, por lo que se refiere al participante 6, logra un porcentaje de inicio con un 80% y concluye con un 93%, en lo que respecta al participante 7, consigue un porcentaje de inicio con un 40% y acaba con un porcentaje del 53%, con respecto al participante 10, adquiere un porcentaje de inicio con un 60% y finaliza con un

86%, en lo que concierne al participante 11, saca un porcentaje de inicio con un 53% y acaba con un 67%.

Figura 35

Comparación del estilo teórico.

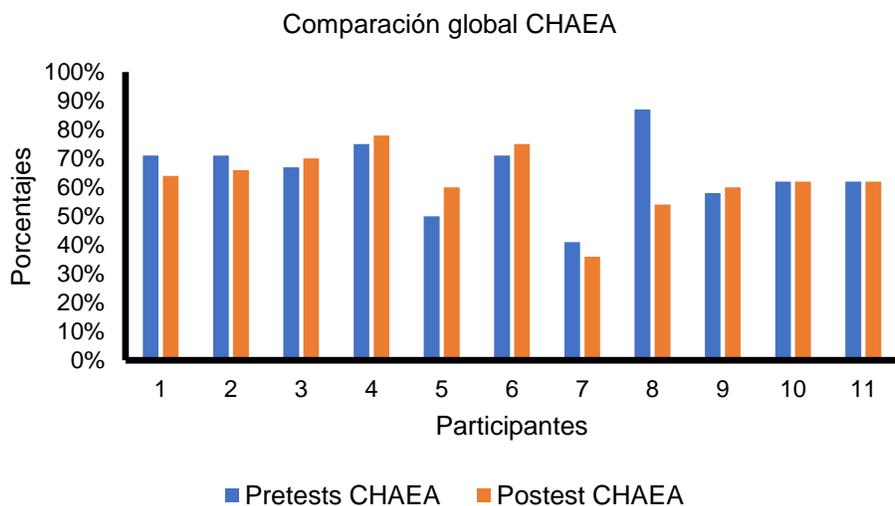


Nota: (Elaboración propia)

En la figura 36, se muestran los resultados de comparación del CHAEA de forma global, podemos observar que los participantes 1,2,7 y 8, sostienen un destacado desempeño en la primera aplicación del pretest, el participante 1 alcanza un porcentaje de inicio con un 71% y termina con un 64%, en lo que respeta al participante 2, saca un porcentaje de inicio con un 71% y concluye con un 66%, en lo que concierne al participante 7, logra un porcentaje de inicio con un 41% y acaba con un 36%, respecto al participante 8, obtiene un porcentaje de inicio con un 87% y finaliza con un 54%. Sin embargo, en la segunda aplicación de postest, buena parte de la población obtiene un sobresaliente desempeño, particularmente los participantes,3,4,5,6, y 9, el participante 3, obtiene un porcentaje de inicio con un 67% y termina con un 70%, acerca del participante 4, alcanza un porcentaje de inicio con un 75% y acaba con un 78%, en torno al participante 5, logra un porcentaje de inicio con un 50% y remata con un 60%, en relación al participante 6, adquiere un porcentaje de inicio con un 71% y finaliza con un 75%, respecto al participante 9, consigue un porcentaje de inicio con un 58% y concluye con un 60%.

Figura 36

Comparación del CHAEA de forma global.

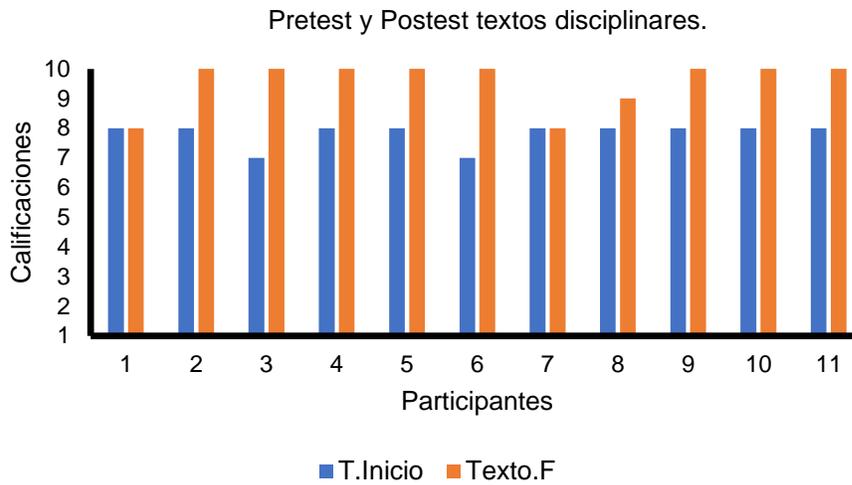


Nota: (Elaboración propia)

En la figura 37 se explican los resultados de la aplicación de textos disciplinares de manera específica podemos percibir, que con relación al texto disciplinar de inicio, por ejemplo, los participantes, 3 y 6, alcanzan una calificación baja de 7, sin embargo, de manera general podemos observar que la mayoría de la muestra consiguen calificaciones de 8, respecto, al texto final por ejemplo los participantes 1, 7, obtienen una calificación de 8, no obstante, la mayoría de la muestra adquieren calificaciones máximas de 10.

Figura 37

Textos disciplinares pretest y postest

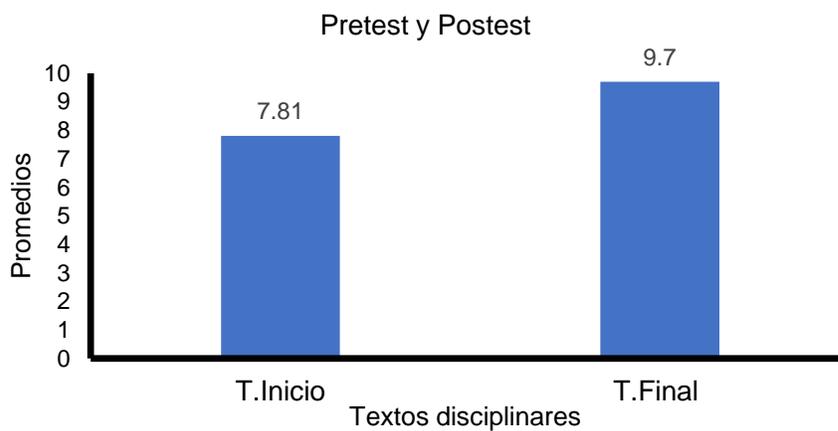


Nota: (Elaboración propia).

En la figura 38 de forma general podemos observar los textos disciplinares (inicio y final), de manera global en el primer texto el promedio fue de 7.8, mientras que en el texto final se observó un incremento en el promedio global de los participantes con un 9.5

Figura 38

Textos disciplinares (inicio y final), promedios

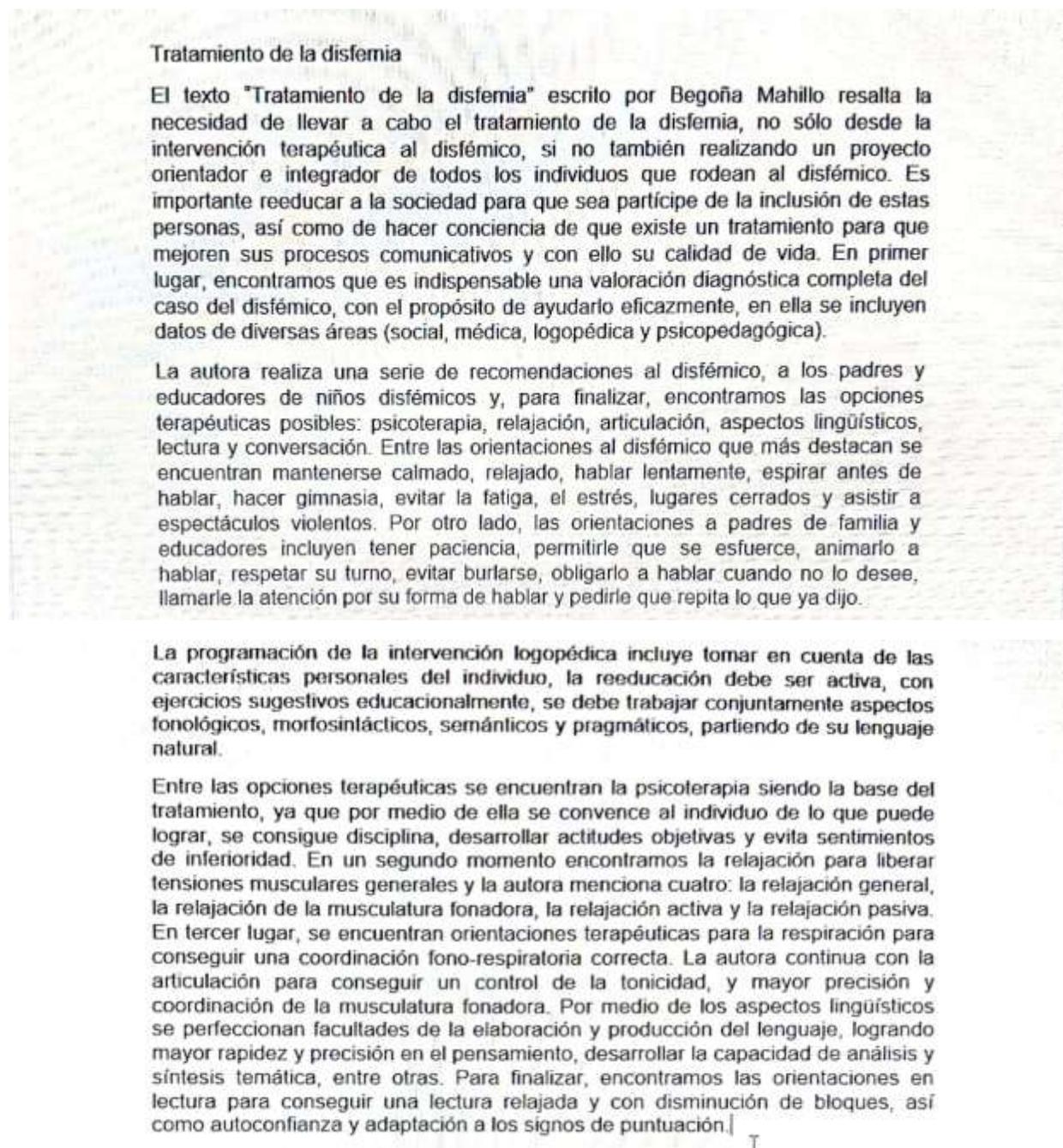


Nota: (Elaboración propia)

Figura 39

Actividad de inicio del participante diez

En la figura 39, podemos contemplar la actividad de inicio del participante diez sin entrenamiento de estrategias de aprendizaje cabe resaltar que la mayoría de la muestra se apoyó en la de técnica de resumen.

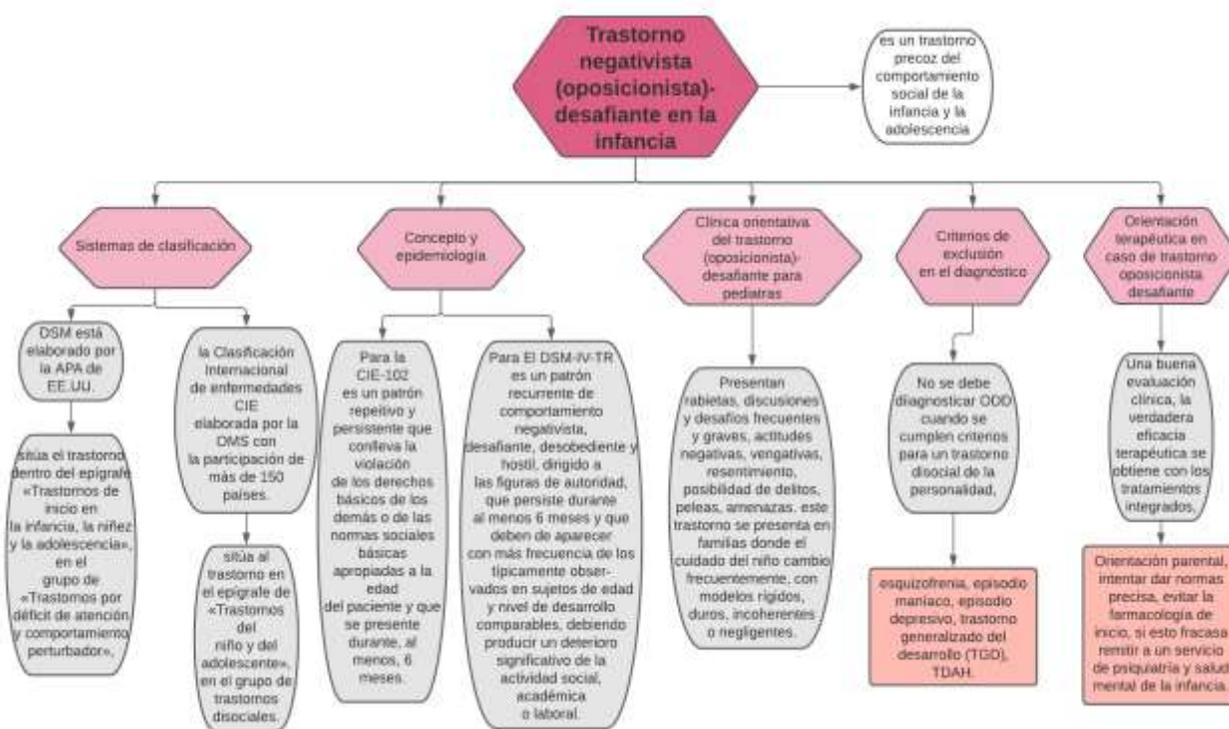


Nota: actividad de inicio de la muestra resumen

Figura 40

Actividad final del participante diez

En la figura 40, podemos percibir la actividad final del participante diez con entrenamiento de estrategias de aprendizaje en la cual los participantes realizaron una técnica de aprendizaje libre identificando una gran variedad de uso de estrategias.



Nota: actividad final mapa de estudio de la muestra.

Tabla 9.

Resultados de la prueba de rangos con signo Wilcoxon Pre y Post ACRA

Para detectar los efectos del curso-taller se utilizó la prueba Wilcoxon donde se identificó que no existen diferencias significativas en el pre y post.

Inventario ACRA	Rangos			Sig. Bilateral
	Negativos	Positivos	Empates	
	5	6	0	.306

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Resultados de la prueba de rangos con signo Wilcoxon Pre y Post CHAEA.

En la tabla 10 se puede analizar los efectos del curso-taller se empleó la prueba Wilcoxon donde se halló que no existen diferencias significativas en el Pre y Post del CHAEA.

Inventario CHAEA	Rangos			Sig. Bilateral
	Negativos	Positivos	Empates	
	4	4	3	.483

Nota. (Elaboración propia).

Tabla 11

Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon Pre y Post, por estrategias del ACRA (Adquisición, Codificación y Recuperación, Apoyo).

En la tabla 11 se puede observar los resultados del curso-taller se utilizó la prueba Wilcoxon donde se detectó que no existen diferencias significativas en el Pre y Post en las estrategias (adquisición, codificación y recuperación, apoyo).

Estrategias ACRA	Rangos			Sig. Bilateral
	Negativos	Positivos	Empates	
Adquisición	4	7	0	.306
Codificación y Recuperación	5	5	1	.919
Apoyo	2	8	1	.092

Nota. (Elaboración propia).

Tabla 12

Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon Pre y Post, por Estilos del CHAEA (Activo, pragmático, Reflexivo, Teórico).

En la tabla 12 se puede apreciar los efectos del curso-taller se usó la prueba Wilcoxon donde se percibió que no existen diferencias significativas en el Pre y Post en los estilos de aprendizaje (activo, teórico, pragmático, reflexivo).

Estilos de aprendizaje CHAEA	Rangos			Sig. Bilateral
	Negativos	Positivos	Empates	
Activo	4	4	3	.833
Pragmático	6	2	3	.160
Reflexivo	4	3	4	.550
Teórico	4	6	1	.918

Nota. (Elaboración propia).

Tabla 13

Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon Pre y Post, texto disciplinar sin y con entrenamiento de estrategias de aprendizaje.

En la tabla 13 se puede observar el entrenamiento de estrategias de aprendizaje a través de textos disciplinares del curso-taller se ocupó la prueba Wilcoxon donde se identificó que existen diferencias significativas en el Pre y Post, del texto disciplinar de inicio sin entrenamiento de estrategias de aprendizaje y el texto disciplinar final con entrenamiento de estrategias de aprendizaje.

Texto de inicio sin entrenamiento de estrategias de aprendizaje, texto final con entrenamiento de estrategias.	Rangos			Sig. bilateral.
	Negativos	Positivos	Empates	
	0	11	0	.003

Nota. (Elaboración propia).

Tabla 14

Resultados del estadístico de Spearman.

Por último, se utilizó el estadístico de Spearman con el objetivo de saber si existe correlación entre el promedio de inicio y el promedio final.

En la tabla 14 se puede mirar los resultados de la correlación entre el promedio inicio y el promedio final, fueron significativas, con un valor de $\rho(11) = .834^*$, $p.001$

Variable	P. I	P. F
Promedio de Inicio	1.00	.834
Promedio final	.834	1.00

Nota P. I= promedio de inicio; P. F= promedio final.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se llevó a cabo como objetivo general “Diseñar e implementar un programa para fortalecer estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico”. El cual estuvo integrado por cinco objetivos específicos, el primero fue establecer un diagnóstico inicial multinivel de estilos y estrategias de aprendizaje de los participantes del nivel superior, por medio de los cuestionarios ACRA, (de Román y Gallego, 1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego, 1995). De acuerdo con Pozo y Monereo, (2002) las estrategias de aprendizaje se caracterizan como secuencias integradas de procedimientos o actividades (técnicas de estudio) que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información o conocimientos. En los resultados encontrados relacionados al ACRA, se identificó que la muestra tiene mayor dominio en dos estrategias de forma global, en las estrategias de adquisición y de apoyo con un porcentaje alto del 66%, por otra parte, los estudiantes tienen un menor uso en las estrategias codificación y recuperación con un porcentaje del 59%. Por lo tanto, en el primer resultado de la presente investigación los estudiantes del nivel superior se caracterizan por comenzar a estudiar a través del subrayado lineal, subrayado idiosincrático, epigrafiado, repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado, de igual modo aumentan su rendimiento académico a través de la motivación, autoestima, controlando situaciones de conflicto. La información obtenida en este estudio es similar a lo reportado por Bertel y Martínez, (2012) quienes realizaron un estudio en la licenciatura de ciencias de la salud (Colombia), aplicaron el instrumento ACRA de estrategias de aprendizaje identificaron que los estudiantes tienen mayor preferencia por las estrategias de adquisición con un porcentaje del 42%, seguida de las estrategias de a apoyo con un 38%, las estrategias de menor uso fueron las estrategias de codificación un 30% de dominio. Similar comportamiento fue observado por Visbal et al. (2017) quienes llevaron a cabo un estudio en estudiantes pertenecientes a la facultad de ingenierías de la universidad de Colombia, utilizaron el instrumento ACRA de estrategias de aprendizaje hallaron que la mayoría de los estudiantes utilizan las estrategias de adquisición y de apoyo con un 37.7%, y las estrategias de menor uso fueron las de codificación con un 17.1% de dominio. Esto coincide con la presente investigación

realizada, debido a que los estudiantes tienen un alto predominio en las estrategias de adquisición y apoyo de forma general y presentan dificultades en las estrategias de codificación de la información, es decir que tienen problemas para transformar y reconstruir la información de un texto, puesto que tienen inconveniente en darle una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. En relación con las estrategias de recuperación de la información, los estudiantes no tienen una buena codificación, por ello les es difícil recuperar la información. En lo que respecta a los resultados encontrados correspondientes al CHAEA, se identificó que la muestra tiene mayor dominio de forma general en el estilo de Reflexivo con un 76%, por el contrario, el estilo activo alcanzó un porcentaje bajo con un 49%. Alonso et al. (1994), refieren en su modelo que el estilo de aprendizaje activo: indica una preferencia por implicarse en nuevas experiencias e involucrarse plenamente en el trabajo de equipo. Suelen ser personas animadoras, improvisadoras, descubridoras, arriesgadas y espontáneas. En relación con el estilo reflexivo: prefieren observar la experiencia desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan detenidamente, son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos. Los resultados obtenidos en esta investigación resaltan que la muestra de estudio articula ser más reflexivos dado que los estudiantes buscan realizar análisis con detenimiento y tomar decisiones evaluando los pros y contras. Hacen una búsqueda constante de información que oriente su aprendizaje. Se caracterizan, por ser: ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos, Honey y Mumford (1982, 1986, 1992). Mientras que en el estilo activo tiene un menor uso debido a que tienen dificultades para aprender cuando tienen que adoptar un papel pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos, cuando tiene que trabajar solos Alonso (2007); Lago et al (2008). Esta investigación realizada es semejante a la de Esguerra y Guerrero, (2010) realizaron un estudio en la Universidad, Aplicaron el CHAEA de estilos de aprendizaje, encontraron que los estudiantes tienen mayor uso el estilo reflexivo con una media de 14.18 y un menor uso en estilo activo con una media de 12.09. Algo similar ocurre con Loret de Mola, (2011) llevó a cabo una investigación en una Universidad Peruana, utilizó el instrumento CHAEA para medir los estilos de aprendizaje. Encontró que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo de menor utilización el estilo pragmático con un 37%

dominio y de mayor uso el estilo reflexivo con un 54%. Como se puede identificar entre las diferentes investigaciones y en la presente los estudiantes tienden a tener un cierto dominio en estilos de aprendizaje a la hora de trabajar con sus actividades cognitivas. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje de mayor preferencia perfilan en relación a la carrera que cursan los estudiantes probablemente con sus contenidos, metodologías, y exigencias de la carrera. De acuerdo con Alonso et al. (1995), se espera que el estudiante desarrolle los cuatro estilos de aprendizaje para que obtenga un desempeño eficiente en las cuatro etapas de su ciclo de aprendizaje. Con respecto a los objetivos dos y tres fue diseñar y aplicar un curso-taller para fortalecer los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico. Se llevó a cabo un programa online de estilos y estrategias de aprendizaje, con ayuda de una plataforma de Google Classroom en la cual estaban integrados tres módulos con sus respectivas actividades, se trabajó con un total nueve artículos disciplinares los cuales se evaluaron a través rubricas diseñadas dependiendo de la técnica de aprendizaje a evaluar. Existen diferentes investigaciones de intervenciones en estudiantes de nivel superior enfocadas en sus estilos y estrategias de aprendizaje, y rendimiento académico, por otra parte, cabe mencionar que son escasos los estudios empíricos donde trabajen con sus estilos y estrategias de aprendizaje. Alonso et al. (2017), realizaron una investigación en una universidad de cuba, trabajaron en una plataforma Moodle, les aplicaron una encuesta de actitudes hacia el pensamiento y el aprendizaje, y el CHAEA de estilos de aprendizaje. Identificaron que los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, y pragmático se encontraron en un estándar de preferencia moderada en los estudiantes, para el estilo teórico, se encontró con un estándar de preferencia alta. De forma general podemos observar que en este estudio los estudiantes muestran preferencias moderadas en los estilos de aprendizaje, generando actitudes favorables en su conocimiento, cabe mencionar que esto se puede lograr trabajando con los cuatro estilos de aprendizaje (activo, teórico, pragmático, y reflexivo), en comparación con la investigación realizada ya que los alumnos tienen más inclinación por el estilo reflexivo y un menor uso el estilo activo. Por otro lado, Alduncin y Vázquez, (2014) desarrollaron una investigación, en una Universidad Sevilla, utilizaron un diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y postest. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas a

favor del blended-learning. En lo que concierne a esta investigación se puede observar que el empleo plataformas digitales educativas produce mejores calificaciones debido a que tenían un seguimiento y evaluación de los aprendizajes, sin embargo, se pudo percibir que no trabajaron con los estilos y estrategias de aprendizaje puesto que presentaron escasas de variedad de técnicas de aprendizaje en su intervención. En lo que respecta a la presente investigación se utilizó un diseño pre-experimental de pretest posttest de un solo grupo (Campbell y Stanley, 1973). Se aplicaron los instrumentos diagnósticos en dos sesiones al inicio y al final, ACRA de estrategias de aprendizaje y el CHAEA de estilos aprendizaje, se apoyó en la plataforma google Classroom en donde se desarrollaron tres módulos con sus respectivas instrucciones, actividades y sugerencias de herramientas digitales, al igual que se les presentó nueve artículos disciplinares relacionados con la licenciatura de los estudiantes, además de una evaluación diagnóstica de un texto disciplinar de inicio y final donde se calificó el cambio de estrategias de aprendizaje, así como con fechas límite de entrega de productos y retroalimentaciones. Se logró identificar que después de las presentaciones de las técnicas de aprendizaje, los estudiantes mejoraron el uso de estrategias de aprendizaje. En otro orden de ideas Román, (2004) realizó un programa de intervención, en una Universidad de Valladolid, aplicó el ACRA para identificar las estrategias de aprendizaje, su tipo de estudio fue experimental con un pretest y un posttest, empleo una variedad de textos científicos. Descubrió que la intervención presentó datos positivos a favor del entrenamiento en tres criterios: un incremento en el dominio de la estrategia trabajada, una transferencia de los efectos del entrenamiento que se valora con una prueba de rendimiento objetivo (tarea diseñada para tal efecto), y una durabilidad de los efectos medida tres meses después de la intervención. Los datos obtenidos del presente trabajo revelaron resultados favorables en la aplicación de este curso-taller semejante a la intervención de Román, (2004) los participantes trabajaron con distintos artículos disciplinares dependiendo de la técnica de aprendizaje asignada en cada módulo, se identificaron datos diferentes debido a que se trabajaron con una variedad de técnicas de aprendizaje como, por ejemplo, en el primer módulo el porcentaje más bajo fue para el cuestionario de estrategias de aprendizaje con un 79%, por el contrario, el porcentaje más alto fue para actividad del Vicaroo un 90%. En lo que concierne al módulo dos el

porcentaje más bajo fue para el Mapa de estudio con un 86%, por otra parte, el porcentaje más alto fue para la técnica de aprendizaje de Mapa mental con un 90%. Respecto al tercer módulo el porcentaje más bajo fue para las técnicas de aprendizaje RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta) y la técnica de Mapa conceptual, con un 87%, por el contrario, el porcentaje más alto fue para la técnica SQA (qué se, qué quiere saber, qué aprendí), con un 93%, estos porcentajes reportados nos demuestran que el entrenamiento de estrategias de aprendizaje en los estudiantes del nivel superior mejoró su desempeño en algunas tareas a través de los textos disciplinares con los que se trabajaron durante el curso-taller, entonces esto nos permite afirmar que utilizando este tipo de estrategias de aprendizaje en el estudiantado permitirá incrementar el desempeño y rendimiento académico. Por otra parte, Cazau, (2004), nos menciona que cada persona aprende de manera distinta a las demás, utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. En el caso del objetivo cuatro el cual fue aplicar una evaluación final del curso taller mediante los instrumentos CHAEA de (Alonso y Gallego 1995) Y ACRA de (Román y Gallego, 1994). En relación con los resultados de dominio del CHAEA de estilos de aprendizaje de forma global, el estilo de aprendizaje Activo sigue teniendo un menor porcentaje con un 50%, por otro lado, el estilo reflexivo continua con un mayor porcentaje de 74%. Referente a los resultados del ACRA de las estrategias de aprendizaje forma general las estrategias de Codificación y Recuperación de la Información continúan con un menor porcentaje con un 58%, por otra parte, las estrategias de Apoyo siguen con un mayor porcentaje con un 74%. Se logró observar ligeros cambios en el dominio de estilos y estrategias de aprendizaje posteriores a la evaluación final en los participantes. En relación con el objetivo cinco fue comparar los resultados del diagnóstico y la evaluación final, detectando los efectos del curso-taller en estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior. En los resultados del análisis empleado por la prueba de rangos con signo Wilcoxon se identificó que no existen diferencias significativas en el pre y post del ACRA de estrategias de aprendizaje y CHAEA de estilos de aprendizaje, no obstante, en el resultado de los textos disciplinares de inicio sin entrenamiento de estrategias de aprendizaje y texto final con entrenamiento de estrategias de aprendizaje,

se identificó que existen diferencias significativas en el Pre y Pos de los textos disciplinares. Vera, (2018) desarrolló una investigación, en una universidad de oriente, aplicó el ACRA de estrategias de aprendizaje y una prueba de comprensión de textos informativos. Su tipo de investigación fue cuasi experimental tipo pretest-postest con un grupo experimental y control. Identificó que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores puntajes, a comparación del grupo control. Lo que indica que el programa, mejora significativamente su desempeño en tareas de comprensión de textos informativos-académicos. De manera que este tipo de procesamientos en textos pueden incrementar el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes que inician una carrera universitaria. De igual manera Carbonero et al. (2013), crearon un programa para “aprender estratégicamente” compuesto por tres estrategias cognitivas (organización, elaboración y ampliación de la información), en una Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales utilizaron un diseño pretest y postest, aplicaron el CECA (cuestionario de estrategias cognitivas). Hallaron efectos significativos en estrategias de elaboración (activación de esquemas, imágenes mentales, e interrogación elaborativa), estrategias de ampliación (extrapolación y aplicación) y rendimiento específico en el grupo experimental a diferencia del grupo control, mejorando sus calificaciones. Como podemos observar en estas dos investigaciones de intervención en estudiantes de nivel superior, trabajaron con estrategias de aprendizaje, similares a la de la presente investigación en textos disciplinares donde se identificó en los tres módulos mejorías en las técnicas de aprendizaje entrenadas después de ser presentadas, calificadas y de entregar retroalimentación en su mayoría de los participantes, cabe destacar que en la presente investigación a la hora de elaborar sus técnicas de aprendizaje se apoyaron en distintas herramientas digitales, a diferencia de Vera, 2018 y Carbonero et al. (2013). Por otro lado, Briceño et al. (2011), quienes al estudiar la “Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura”, en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar Venezuela, realizaron una investigación experimental de campo (pretest y postest). Utilizaron el CHAEA de estilos de aprendizaje, así como el BECOLE el cual determina el nivel de comprensión lectora. En sus resultados encontraron diferencias significativas en el uso de los mapas conceptuales incrementando los niveles de comprensión independientemente del tipo de

representación jerárquica utilizada por los estudiantes. Los resultados de esta investigación nos indican que los estudiantes universitarios pueden tener mejor comprensión del material escrito, si estos organizan los conceptos de forma jerárquica. Algo semejante ocurre con Margal y Márquez, (2015) en su investigación "Uso del mapa conceptual utilizando cmap tools en la comprensión lectora de estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje", en una Universidad Nacional de San Marcos, el tipo de estudio fue cuasi experimental con pretest y post test. Aplicaron el CHAEA para determinar los estilos de aprendizaje, y un test de Comprensión lectora. Identificaron que la puntuación promedio para el total de la muestra se incrementaron de 7,5 a 9,3 siendo favorecido el estilo reflexivo y teórico, en cuanto a la evaluación semántica del mapa conceptual pasó de 4,5 a 9,1 puntos. aquí todos los estilos fueron favorecidos. Algo parecido sucedió en la presente investigación de forma general en los textos disciplinares de evaluación diagnóstica, (inicio y final), en el primer texto el promedio fue de 7.8, mientras que en el texto final se observó un incremento en el promedio global de los participantes con un 9.5, lo que refleja que este curso-taller de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior tuvo un resultado positivo en las estrategias de aprendizaje entrenadas. Por otra parte, algunos factores que se presentaron en esta investigación fueron, la falta de uso en diferentes herramientas digitales, así como la falta constante de internet en casa, no tener su propia computadora, carga de tareas, prácticas de campo, algunos estudiantes trabajaban medio tiempo, y otros estaban contagiados por el Covid 19.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

De acuerdo con estos datos, se concluye lo siguiente. En cuanto a los estilos de aprendizaje de forma global los estudiantes de nivel superior tienen un mayor empleo en el estilo reflexivo, aprenden mejor cuando pueden adoptar la postura de observador, cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación, cuando pueden pensar antes de actuar. Les cuesta trabajo cuando se les fuerza a convertirse en el centro de atención, cuando se les apresura de una actividad a otra, cuando tiene que actuar sin poder planificar. Respecto al estilo activo tienen dificultades para aprender cuando tienen que adoptar un papel pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos, cuando tiene que trabajar solos Alonso (2007); Lago et al. (2008). Es por ello por lo que es importante fortalecer los estilos de aprendizaje de menor uso con el propósito de mejorar su aprendizaje, de igual forma apoyar al alumnado para que identifique su dominio de estilos, esto será con la finalidad de adecuar técnicas de aprendizaje. Referente a las estrategias de aprendizaje los estudiantes del nivel superior de forma general tienen más dominio en las estrategias de adquisición y de apoyo, y una menor utilización en las estrategias de codificación y recuperación de la información, por tal motivo es vital el empleo de los cuatro estrategias de aprendizaje para un buen uso de ellas accediendo a un mejor aprendizaje, para ello se deben utilizar las cuatro estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo), con esto van a producir una diversidad de técnicas de aprendizaje que se integren en conjunto para aumentar su aprendizaje. Por otra parte, se identificó que el entrenamiento de estrategias de aprendizaje por medio de la plataforma Google Classroom al igual que las sugerencias de herramientas digitales, mejoró su desempeño en las tareas de los distintos textos disciplinares, esto nos permite confirmar que el empleo de las técnicas de aprendizaje en textos disciplinares incrementa el desempeño y rendimiento académico. Por lo expuesto y sobre la base de los resultados obtenidos en esta investigación, se recomienda: Incentivar el uso de los cuatro estilos de aprendizaje (activo, teórico, pragmático reflexivo), al igual que uso de las cuatro estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación, apoyo), en el nivel superior. Motivar el uso de nuevas técnicas de aprendizaje por parte del docente a través de textos disciplinares en

estudiantes universitarios de preferencia en los primeros semestres esto será con la finalidad de mejorar sus hábitos de estudio. Fomentar el empleo de nuevas herramientas digitales en sus tareas de acuerdo con las necesidades del estudiantado.

REFERENCIAS

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). 2
- Acosta, M. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe*, (24), 26-58.
- Aguilar, F., (2016). Implicaciones del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 9 (2),165-204.
- Aguilar, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-226.
- Alduncin,J., & Vázquez, A. (2014). Mejora del rendimiento en Ingeniería a través de blended-learning. *Revista Digital Education Review*.87.104.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1997). Los estilos de Aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora. España: Mensajero.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje: Qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P (2007). Los estilos de Aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora. (Séptima Edición). Universidad de Deusto. Ediciones mensajero.
- Alonso, R., Pacheco, J., Vigoa, L., & León, Y. (2017). Experiencia en la adaptación de actividades a los estilos de aprendizaje desde la educación de posgrado a distancia. *Revista Educación Médica Superior*. 31,(2).
- Alonso, C.M., Gallego, D,J & Honey, P (1995). Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora (Séptima). Bilbao, España. Ediciones Mensajero.

- Araya, N., (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en costa rica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (2),409-470.
- Arroyo, E., Cruz, A., Reyes, O., Zamudio, V. & Tapia, D. (2016). La deserción escolar en la educación media superior en el COBAEH plantel Tula. Reporte de práctica. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Arteche, M., (2013). Mapas conceptuales y redes semánticas como estrategias de aprendizaje en la asignatura de química para los alumnos de 2° de Bachillerato. [Tesis de posgrado]. Universidad Internacional de la Roja Facultad de Educación.
- Ávila, M., (2014). Fracaso escolar y autoestima en jóvenes del nivel medio superior de Pachuca de Soto Hidalgo, México, (tesis de grado de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barón, N., (2017). Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la escuela ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – CEAD Duitama. [Monografía de grado Especialización en Educación Superior a Distancia (EESAD)]. Universidad Nacional abierta y a distancia – UNAD escuela ciencias de la educación – ECEDU especializaciones – ECEDU.
- Bertel, P.& Martínez, J (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Psicogente*, 15 (28),323-336.
- Briceño, L., Velásquez, F., & Peinados. (2011). Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura. *Revista Estilos de Aprendizaj*.8, (4),3-22.
- Cantú, H. (2004). “El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL”. *Ciencia UANL*, VII (1), 72-79.
- Carbonero, M., Román, J., & Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: Diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29(3), 876-885. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.165671>.

- Cardona, S., Flores, L., Sierra, K., & Ruiz, N. (2017). Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la educación superior. *Revista institucional*,8,31-36.
- Carvajal, P., Trejos, A. & Barros, A, M (2007). Análisis estadísticos multivariado de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes ingeniería de la universidad tecnológica de Pereira -II semestre de 2006. *Universidad Tecnológica de Pereira* ,1(4), 325.330.
- Castro, S., Paternina, A., & Gutiérrez, M (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16 (2), 151-169.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje. Generalidades. [Documento en línea] Disponible: [http:// pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm](http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm) [Consulta: 2004, octubre 20].
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). (2014). Informe mensual: Determinantes de la Deserción. Facultad de Economía, Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E., & Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary*, 3(1), 81–89. <https://doi.org/10.21676/2389783X.611>.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*.110-135.
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. & Ruiz, H. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- De Torres, H. (2013). Estilos de aprendizaje y características sociales, personales e institucionales asociadas al rendimiento académico de los estudiantes de

- psicología en un proyecto de acción afirmativa. [tesis para optar el grado de Magíster en Psicología Educacional]. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Díaz y Ijaji (2018). Relación entre los factores pedagógicos y el rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo de la institución educativa Riomanso. [tesis para optar el grado, Magister en Educación]. Universidad del Tolima. Bague-Tolima.
- Díaz, A., Pérez, M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Perfiles Educativos*, 39 (157). 87-99.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw-Hill, México cap. 4 y 5.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- Domínguez, H., Gutiérrez, J., Llontop, M., Villalobos, D., & Delva, J. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico -administrativas de la U de G. *Revista de la Educación Superior*. 44 (3), 121-140.
- Esguerra, G. & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 6(6), 97-109.
- Felder, RM, y Silverman, LK (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería [Versión electrónica].*Ing.Educación*, 78 (7), 674-681 Consultado el 24 de julio de 2009, de: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Fernández, J & Arco, J.(2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Revista Infancia y Aprendizaje*.34,(1),109-122.

- Ferreras, A. (2008). Estrategias de aprendizaje. construcción y validación de un cuestionario-escala. Valencia. (tesis para obtener grado el Doctoral). Universidad de Valencia.
- Flores, O., Morales, R. & Sánchez, C. (2004). Rendimiento académico: problemas y soluciones. Conferencia en el Simposio de Investigación FESI-UNAM.
- Gálvez, A., (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico.2 (6),87-101.*
- Garbanzo, G., (2007). Factores asociados al rendimiento al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación 31(1), 43-63.*
- García, J. (2001). Tendencias en la visión del rendimiento escolar de los alumnos. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete, 16, 159-182.* Recuperado el 24/06/2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282625>.
- García, J., Sánchez, C., Jiménez, M., & Montalbán, J. (2012). Análisis de la Aplicación de Estrategias de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje en el Colegio de Posgraduados, México. *Revista Electrónica de Socio economía, Estadística e Informática. 1 (1) 1-12.*
- García, J., Santizo, J., & Alonso, C., (2008). Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje.1, (1), 169-185.*
- García, María de los Ángeles. (2012). Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. [Recuperado de http://eprints.ucm.es/17102/1/T34030.pdf](http://eprints.ucm.es/17102/1/T34030.pdf)
- González, B., Hernández, M., & Castrejón, V (2017). Estilos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,8 (15).*
- González, C., (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria, (tesis para optar el grado de Doctor). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

- González, E.I. (2013). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología*, 15 (2), 135-154.
- Guild, P., & Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. 2nd Edition.
- Guzmán, M. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México. España, [Tesis para optar el grado de Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, J & Pozo, C (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Revista Psicología Educativa*, 5,(1), 27-40.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey, Ardingly House.
- Honey, P.; Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles (version revisada)*. Maidenhead: Peter Honey
- Huamán, M., (2015). La aplicación de organizadores gráficos y su efecto en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle-la cantuta. (Tesis para optar el grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12, (2), 25-34.
- Jiménez, A., Molina, L., & Lara, M., (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14 (1), 50-62.

- Juárez, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de los estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 136-154.
- Juárez, C., Hernández, S., & Escote, M. (2011). Rendimiento Académico y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*.7,(4).
- Juárez, C., Rodríguez, G., & Luna, E. (2012). EL cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de aprendizaje ACRA Como Herramienta Potencial para la Tutoría Académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 10(10),4-5.
- Juárez. C., Pichardo, K. & Rodríguez, G. (2015). Características psicométricas de la escala ACRA en población universitaria mexicana. *Revista de Educación de Desarrollo*, 34,15-25.
- Jara.D., Verlarde.H., Gordillo.G., Guerra.G.,León.I.,Arroyo.C., & Figueroa.M (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197. Recuperado en 28 de octubre de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832008000300009&lng=es&tlng=es.
- Kolb, D. (1981). Inventario de los estilos de aprendizaje: Inventario auto evaluativo y su interpretación. TRG Hay/Mc Ber.
- Kolher, J. (2008). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de lima. *LIBERABIT*, 19(2), 277-288.
- Lago B., Colvin L., Cacheiro M., (2008), Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. Modelo EAAP, *Revista Estilos de Aprendizaje* 2(2):2-22 http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf (Consultado 2/08/10).
- Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A., Ventura, A., & Vigliano, F. (2013). *Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina*.
- López O. (2008). La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en los estudiantes universitarios. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- López, C. & Ballesteros, B. (2003). Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA. *Enfermería Global*, 3, 1-12.
- López, L., Beltrán, A., & Pérez, M, A. (2014) Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (7) 1, 91-104.
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, (7).
- Loret de Mola, J (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “los andes” de huancayo – Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 8, (8), 1-34.
- Magal, Z & Márquez, Q. (2015). Uso del mapa conceptual utilizando cmap tools en la comprensión lectora de estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje. Lima – Perú. [tesis de grado de Magister en Estomatología]. Universidad Nacional Mayor de San marcos.
- Martín E., García L., Torbay A. & Rodríguez T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8, (4), 401-412.
- Martinez, F. (2019). Estudios de Cohortes y modelamiento de ingreso a la universidad. [Tesis para optar el grado Doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez, L., & Paladinez, M (2016). Trastornos afectivos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de educación básica “Paul percy harry bryan” de la ciudad de machala perteneciente a la ciudadela el bosque, [tesis de grado de licenciado en ciencias de la educación]. Universidad técnica de machala. Machala – el oro – ecuador.
- Martínez-otero, V. (2009). Investigación y reflexión en el ámbito escolar: El fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43), 1-9. [Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf).

- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 31-34. Recuperado el 24/06/2019 de <https://eprints.-qut.edu.au/56040/>
- Medrano, L., & Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144. doi: 10.1989/ ejep.v7i2.185
- Mella, O., & Ortiz, I., (1999). Rendimiento escolar Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. (29),1, 69-92.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de costa rica: un análisis multinivel. Recuperado de: http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.
- Munayco, A., (2017). Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016. [Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria]. Universidad Nacional Mayor de San marcos. Lima – Perú.
- Muñoz, M. (2018). Importancia de los organizadores visuales. [Tesis para obtener el título profesional de licenciado en educación primaria]. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima- Perú.
- Navarro, E (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2).
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 1,(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol1n2/Edel.pdf>.

- Núñez, J., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E & Suárez, N. (2011). Implementación de programas de formación en aprendizaje autorregulado estrategias en formato Moodle: Resultados de una experiencia en educación superior. *Revista Psicothema*, (23),274-281.
- Núñez, J., Cerezo, R., González-Pianda, J., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Núñez, J., Solano, P., González, J & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante auto informe. *Revista Psicothema* (18),3 353-358.
- Ortiz, Y., López, D., & Rivero, O (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? <http://www.revedumecentro.sld.cu>.
- Paba, C., Lara, R., & Palmezano, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. 5 (2), 3-8.
- Palacios, J.R., & Andrade, P (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Educación y desarrollo*, (7) 5-16.
- Pérez, A., (2007). Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2º año de la Escuela Secundaria Técnica Número 38 “José María Morelos y Pavón”, [tesis de grado en licenciado en psicología]. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Pachuca de soto Hidalgo.
- Pérez, M., Diaz, A., González, J. & Núñez, J (2011). Autorregulación del aprendizaje en educación superior.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia Universitaria basada en competencias. México. Editorial Pearson Educación.
- Page,M.,Bueno,M.,Calleja,J.,Cerdán,J.,Echeverria,M.,Garcia,C.,Gaviria,J.,Gómez,C.,Jiménez, S., López ,B.,Javato ,L.,Mínguez, A., Sánchez, A., & Trillo,C (1990). Hacia un modelo causal de rendimiento académico. Editorial: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.

- Ponce, O. (2013). Fracaso escolar: Factores que condicionan el desempeño y la eficacia en la escuela. LUMUSA: México.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. España: Aula XXI Santillana.
- Quispilaya, J. R. (2010). *Estrategias de Aprendizaje ACRA y Rendimiento Académico en Geometría Plana en los Estudiantes de Nivel secundaria en una I.E. de Ventanilla*. [Tesis de Maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. Loma-Perú.
- Revel, A. & González, J. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3(2), 87-98.
- Reyes, R., Godínez, F., Ariza, F. J., Sánchez, F. & Torreblanca, O. F. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36(146), 45-62.
- Rodríguez, J. (2006). Validación del CHAEA en estudiantes universitarios. *Revista memorias*, 7 (1), <http://memorias.um.edu.mx/ojs/index.php/rev/article/view/26>.
- Rodríguez, R. D. y Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162.
- Román J. & Gallego S. (1994). ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Román, (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.2* ,(1).113-132.
- Román, M (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. REICE.
- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, 7 (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094001>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J., González, J., Solano, P & Valle, A. (2007). Evaluación de la eficacia de un programa para mejorar los procesos de aprendizaje de autorregulación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, (19),3,422-427.

- Ruiz, B., Trillos, J. & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 11(3), 441-457.
- Salas, M. (2004). El fracaso escolar estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas. 1º Congreso Anual sobre Fracaso Escolar Palma de Mallorca. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/concluions2004/salas.pdf>.
- Salcedo, A. (2010). Deserción Universitaria en Colombia (3era Edición) Colombia: *Revista Academia y Virtualidad*. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65954978009.pdf>.
- Saldaña, G. M. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 5, (3),42-50.
- Salim, R (2004). Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano 'La Universidad como Objeto de Investigación. Tucumán, R. Argentina - octubre. Resultados preliminares del proyecto de tesis de Maestría en Docencia Superior Universitaria: "Enfoques y Estrategias de Aprendizajes en Estudiantes Universitarios. Estudio de un caso.
- Salles, V., & Tuirán, R., (2000). ¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? En López y V. Salles (Comps): *Familia, género y pobreza*. 47-97. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, M., Rejano, E & Troyano, (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*,32, (3),505-517.
- Sánchez, S (2015). La reprobación, principal factor que origina la deserción escolar en la educación media superior en León, Guanajuato. *Revista de divulgación científica*,3,1-6.

- Saucedo, M., Herrera, S., Díaz, J., Bautista, S. & Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9), 1-12.
- Torres, L & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*. (11),2, 255-270.
- Véliz, G (2019). Nivel de competencias clínicas y rendimiento académico de los estudiantes de terapia física de una universidad privada de lima. [Tesis para optar el grado de Maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Ventura, A., Moscoloni, N., & Gagliardi, R., (2012). Estudio Comparativo sobre los Estilos de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios Argentinos de diferentes Disciplinas. *Psicología desde el Caribe*. 29(2), 276-304.
- Vera, J (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4,(8),103-124.
- Vilcañaupa, G., (2016). Programa de intervención basado en aplicación de estrategias de información bajo el enfoque socio cognitivo para desarrollar habilidades del trabajo intelectual en los estudiantes del VIII ciclo del centro de idiomas de la facultad de ciencias agrarias universidad nacional del centro del Perú - sede Satipo, 2015. [Tesis para optar el grado de Maestro en educación con mención en docencia currículo e investigación]. Universidad Católica los Ángeles Chimbote.
- Visbal, D., Mendoza, A & Diaz, S (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Revista Sophia- Educación* 13 (2),70-81.
- Vries, W., León, P., Romero., & Hernández, I (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*,4 (160), 29-50.

Zapata, V., (2016). Estilos de Aprendizaje en relación con Estrategias de enseñanza en estudiantes y docentes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia. [Tesis para optar el grado de Magister en Educación]. Universidad de Antioquia.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. España: Aula XXI Santillana.

Valle, A., Barca, L., González, C & Núñez, P. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido considerado/o para participar en un estudio que conducen la Lic. Rosa María Sosa Aguilar, dentro de un proyecto de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, perteneciente a la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, bajo la supervisión del Dr. Ulises Delgado Sánchez. El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, antes de que usted confirme su aceptación a colaborar. El propósito de este estudio es implementar un programa para fortalecer estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura de Comunicación Humana UAEM. Esta investigación consta de: 1. Evaluación inicial. Donde se solicitará la aceptación de esta carta de consentimiento informado y se aplicarán los siguientes instrumentos: ACRA, (de Román y Gallego, 1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego 1995). 2. Entrenar los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Humana a través de un curso taller 3. Aplicar una evaluación final del curso taller mediante los instrumentos CHAEA de (Alonso y Gallego 1995) Y ACRA de (Román & Gallego, 1994). 4. Calificación y Análisis de los resultados. 5. Devolución de los resultados. Los beneficios son: fortalecer los estilos y estrategias de aprendizaje, mediante textos disciplinares.

ANEXO 2
ESTILOS DE APRENDIZAJE (Test CHAEA)

Nombre: _____

Facultad o escuela: _____

Carrera: _____

Semestre: _____ **Estudiante:** _____ **Regular ()** _____ **Irregular ()** _____

Matricula: _____ **Promedio:** _____ **Edad:** _____ **Sexo: (F) (M)** _____

Instrucciones

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu **Estilo de aprendizaje**. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestarlo, aunque es promedio requiere 15 minutos completarlo.
- Sólo debe leer con atención cada ítem e indicar con una equis(X) en la columna correspondiente. Si estás en más de acuerdo que en desacuerdo, en Más (+); si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, coloca la equis en Menos (-). No hay respuestas correctas o incorrectas
- El cuestionario y su información serán manejados con absoluta confidencialidad y profesionalismo. Si te interesa el resultado de tus respuestas, te será proporcionado (coloca tu correo)._____

Ítem	Más	Menos
1.-Muchas veces actuó sin mirar las consecuencias.	+	-
2.-Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	+	-
3.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	+	-
4.-Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	+	-
5.-Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	+	-
6.-Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	+	-
7.-Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	+	-
8.-Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	+	-

9.-Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sincronizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	+	-
10.-Escucho con más frecuencia que hablo.	+	-
11.-Prefieren las cosas estructuradas a las desordenadas.	+	-
12.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	+	-
13. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	+	-
14. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	+	-
15. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	+	-
16. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	+	-
17. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	+	-
18. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.	+	-
19. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	+	-
20. Tiendo a ser perfeccionista.	+	-
21. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	+	-
22. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	+	-
23. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	+	-
24. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	+	-
25. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	+	-
26. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	+	-
27. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	+	-
28. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	+	-
29. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	+	-
30. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	+	-
31. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	+	-

32. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	+	-
33. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	+	-
34. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	+	-
35. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.	+	-
36. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	+	-
37. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los más objetivo/as y desapasionados en las discusiones.	+	-
38. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	+	-
39. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	+	-
40. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	+	-
41. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	+	-
42. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.	+	-
43. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	+	-
44. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	+	-
45. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	+	-
46. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	+	-
47. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	+	-
48. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	+	-
49. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	+	-
50. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	+	-
51. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	+	-
52. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	+	-
53. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	+	-
54. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	+	-
55. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	+	-

IMPORTANTE: Revisa si contestaste todos los ítems antes de entregar. **Gracias**

ANEXO 3
ESCALA ACRA de estrategias de aprendizaje
(Versión abreviada para estudiantes universitarios)

Nombre:

Facultad o

escuela:

Carrera:

Semestre:

Estudiante:

Regular ()

Irregular ()

Promedio:

Edad:

Género: (F)
(M)

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tus **Estrategias de Aprendizaje**. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestarlo, aunque en promedio requiere 15 minutos completarlo.
- Sólo debes leer con atención cada ítem e indicar con una equis (X) sobre el número correspondiente a la frecuencia aproximada con la que realizas la actividad descrita. En la parte inferior de cada hoja aparece la escala que deberás considerar en cada caso.
- El Cuestionario y su información serán manejados con absoluta confidencialidad y profesionalismo. Si te interesa conocer el resultado de tus respuestas, te será proporcionado.

Las opciones de respuesta representan lo siguiente:

1=NUNCA o CASI NUNCA

2=ALGUNA VEZ

3.-BASTANTES VECES

4=SIEMPRE

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:					
No.	Ítem	Opciones			
1	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio. Co33	1	2	3	4
2	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos. Co34	1	2	3	4
3	Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema. Co38	1	2	3	4
4	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes. Ad5	1	2	3	4
5	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes. Ad6	1	2	3	4
6	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje. Ad7	1	2	3	4
7	Empleo los subrayados para facilitar la memorización. Ad8	1	2	3	4
8	Para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar. Co 39	1	2	3	4
9	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes. Co30	1	2	3	4
10	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema. Co31	1	2	3	4
11	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas. Co32	1	2	3	4
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
12	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios. Co 3	1	2	3	4
13	Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo. Co4	1	2	3	4
14	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema. Co5	1	2	3	4

15	Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social. Co 11	1	2	3	4
16	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente. Co12	1	2	3	4
17	Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema. Co13	1	2	3	4
18	Establezco analogías (comparaciones) elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro). Co14	1	2	3	4
19	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo. Co15	1	2	3	4
20	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido. Co16	1	2	3	4
21	Uso aquello que aprendo, en 1la medida de lo posible, en mi vida diaria. Co 17	1	2	3	4
22	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio. Co18	1	2	3	4
23	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco. Co 19	1	2	3	4
24	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema. Co21	1	2	3	4
25	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar. Co22	1	2	3	4
26	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder. Co23	1	2	3	4
27	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando. Co28	1	2	3	4
28	Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios. Co29	1	2	3	4
29	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales“trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas. Co43	1	2	3	4
30	Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como tablas de elementos químicos, autores, etc.) Co44	1	2	3	4

31	A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido. Co45	1	2	3	4
32	Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar. Co46	1	2	3	4
33	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar. Ad 11	1	2	3	4
34	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio. Ad 12	1	2	3	4
35	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc, hechos durante el estudio. Ad 13	1	2	3	4
36	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio. Ad 18	1	2	3	4
37	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio. Re2	1	2	3	4
38	Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar. Re7	1	2	3	4
39	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante. Re8	1	2	3	4
40	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos. Re 9	1	2	3	4

ESCALA III: ESTRATEGIA DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION

No.	Ítem	Opciones			
41	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir. Re 11	1	2	3	4
42	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor. Re 12	1	2	3	4
43	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto. Re 13	1	2	3	4

44	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto. Re14	1	2	3	4
45	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes. Re15	1	2	3	4
46	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes. Re 16	1	2	3	4
47	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado. Re 1	1	2	3	4
48	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje. Re 2	1	2	3	4
49	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva. Re 17	1	2	3	4
50	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes). Ap 1	1	2	3	4
51	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tiempos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis). Ap 3	1	2	3	4
52	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices. Ap 4	1	2	3	4
53	He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc, que elabore al estudiar. Ap 5	1	2	3	4
54	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema. Ap 6	1	2	3	4

55	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que escuchar. Ap 8	1	2	3	4
56	Tomo nota de las tareas que he de realizar cada asignatura. Ap 11	1	2	3	4
57	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema. Ap 12	1	2	3	4
58	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad. Ap 13	1	2	3	4
59	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces. Ap 14	1	2	3	4
60	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando. Ap 25	1	2	3	4
61	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo. Ap 26	1	2	3	4
62	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares. Ap 27	1	2	3	4
63	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos, y familiares, destacando en los estudios. Ap 33	1	2	3	4
64	Estudios para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro. Ap 34	1	2	3	4
65	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, representaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc. Ap 35	1	2	3	4

IMPORTANTE: Revisa si contestaste todos los ítems antes de entregar. **Gracias por tu participación**

ANEXO 4



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN “CURSO-TALLER DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”

Elaboró: L.C.H. Rosa María Sosa Aguilar

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Fecha:

I. Datos de identificación

Nombre de la universidad: Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Título del programa: “Curso-taller de Estilos y Estrategias de Aprendizaje”

Título de la intervención: Programa para fortalecer los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico.

II. Ficha técnica

Nombre de los responsables	L.C.H Rosa María Sosa Aguilar Dr. Ulises Delgado Sánchez
Duración del curso	30 horas
Fecha de inicio	Febrero
Fecha de término	Abril
Cupo máximo	15 estudiantes de licenciatura de Comunicación Humana.
Número de sesiones	11 sesiones
Duración de horas de cada sesión	2 horas

III. Fundamentación

El éxito y el fracaso académico en el ámbito universitario es un tema que adquiere progresiva importancia en la investigación educativa, existen múltiples factores como, por ejemplo: psicológicos, sociales y económicos, entre los que destacan la existencia de diversos estilos de aprendizaje y el uso de inadecuadas estrategias, lo que se ve reflejado en un determinado rendimiento académico (Escrura ,2011). Por ello es fundamental realizar un programa de intervención de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Presentación

El presente programa de intervención pretende aumentar las estrategias de aprendizaje, de los estudiantes de la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Por medio de textos disciplinares basados en los Modelos, ACRA (de Román y Gallego, (1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego 1995), permitiéndoles mejorar su rendimiento académico. Las estrategias de aprendizaje son importantes puesto que cumplen las siguientes funciones según Mejía (2012):

- Ayuda a los alumnos a sacar mejor partido de su forma de aprender.
- Engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje.
- Las actividades de planificación, dirección y control constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.
- Permite igualar las oportunidades de los estudiantes ya que las estrategias pueden ser adquiridos por todos.

Modelo de Estilos de Aprendizaje CHAEA

Alonso, Gallego y Honey 2007), presentan cinco características principales que perfilan cada estilo, (activo, reflexivo, teórico, pragmático, las cuales ayudan a describir y comprender las destrezas que requiere cada uno. Características de los Estilos de aprendizaje:

- Activo: las personas que tienen predominio en este estilo se implican plenamente y sin prejuicio en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas, disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos, suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividad y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Son personas que disfrutan de la relación de grupo, que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Las

características principales son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

- Reflexivo: las personas que tienen predominio en este estilo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de actuar, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Las características principales son: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.
- Teórico: Las personas teóricas adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integran hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. Las características principales son: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.
- Pragmático. A las personas con predominancia en este estilo les gusta la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las propuestas nuevas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas nuevas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes frente a personas que teorizan. Su filosofía es: siempre se puede hacer mejor; si funciona es porque es bueno. Las características principales son: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Modelo de ACRA de Román y Gallego

Román y Gallego (1994) proponen un modelo de las estrategias de aprendizaje se clasifican de acuerdo con el procesamiento de la información, teniendo las siguientes categorías:

- 1. Escala de estrategias de adquisición de información:** Son procesos atencionales, se encargan de seleccionar, transformar y transportar la información.

Dentro de las estrategias de adquisición de información hay dos tipos de estrategias:

- Estrategias atencionales; Se valoran a su vez dos estrategias, (Exploración: que se adquiere por medio de la exploración), (Fragmentación: que se adquiere por medio de las tácticas de subrayado lineal, subrayado idiosincrático y epigrafiado).
- Estrategias de repetición: Esta compuesta por únicamente una estrategia, (Repetición: que se adquiere por medio de las técnicas de repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado).

- 2. Escala de estrategias de codificación de información:** De acuerdo con Román y Gallego (1994), son procesos utilizados para pasar la información de la memoria a corto plazo, a la memoria de largo plazo. Las estrategias de codificación se clasifican en tres tipos:

- Estrategias de nemotecnización: que como bien su nombre lo indica suponen la utilización de nemotecnias: (Nemotecnias: utilización de recursos nemotécnicos como los acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, palabras-clave y la técnica loci).
- Estrategias de elaboración: Valoran las siguientes estrategias;(Relaciones: estableciendo relaciones entre los contenidos a aprender y entre éstos y los conocimientos que ya se poseen), (Imágenes: construyendo imágenes visuales a partir de la información), (Metáforas o analogías: entre el contenido estudiado),(Aplicaciones: de los contenidos que se están aprendiendo en diferentes contextos),(Auto preguntas: que requieran la elaboración de inferencias a partir

del contenido del material estudiado),(Parafraseado: que implica el aprendizaje de los contenidos de estudio con el vocabulario y palabras propias del alumno).

- Estrategias de organización: Implican la utilización de las siguientes estrategias; ((Agrupamientos: como la realización de resúmenes y esquemas), (Secuencias: lógicas, y temporales), (Mapas: elaboración de mapas conceptuales), (Diagramas: como los diagramas V, iconografiados o matrices cartesianas).

3. Escala de estrategias de recuperación de información: Son los que favorecen la búsqueda de información en la memoria y generación de respuesta. Las estrategias de recuperación se clasifican en dos tipos:

- Estrategias de búsqueda: Incluye la utilización de dos tipos de estrategias; (Búsqueda de codificaciones: a través del empleo de técnicas concretas como el uso de nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias), (Búsqueda de indicios: utilizando técnicas con la búsqueda de claves, conjuntos o estados).
- Estrategias de generación de respuestas: Implican la utilización de dos tipos de estrategias;(Planificación de respuestas: por medio de técnicas como la libre asociación, la ordenación), (Respuesta escrita: a través de la redacción, ejecución, aplicación o transferencia de los conocimientos objeto de aprendizaje).

4. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento: Las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control de situaciones de conflicto. Se dividen en dos tipos de estrategias:

- Estrategias metacognitivas: Contienen dos tipos de estrategias;(Autoconocimiento: Sobre qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo), (Automanejo: que implica la planificación, regulación y evaluación de los aprendizajes que se van realizando).
- Las estrategias afectivas: Incluyen tres tipos de estrategias; :(Afectivas: dentro de las cuales se valoran aspectos como el autocontrol, expectativas, evitación de la distracción, ansiedad),(Sociales: mediante el desarrollo de habilidades para la

obtener el apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperación y competición con otros compañeros),(Motivacionales: que incluye la valoración de características personales como la motivación intrínseca y extrínseca, así como la habilidad para activar, regular y mantener la conducta de estudio).

A quién está dirigido	Este curso-taller está dirigido a estudiantes de nivel superior con bajo desempeño académico, que deseen desarrollar estrategias de aprendizaje, a través de textos disciplinares.
Contexto en el que se ubica	Este curso taller forma parte del Programa de la Maestría de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la UAEM.
Propósito general	Desarrollar estrategias de aprendizaje por medio de textos disciplinares, mediante el uso de estrategias, (Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo), del Modelo de estrategias de aprendizaje. ACRA que permitirá a los estudiantes, mejorar su rendimiento académico.
Propósitos específicos	Identificar modelos de estilos y estrategias de aprendizaje, (Clasificación y Características). Utilización de las estrategias de la nemotecnización. Empleo de las estrategias de elaboración. Aplicación de la estrategia de organización. Manejo de las estrategias de búsqueda de codificación. Uso de las estrategias de generación de respuestas. Aplicación de la estrategia de selección de la información. Utilización de las estrategias de organización de la información. Empleo de las estrategias elaboración de la información. Uso de las estrategias atencionales. Importancia de los estilos de aprendizaje, (Activo, Teórico, Pragmático y Reflexivo).
Competencias que desarrolla	Todos los participantes serán capaces de utilizar estrategias, (Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo) de aprendizaje, por medio de textos disciplinares.

Requisitos de los participantes del grupo Con base en los propósitos del curso-taller, se requiere a estudiantes con un promedio menor a 8/ o que estén cursando una materia, se requiere que los estudiantes manifiesten interés por adquirir nuevas estrategias de aprendizaje.

Ajustes del programa El curso taller se basa en los siguientes Modelos, ACRA (de Román y Gallego, (1994) y el CHAEA (de Alonso y Gallego 1995). Con la posibilidad de ajuste del Modelo Estrategias de enseñanza-aprendizaje de Pimienta (2012). Así como del instrumento ICLAU.

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje que se proponen para este curso-taller, consisten en que cada participante:

1. Identificación de estilos de aprendizaje, (activo, reflexivo, pragmático, y teórico).
2. Identificación de las estrategias de aprendizaje, (adquisición, codificación, recuperación y apoyo).
3. Extracción de ideas principales y secundarias en textos disciplinares.
4. Identificación de información relevante en textos disciplinares.
5. Fomentar la retención y comprensión de textos disciplinares.
6. Desarrollar un pensamiento crítico y creativo.
7. Identificar estrategias para indagar conocimientos previos, (Lluvia de ideas, preguntas exploratorias, SQA, RAP-RP).
8. Identificar estrategias que promueven la comprensión mediante la organización y transformación de la información, (Diagramas, Organizadores gráficos, Mapas cognitivos).

9. Identificación de estrategias que promueven la comprensión, (QQQ: que veo, Que no veo y que infiero, resumen, síntesis).

10. Identificación de estrategias de recuperación de la información,
(favoreciendo la búsqueda de información en la memoria y generación de respuesta).

Módulos temáticos

<p>Módulo 1.</p> <p>Presentación de los Modelos de estilos y estrategias de Aprendizaje.</p>	<p><i>Sesión 1</i></p>	<p><i>Recursos</i></p>
	<p>Modelo de los estilos de Aprendizaje (CHEA, Clasificación y Características).</p>	<p>-Microsoft Teams Presentación en Power point, por medio de la herramienta (Nearpod)</p>
	<p><i>Sesión 2</i></p>	
	<p>Modelo de estrategias de aprendizaje, (ACRA, clasificación y características.</p>	<p>-Microsoft Teams Presentación en Power Point, por medio de la herramienta (Nearpod))</p>
	<p><i>Sesión 3</i></p>	
	<p>Ejecución inicial de un texto disciplinar. “Tratamiento de la disfemia” Productos elaborar: Entrega de un producto libre, donde sintetice la información leída.</p>	
<p>Módulo 2.</p> <p>Estrategias codificación de la información en textos.</p>	<p><i>Sesión 4</i></p>	
	<p>-Texto disciplinar uso de las estrategias de nemotecnización; (palabras -clave, acrónimos, acrósticos). Productos para elaborar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental • Cuadro comparativo 	<p>-Classroom -Microsoft Teams -Cmap Tools - Formulario google.</p>

	<i>Sesión 5</i>	
	-Texto disciplinar uso de las estrategias de elaboración; (Establecer relaciones entre los contenidos de un texto y de los contenidos del texto que sabe el estudiante. Productos por realizar: <ul style="list-style-type: none"> • Hexagrama. • QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero). 	-Classroom -Microsoft Teams - Formulario google -Herramienta Purpose Games.
	<i>Sesión 6</i>	
	-Texto disciplinar uso de las estrategias de elaboración: Producto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> • Árbol de problemas • Resumen 	-Presentación en Power Point, por medio de la herramienta (Nearpod)) -Classroom - Microsoft Teams -Kahoot - Formulario google
	<i>Sesión 7</i>	
	- Texto disciplinar uso de las estrategias de organización: Producto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de estudio • Diagrama de red. 	-Classroom - Microsoft Teams -Presentación Power point en (Nearpod) - Herramienta Cmap tools. -Formulario google
	<i>Sesión 8</i>	

Módulo 3 Estrategias de recuperación de la información en textos.	-Texto disciplinar uso de las estrategias de búsqueda de codificación: Producto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> • RA.P.RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior). • Preguntas literales. 	-Classroom - Presentación Power point en (Nearpod) - Microsoft Teams -Herramienta Creately./Cmap Tools -Quizizz. Formulario google
	<i>Sesión 9</i>	
	-Texto disciplinar uso de las estrategias de búsqueda de codificación: Producto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> • SQA (qué se, qué quiero saber, qué aprendí). Diagrama de correlación 	- Microsoft Teams -Classroom - Power Point en (Nearpod) -Kahoot -Herramienta Goconar
	<i>Sesión 10</i>	
-Texto disciplinar uso de las estrategias de generación de respuestas; Producto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual. • Mapa de calamar. 	-Classroom -Microsoft Teams. -Cmap Tools Mindomo. -Herramienta Quizizz. - PowerPoint en (Nearpod) -Formulario google.	
<i>Sesión 11</i>		

	Productos para elaborar. <ul style="list-style-type: none">• Texto disciplinar (Técnica de aprendizaje libre).	
--	--	--

Material de apoyo

- 1. Textos disciplinares.**
- 2. Uso de Tics (gratuitas).**

ANEXO 5 RUBRICAS DE EVALUACIÓN

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Árbol de problemas.**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1. Identifica claramente el problema central. (2)	1. Identifica claramente el problema central. (2)	1. Su problema central es confuso. (2)
2. Reconoce las causas del problema y las sintetiza (3)	2. Las causas del problema son confusas y pone mucha información. (2)	2. Las causas del problema son confusas y pone mucha información. (1)
3. Identifica minuciosamente las consecuencias / o manifestaciones que se derivan de la existencia de un problema. (3)	3. Identifica vagamente las consecuencias / o manifestaciones que se derivan del problema. (2)	3. Identifica vagamente las consecuencias / o manifestaciones que se derivan del problema. (2)
4. Utiliza los componentes del árbol de problemas, (rectángulos, líneas rectas, y fechas amplias). (1)	4. Usa pocos componentes del árbol de problemas (rectángulos, líneas rectas, y fechas amplias). (1)	4. Usa pocos componentes del árbol de problemas (rectángulos, líneas rectas, y fechas amplias). (1)
5. Se observa una estructura ordenada, en los elementos seleccionados, así como también hace uso de las TIC. (1)	5. Se observa una estructura desordenada, en los elementos seleccionados, hace uso poco de las TIC. (1)	5. Se observa una estructura desordenada, en los elementos seleccionados, no hace uso poco de las TIC. (1)
Total, de indicadores, haciendo un total de 10	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Mapa de estudio**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1. Se reconoce claramente el tema / o título a representar. (1)	1. Se reconoce claramente el tema / o título a representar. (1)	1. Su título/o tema del mapa es confuso. (1)
2. Describe apropiadamente los subtemas o / Subtítulos que se derivan del principal. (2)	2. Describe los subtemas o / Subtítulos que se derivan del principal. (2)	2. Describe vagamente los subtemas o / Subtítulos que se derivan del principal. (1)
3. Hace una descripción sintetizada y entendible dependiendo de cada subtema. (3)	3. Su descripción es desordenada en cada subtema, presenta mala ortografía. (2)	3. Su descripción es desordenada en cada subtema, presenta mala ortografía. (2)
4. Sus ejemplos son entendibles y claros (3)	4. Sus ejemplos son entendibles y claros (2)	4. Sus ejemplos no son claros ni entendibles. (2)
5. Realiza su mapa por medio del uso de las TIC. (1)	5. Realiza su mapa por medio del uso de las TIC. (1)	5. Hace poco uso de las TIC, para realizar su mapa. (1)
Total, de indicadores, haciendo un total de 10.	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Kahoot**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1.Describe el concepto de estilo de aprendizaje. (2).	1.Describe el concepto de estilo de aprendizaje. (1).	1.Describe el concepto de estilo de aprendizaje. Incompleto y confuso. (0).
2.Explica claramente la preferencia del estilo activo, así como también describe como aprenden mejor los activos, y qué más les cuesta trabajo aprender. Presenta imágenes relacionadas con el tema, tiene una adecuada formulación de las preguntas las cuales son entendibles y claras. (2)	2.Explica la preferencia del estilo activo, así como también describe como aprenden mejor los activos, y qué más les cuesta trabajo aprender. Se observan pocas imágenes relacionadas con el tema, presenta formulación de preguntas. (2)	2.Explica la preferencia del estilo activo, así como también describe como aprenden mejor los activos, y qué más les cuesta trabajo aprender. Tiene escasas imágenes relacionadas con el tema, su formulación de preguntas es confusa, poca creatividad. (2)
3. Explica claramente la preferencia del estilo Reflexivo además describe como aprenden mejor los reflexivos y que más les cuesta trabajo aprender. Presenta imágenes relacionadas con el tema, tiene una adecuada formulación de las preguntas las cuales son entendibles y claras. (2)	3.Explica la preferencia del estilo Reflexivo además describe como aprenden mejor los reflexivos y que más les cuesta trabajo aprender. Se observan pocas imágenes relacionadas con el tema, presenta formulación de preguntas. (2)	3.Explica la preferencia del estilo Reflexivo además describe como aprenden mejor los reflexivos y que más les cuesta trabajo aprender. Tiene escasas imágenes relacionadas con el tema, su formulación de preguntas es confusa, poca creatividad (2)
4. Explica claramente la preferencia del estilo teórico al mismo tiempo describe como aprenden mejor los teóricos y que más les cuesta trabajo aprender. Presenta imágenes relacionadas con el tema, tiene una adecuada formulación de las preguntas las cuales son entendibles y claras. (2)	4. Explica claramente la preferencia del estilo teórico al mismo tiempo describe como aprenden mejor los teóricos y que más les cuesta trabajo aprender. Se observan pocas imágenes relacionadas con el tema, presenta formulación de preguntas. (2)	4. Explica claramente la preferencia del estilo teórico al mismo tiempo describe como aprenden mejor los teóricos y que más les cuesta trabajo aprender. Tiene escasas imágenes relacionadas con el tema, su formulación de preguntas es confusa, poca creatividad. (2)
5. Explica claramente la preferencia del estilo pragmático asimismo describe como aprenden mejor los pragmáticos y que más les cuesta aprender. Presenta imágenes relacionadas con el tema, tiene una adecuada formulación de las preguntas las cuales son entendibles y claras. (2)	5. Explica claramente la preferencia del estilo pragmático asimismo describe como aprenden mejor los pragmáticos y que más les cuesta aprender. Se observan pocas imágenes relacionadas con el tema, presenta formulación de preguntas. (2)	5. Explica claramente la preferencia del estilo pragmático asimismo describe como aprenden mejor los pragmáticos y que más les cuesta aprender. Tiene escasas imágenes relacionadas con el tema, su formulación de preguntas es confusa, poca creatividad. (2)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 9	Haciendo un total de 8

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Vicaro.**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1.Describe el concepto de estrategia de aprendizaje. (2).	1.Describe el concepto de estrategia de aprendizaje. (1).	1.Describe el concepto de estrategia de aprendizaje. Incompleto. (0).
2.Explica claramente que es una estrategia de adquisición, así como su clasificación tales como (1. Atencionales: Exploración: Subrayado lineal, Subrayado idiosincrático y Epigrafiado, 2 Repetición: Reposo en voz alta, Reposo mental y Reposo reiterado). (2)	2.Explica que es una estrategia de adquisición, así como su clasificación tales como (1. Atencionales: Exploración: Subrayado lineal, Subrayado idiosincrático y Epigrafiado, 2 Repetición: Reposo en voz alta, Reposo mental y Reposo reiterado). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta. (2)	2.Explica que es una estrategia de adquisición, así como su clasificación tales como (1. Atencionales: Exploración: Subrayado lineal, Subrayado idiosincrático y Epigrafiado, 2 Repetición: Reposo en voz alta, Reposo mental y Reposo reiterado). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta. (2)
3. Explica claramente que es una estrategia de codificación al igual que su clasificación: (1. Nemotecnización, 2. Elaboración,3. Organización). (2)	3.Explica que es una estrategia de codificación al igual que su clasificación: (1. Nemotecnización, 2. Elaboración,3. Organización). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta (2)	3.Explica que es una estrategia de codificación al igual que su clasificación: (1. Nemotecnización, 2. Elaboración,3. Organización). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta (2)
4. Explica claramente que es una estrategia de recuperación junto con su clasificación:(1. Estrategias de búsqueda, 2. Estrategias de generación de respuesta). (2)	4. Explica que es una estrategia de recuperación junto con su clasificación:(1. Estrategias de búsqueda, 2. Estrategias de generación de respuesta). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta (2)	4. Explica que es una estrategia de recuperación junto con su clasificación:(1. Estrategias de búsqueda, 2. Estrategias de generación de respuesta). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta (2)
5. Explica claramente que es una estrategia de apoyo juntamente con su clasificación:(1.Estrategias metacognitivas, 2. Estrategias socioafectivas). (2)	5. Explica que es una estrategia de apoyo juntamente con su clasificación:(1.Estrategias metacognitivas, 2. Estrategias socioafectivas). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta. (2)	5. Explica que es una estrategia de apoyo juntamente con su clasificación:(1.Estrategias metacognitivas, 2. Estrategias socioafectivas). Faltándole alguna clasificación / o la menciona incompleta. (2)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 9	Haciendo un total de 8

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Mapa conceptual**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1. Selección y orden de los conceptos principales. (2)	1. Selección y orden de los conceptos principales. (2)	1. En su selección de conceptos se observa poco ordenamiento. (2)
2. Organiza adecuadamente la información. (1)	2. Organiza adecuadamente la información. (1)	2. Su organización es confusa y poco entendible (1) .
3. Evita que estén muy cargados los conceptos. (3)	3. Están sobrecargados de información los conceptos. (2)	3. Están sobrecargados de información los conceptos. (1)
4. Usa palabras enlace entendibles. (3)	4. Utiliza pocas palabras de enlace. (2)	4. Utiliza pocas palabras de enlace. (2)
5. Se observa una estructura adecuada, los elementos seleccionados, así como el uso de las TIC. (1)	5. Se observa una inadecuada estructura en los elementos seleccionados, hace uso de las TIC. (1)	5. Se observa una inadecuada estructura en los elementos seleccionados, así como hace poco uso de las TIC. (1)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Mapa mental**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No Entrega a tiempo:
1.Utiliza una imagen central. (1)	1.Utiliza una imagen central. (1)	1.Utiliza una imagen central. (1)
2.Utiliza imágenes en toda la extensión del mapa. (3)	2.Utiliza pocas imágenes en toda la extensión del mapa. (2)	2.Utiliza pocas imágenes en toda la extensión del mapa. (2)
3. Utiliza diferentes colores en el mapa mental. (1)	3.Utiliza escasos colores en el mapa mental. (1)	3.Utiliza escasos colores en el mapa mental. (1)
4.Organiza, sintetiza y es entendible la información. (3)	4.Muestra desorden y es poco entendible la información. (2)	4.Muestra desorden y es poco entendible la información. (1)
5.Realiza su mapa haciendo uso de las TIC. (2)	5. Hace uso de las TIC, para realizar su mapa mental. (2)	5. Hace uso de las TIC, para realizar su mapa mental. (2)
Total, de indicadores , haciendo un total de 10.	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.
 Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.
 Rubrica de técnica de aprendizaje: **QQQ**

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1. Identifica y analiza la relación que existe, entre las partes del tema claramente. (1)	1. Identifica y analiza la relación que existe, entre las partes del tema. (1)	1. Dificultad para analizar la relación que existe, entre las partes del tema. (1)
2. Contesta adecuadamente el, elemento, Qué veo, (es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema). Indaga sus conocimientos previos. (3)	2. Logra contestar el elemento, Qué veo, (es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema). Poca indagación de sus conocimientos previos. (2)	2. Contesta vagamente el, elemento, Qué veo, (es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema). Escasa indagación de sus conocimientos previos. (1)
3. Contesta apropiadamente él, elemento, Qué no veo, (es aquello que no está comprendiendo explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido). Se puede observar claramente la capacidad de cuestionamiento del tema. (3)	3. Contesta el, elemento, Qué no veo, (es aquello que no está comprendiendo explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido). Poca capacidad de cuestionamiento del tema. (2)	3. Contesta confusamente el, elemento, Qué no veo, (es aquello que no está comprendiendo explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido). Escasa capacidad de cuestionamiento del tema. (2)
4. Contesta adecuadamente el, elemento, Qué infiero, (es aquello que deduce del tema). (2)	4. Contesta lejanamente él, elemento, Qué infiero, (es aquello que deduce del tema). (2)	4. Contesta lejanamente el, elemento, Qué infiero, (es aquello que deduce del tema). (2)
5. Se observa que es crítico, creativo e hipotético. (1)	5. Es poco crítico e hipotético, escasa creatividad. (1)	5. Es poco crítico e hipotético, escasa creatividad. (1)

Indicadores, haciendo un total de 10	Indicadores, haciendo un total de 8	Indicadores, haciendo un total de 7
---	--	--

Facultad de Comunicación Humana.
 Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.
 Rubrica de técnica de aprendizaje: **RA-P-RP** (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).

Indicadores de evaluación:		
Entrega a tiempo:	Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1. Plantea preguntas iniciales del tema son entendibles y claras con un mínimo de 5 y un máximo de 10 están bien formuladas. (3)	1. Plantea preguntas iniciales del tema son entendibles y claras con un mínimo de 5 y un máximo de 10 están bien formuladas. (2)	1.Sus preguntas iniciales son confusas. (2)
2. Responde a las respuestas anteriores, de acuerdo con sus conocimientos previos (lo que conoces del tema). (4)	2.Responde a las respuestas anteriores, de acuerdo con sus conocimientos previos (lo que conoces del tema). Se logra observar que agrega información del artículo. (3)	2.Responde dudosamente a las respuestas anteriores, son poco entendibles (3) .
3. Responde a las respuestas posteriores, posteriormente de haber leído el texto disciplinar, se observan cambios en las respuestas, de acuerdo con la información leída del tema. (3)	3). Responde a las respuestas posteriores, posteriormente de haber leído el texto disciplinar, se observan cambios en las respuestas, de acuerdo con la información leída del tema. (3)	3. Responde a las respuestas posteriores vagamente. (2)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **SQA**

Indicadores de evaluación		
Entrega a tiempo. 1.Responde apropiadamente a la afirmación; Lo que sé: es entendible y clara la información que el alumno conoce sobre el tema en ese momento. No agrega información de más del tema. (2)	Entrega a tiempo. 1.Responde a la afirmación; Lo que sé: es entendible la información que el alumno conoce sobre el tema en ese momento. Agrega información de más del tema. (2)	No entrega a tiempo. 1.Responde confusamente a la afirmación; Lo que sé: no se entiende con facilidad la información que el alumno conoce sobre el tema. (1)
2. Responde acertadamente a la afirmación; Lo que quiero saber: Presenta dudas sobre el tema. (3)	2. Responde acertadamente a la afirmación; Lo que quiero saber: Poca claridad en sus dudas sobre el tema. (2)	2. Responde vagamente a la afirmación; Lo que quiero saber: sus ideas de selección no son claras. (1)
3.Responde apropiadamente a la afirmación; Lo que aprendí: Se puede verificar el aprendizaje significativo alcanzado del tema. Se puede identificar que sintetiza la información. (3)	3.Responde a la afirmación; Lo que aprendí: Se puede verificar el aprendizaje significativo alcanzado del tema. Se puede identificar poca sintetización de la información. (2)	3.Responde a medias palabras a la afirmación; Lo que aprendí: dificultad para identificar el aprendizaje significativo alcanzado del tema. (2)
4.Utiliza un organizador grafico/o tabla de tres columnas. (1)	4.Utiliza un organizador grafico/o tabla de tres columnas. (1)	4.No utiliza ningún organizador grafico/o tabla de tres columnas. (1)
5.Se observa una estructura ordenada en, los elementos seleccionados. (1)	5.Se observa una estructura ordenada en, los elementos seleccionados. (1)	5.Se observa una estructura desordenada, en los elementos seleccionados. (1)
Haciendo un total de 10	Haciendo un total de 8	Haciendo un total de 7

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: Texto de inicio

Indicadores de evaluación:	
Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1.Sintetiza la información es entendible y clara. (3)	1.Sintetiza poco la información es entendible. (2)
2.Hace uso de una técnica de aprendizaje diferente a la de un resumen. (4)	2.Hace uso de una técnica de aprendizaje diferente a la de un resumen. (3)
3. Se puede observar una estructura ordenada de la información. (2)	3. Se puede observar una estructura vagamente ordenada de la información. (2)
4. No presenta errores ortográficos. (1)	4. Presentan algunos errores ortográficos. (1)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 8

Facultad de Comunicación Humana.

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Rubrica de técnica de aprendizaje: **Texto final**

Indicadores de evaluación:	
Entrega a tiempo:	No entrega a tiempo:
1.Sintetiza la información es entendible y clara. (3)	1.Sintetiza poco la información es entendible. (2)
2.Hace uso de una técnica de aprendizaje diferente a la de un resumen. (4)	2.Hace uso de una técnica de aprendizaje diferente a la de un resumen. (3)
3. Se puede observar una estructura ordenada de la información. (2)	3. Se puede observar una estructura vagamente ordenada de la información. (2)
4. No presenta errores ortográficos. (1)	4. Presenta algunos errores ortográficos. (1)
Haciendo un total de 10 puntos	Haciendo un total de 8

ANEXO 6



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva



“Curso-taller de Estilos y estrategias de Aprendizaje”

Inventor: L.C.H Rosa María Sosa Aguilar

Asignatura:

Módulo 1

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación.
1	<p>General: Explicar conceptualización y características del Modelo de Estilos de Aprendizaje. CHAEA.</p> <p>Específico: Identificar los cuatros estilos de aprendizaje, (activo, teórico, pragmático y reflexivo).</p>	<p>Presentación en ppt, del Modelo de Estilos de Aprendizaje CHAEA.</p> <p>Dónde se explicará conceptualización y características de cada uno de los estilos.</p> <p>Técnica <i>Modelamiento:</i> Se explicará los modelos de estilos de</p>	<p>- Presentación en Power point, por medio de la herramienta (Nearpod).</p> <p>-Videos de tutoriales para elaborar un kahoot.</p> <p>-Link para crear un kahoot.</p> <p>Tiempo</p>	<p>Identificará y comprenderá las características de los estilos de aprendizaje. (Activo, teórico, pragmático, reflexivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario google del modelamiento de estilos de aprendizaje. - Kahoot.

		<p>aprendizaje, (activo, teórico, reflexivo, pragmático).</p> <p>-Grupal: Exposición por parte del facilitador y aclaración de dudas.</p> <p>-Posteriormente se formarán equipos con un máximo de 2 integrantes para elaborar un kahoot.</p> <p>-Tarea: Estudiar los modelos de estilos de aprendizaje.</p> <p>-Independiente: Contestar el formulario de fortalecimiento del modelamiento de estilos de aprendizaje.</p>	2 horas.		
--	--	---	----------	--	--

sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
2	<p>General Explicar conceptualización y características del Modelo de Estrategias de Aprendizaje, (ACRA),</p> <p>Específicos Comprender y distinguir las técnicas de las estrategias de aprendizaje las cuales son, (Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo).</p>	<p>Presentación en ppt, del Modelo de Estrategias de Aprendizaje ACRA, dónde se explicará las características de las estrategias de aprendizaje, las cuales son (adquisición, codificación, recuperación y apoyo).</p> <p>Técnica <i>Modelamiento</i>: Explicación de las estrategias de aprendizaje por parte del facilitador.</p> <p>-Elaboración de equipos con un máximo de 2 integrantes para crear un Vicaroo.</p> <p>-Tarea: Estudiar el modelo de estrategias de aprendizaje.</p> <p>- Independiente: Contestar el formulario google del modelamiento de</p>	<p>-Presentación en Power Point, por medio de la herramienta (Nearpod)).</p> <p>-Video de tutorial de vicaroo. -Link del vicaroo.</p>	<p>Identificará, reconocerá, distinguirá, las técnicas de cada una de las estrategias de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario google del modelamiento de estrategias de aprendizaje. - Vicaroo
			Tiempo		
			2 horas		

sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
3	<p>General: Elaboración de una técnica de aprendizaje libre mediante un texto disciplinar.</p> <p>Específico: Analizará el artículo de la disfemia posteriormente tendrá que sintetizar la información por medio de una técnica de aprendizaje libre.</p>	<p>Se proporcionará el artículo de la disfemia en el cual tendrán que sintetizar la información por medio de una técnica de aprendizaje libre.</p> <p>Técnicas de estrategias: -Técnica de aprendizaje libre.</p> <p>-Formación de equipos con un máximo de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Técnica de aprendizaje libre individual.</p>	<p>-Artículo de la disfemia.</p> <hr/> <p>Tiempo</p> <hr/> <p>2 horas</p>	Identificación de una técnica de aprendizaje de preferencia libre por parte del alumno.	-Se evaluará mediante la técnica de aprendizaje libre del estudiante.

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
4	<p>General: Uso de las estrategias de codificación, por medio de las técnicas de mapa mental y cuadro comparativo.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar, empleando la técnica mapa mental.</p>	<p>Presentación de ppt, de las características de las técnicas de mapa mental y cuadro comparativo.</p> <p>Posteriormente se presentará ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de estrategias: -Mapa mental. -Cuadro comparativo.</p> <p>Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Elaboración de un mapa mental por medio del artículo de Intervención educativa en niños/as con retraso específico del lenguaje en la escuela infantil de A. Engel, J. Esteve y A. Remesal (1999).</p>	<p>-Presentaciones de Ppt de las técnicas de aprendizaje de mapa mental y cuadro comparativo.</p> <p>-Artículo de Intervención educativa en niños/as con retraso específico del lenguaje en la escuela infantil de A. Engel, J. Esteve y A. Remesal (1999).</p> <p>-Herramienta Gocoqr.</p>	<p>Uso de técnica de mapa mental y cuadro comparativo en textos disciplinares.</p> <hr/> <p>Tiempo</p> <p>2 horas</p>	<p>Se evaluará a través de la técnica de mapa mental.</p>

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
5	<p>General: Uso de las estrategias de codificación, atreves de las técnicas de aprendizaje de QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero) y Hexagrama.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar, utilizando la técnica, QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero).</p>	<p>Presentación en ppt, de las características de las técnicas de QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero) y Hexagrama.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero). - Hexagrama. <p>-Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente:</p> <p>Elaboración de la técnica de aprendizaje QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero), mediante el artículo de la Conciencia fonemática, aliada a la adquisición del lenguaje escrito de Sylvia Defior y Francisca Serrano (2011).</p>	<p>-Presentación en Power Point, por medio de la herramienta (Nearpod)).</p> <p>- Artículo de la Conciencia fonemática, aliada a la adquisición del lenguaje escrito de Sylvia Defior y Francisca Serrano (2011).</p>	<p>Empleo de las técnicas de las técnicas de QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero) y Hexagrama en textos disciplinares.</p> <p>Tiempo</p> <p>2 horas</p>	<p>Se evaluará por medio de la técnica de QQQ (Qué veo, Qué no veo, Qué infiero).</p>

sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
--------	-----------	-----------	----------	---------------------------	------------

6	<p>General: Uso de las estrategias de codificación mediante las técnicas de árbol de problemas y resumen.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar, a través de la técnica de árbol de problemas.</p>	<p>Presentación de ppt, de las características de las técnicas árbol de problemas y resumen.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de aprendizaje: -Árbol de problemas. -Resumen.</p> <p>-Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Texto disciplinar en casa, (elaboración de un árbol de problemas).</p>	<p>-Presentación Power point en (Nearpood).</p> <p>- Artículo de la Discalculia como uno de los trastornos específicos del aprendizaje (2015).</p> <p>-Herramienta Popplet.</p>	Utilizar las técnicas de árbol de problemas y resumen en textos disciplinares.	Se evaluará por medio de árbol de problemas.
				Tiempo	
				2 horas	

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
7	<p>General: Uso de las estrategias de codificación, con ayuda de las técnicas de mapa de estudio y diagrama de red.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar por medio de la técnica de mapa de estudio.</p>	<p>Presentación de ppt, de las características de las técnicas mapa de estudio y diagrama de red.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa de estudio -Diagrama de red. <p>Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Texto disciplinar en casa, (elaboración de un mapa de estudio).</p>	<p>Presentaciones Power point en (Nearpod</p> <p>-Artículo de Transtornos graves de la comunicación verbal en el niño I.M.C (1987), de Claude Chevré-Muller.</p> <p>- Herramienta Lucidchart.</p>	<p>Emplear técnicas de mapa de estudio y diagrama de red en textos disciplinares.</p> <p>Tiempo 2 horas.</p>	<p>Se evaluará por medio de la técnica de mapa de estudio.</p>

sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
8	<p>Específico: Uso de las estrategias de recuperación empleando las técnicas de RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y Preguntas literales.</p> <p>General: Se analizará un texto disciplinar, RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).</p>	<p>Presentación de ppt, de las características fundamentales de las técnicas de RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y Preguntas literales.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior). - Preguntas literales. <p>Formación de equipos de 2 integrantes</p> <p>.</p> <p>Independiente:</p> <p>Texto disciplinar en casa, (elaboración de RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint en (Nearpod) - Kahoot - Artículo las disartrias de Rafael A. González V., Jorge A. Bevilacqua R. (2012). 	<p>Utilizar técnicas RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y Preguntas literales en textos disciplinares.</p> <p>Tiempo</p> <p>2 horas</p>	<p>Se evaluará a través de la técnica de RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior).</p>

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
9	<p>General: Uso de las estrategias de recuperación de la información, utilizando las técnicas de SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) y Diagrama de correlación.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar, utilizando la técnica, SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí).</p>	<p>Presentación en ptt, de las características fundamentales de las técnicas de SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) y Diagrama de correlación.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí). - Diagrama de correlación. <p>Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Texto disciplinar en casa, (elaboración de SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí).).</p>	<p>- PowerPoint en (Nearpod)</p> <p>-Artículo de Disfagia en la infantil de José Ignacio García Burriel (2014).</p>	<p>Emplear las técnicas de SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) y Diagrama de correlación, en textos disciplinares.</p> <hr/> <p>Tiempo</p> <p>2 horas</p>	<p>Se evaluará por medio de la técnica SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí).</p>

sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
10	<p>General: Uso de las estrategias de recuperación utilizando las técnicas de mapa conceptual y mapa de calamar.</p> <p>Específico: Se analizará un texto disciplinar utilizando la técnica de mapa conceptual.</p>	<p>Presentación de ppt, de las características fundamentales de las técnicas de mapa conceptual y mapa de calamar.</p> <p>Posteriormente se presentarán ejemplos de cada técnica de aprendizaje mediante textos disciplinares.</p> <p>Técnicas de aprendizaje:</p> <p>-Mapa conceptual. -Mapa de Calamar.</p> <p>Formación de equipos de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Texto disciplinar en casa, (elaboración de un mapa conceptual).</p>	<p>-PowerPoint en (Nearpod).</p> <p>-Cmap tools.</p> <p>-Link de Cmap tools.</p> <p>- Artículo de Malos hábitos orales: rehabilitación neuromuscular y crecimiento de Reni Muller y Soledad Piñeiro (2013)</p>	<p>Utilizar las técnicas de mapa conceptual y mapa de calamar, en textos disciplinares.</p> <hr/> <p>Tiempo</p> <hr/> <p>2 horas</p>	<p>Se evaluará, mediante la técnica de mapa conceptual.</p>

Sesión	Objetivos	Actividad	Recursos	Resultados de aprendizaje	Evaluación
11	<p>General: Elaboración de una técnica de aprendizaje libre mediante un texto disciplinar.</p> <p>Específicos: Analizará el artículo del trastorno negativista desafiante, posteriormente tendrá que sintetizar la información por medio de una técnica de aprendizaje libre.</p>	<p>Se proporcionará el artículo del trastorno negativista desafiante en el cual tendrán que sintetizar la información por medio de una técnica de aprendizaje libre.</p> <p>Técnicas de aprendizaje: -Técnica de aprendizaje libre (Identificación de estrategias de aprendizaje después del taller).</p> <p>--Formación de equipos con un máximo de 2 integrantes.</p> <p>Independiente: Técnica de aprendizaje libre individual.</p>	<p>-Trastorno negativista (oposicionista) desafiante en la infancia desafiante de José Luis Pedreira-Massa.</p>	<p>Identificación de una técnica de aprendizaje de preferencia libre por parte del alumno.</p> <hr/> <p>Tiempo</p> <p>2 horas</p>	<p>-Evaluación de una técnica de aprendizaje libre, (Identificación de estrategias de aprendizaje después del taller).</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a octubre de 01 del 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **“Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico”** elaborada por la estudiante **Rosa María Sosa Aguilar**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

“Por una humanidad culta”

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2022-10-06 14:36:56 | Firmante

r2vNekVIPM8nk4Acaitd8fMLf0bVWyYJPtc/Hd9saZkTy3QpBBilv0744LnNnCGj1R+rOzd3uo4UpWQxzeUkcS2Ayd/7DE8clIxbtSGO6Gw5V0aYxZy4d1yShxQD1uLY0Rurg4W9eiZf
NQLceMnT16Nfthk8JMcVkfQQ4X1oicUd7SZqalnSJs+rVMQiRBIYPatmzHi1biMUG5XZsHlvYy58hBo+HNvK/cZd73lSy3n6APQTFoV3NYyqIGw6GChgEwyUlhN1MEbPk0Oowoj
R2H4l7uescxvVwJyLc8txEEvMMrSg5hmrw0hD9oJBMcyLxE36rLNNAnF6/6pDpGbd26Q==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[1s5NBDjti](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/V2KuyADphCUPfqWFKKl2jhFWOHXUpa65>



Cuernavaca, Morelos, a octubre de 01 del 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **“Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico”** elaborada por la estudiante **Rosa María Sosa Aguilar**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

“Por una humanidad culta”

DRA.ALMA JANETH MORENO AGUIRRE

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx



Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2022-10-21 20:00:03 | Firmante

IE6NUSVzIX8RBkrHAI85hfAIkR51uQ/QRdv17WiBDVMDW1cM0Hq4oEhn8vnbhKZC2130OOCp0OUcuUphsJHYrTdA23SVtKnZbrGsCvrYMKFi9Ymk8j6tqmEmGIMUguQlpf15YH
P+M4lo9uhLTw2Y9OVWJ03DtN7C7ii6ggvHNRJFeE5GNRBjnjJEBIrr1k0k3hbjxN3i6zPHS4ATzi6IZCNEZ1NBONqegOwMnrJNgVdroLzSevv7kjkCULFO60lrLfkW8z1190a7w/K0u
0mdPdp7zsZR6HquO8xgc1Nd/DbbowU3lqXynRxAvu2Wbuc+5CdpvYvV8c/n2l2Ee8V4Ag==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



4PU6b0HB8

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/f/Jemaqw5uY7wXGHGX9yJb1vKvBzkTBrd>



Cuernavaca, Morelos, a octubre de 01 del 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **“Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico”** elaborada por la estudiante **Rosa María Sosa Aguilar**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E
“Por una humanidad culta”
DRA.DENÍ STINCER GOMEZ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx



Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2022-10-18 13:39:57 | Firmante

OdyXMJ7+oPPmTtn+NgqYzpyQJv45V9w7tpxi1HJ2TAZHWRjPdZUI63jcG4/tpuisrnnLz21sPDQkQA43fN5lfheOVITIdl5eMxnoAVeKHXB4M/i8vEwSEXdqmr9bBAOhQSJ9Qz4XAKbWDeD+OaWvLOMBTBFqT8qsm4XtN+SbdcT4be9sY5PI63SLQushG07SliGveRGhnSevoKQRCSot+YiUGtcrHAZAVikuHJxfvODvtEQip50nosw/P3+u22RdxgVgTHrsGq6MA4HzopBfB+VRbt/Z9kkf2nYNR4C6w749rJrwbwldHzWxFMwhZ8i2BHQg3eILidoSNikj31Cg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[hXrNakGDm](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/T41GNQbgE3pMqbVhyTITzaE6W5pzk7so>



Cuernavaca, Morelos, a octubre de 21 del 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **“Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico”** elaborada por la estudiante **Rosa María Sosa Aguilar**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

“Por una humanidad culta”

DRA. ROSA DIANA SANTAMARIA HERNÁNDEZ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ROSA DIANA SANTAMARIA HERNANDEZ | Fecha:2022-10-23 19:49:05 | Firmante

ZcRiCx1nBapqufp0luKT5jVquwIBZfDHxPuaLiKdfEohTw1yqVVtyZmcVNYM1MJHzBXYLNJnAq62QM5fr2zYL1FUwmEwQUoXrj7lqcXfsZ12VMQN1x5r62dKWHnSU5HdEiv+g5T
S4vF2R8AcP/sssSLBAgrLPM46tAVfyA2/nghYGukLRp1DLB4LVC/NAOCXv8FFtDpZ9z/VvITKX3PybH7LJcaln4AxHsl+FmWI2AbMgcqfKTEFMAjAAbzdRqsjmRFzhZkGmlTviv9Qx
8/ng1ovenGWTORDYXqjHqclcggorODSikuntAdr81Vb2+ZFRq0LEviD2JlLorKNiSHInQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[yZ4eucgdS](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/i/JfpABe7axYqB3McvwL3SEW0QMvYxnCN>



Cuernavaca, Morelos, a octubre de 01 del 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **“Programa online de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con bajo desempeño académico”** elaborada por la estudiante **Rosa María Sosa Aguilar**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

“Por una humanidad culta”
Dr. ULISES DELGADO SÁNCHEZ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2022-10-04 12:48:48 | Firmante

Xie6/HUKdCk9uFACqgSMwFresSP4QGDBoaXCtmd9jmgfVcd25QH3PwDizeI9+y7Tm6dqFZjrEBAu8llxx0qSh82GHWzMMtcdO8HbKNgaMryO6tstzcJj9+Yo59IdwrLz/XfT8AOIIV
XYBJ/hwSQGz4BtWVszHuDcdKgfSVCKjeEORuzoQDq2WQwy7kqfXB2XH3/7Rct6ZqqH4yocg4abNDtSjINHqFe+GvvCbnnUgqoAgB6UfrHP1mqQSOF8u6L8h9NN2pol1cHP1Vx
JranxgoArbwsWZ09WUzoZ/pjNVvS7ZfrOy77wCHHaR+wpHq122/WhC6OvMTCpBXjmWcqvwA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[esMhvmzfQ](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Js2nO4IT803vFTNwUTA1v2ZN9PVO3MyF>

