



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Impacto de las acciones de asesoría en el aprendizaje auto-regulado
y el desempeño en alumnos de educación superior**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación en Procesos de Enseñanza - Aprendizaje

Presenta:

Alfonso Manuel Sierra Martes

Asesor tutor:

Beatriz Adriana Tijerina Salas

Asesor titular

Dra. Yolanda Irma Contreras Gastélum

Dedicatoria

Dedicado a, mi hermano en el ministerio presbiteral, Alberto José Linero Gómez; porque me brindó todo el apoyo necesario para materializar este logro académico y personal.

A toda mi familia, que ha creído en mí y en todo lo que me propongo con la idea de ser mejor y crecer cada día más teniendo como punto de partida la humildad y la sencillez.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a la Mg. Alba Paola Pedraza Cardozo; por ser quien me motivó a realizar la investigación desde la temática de la autorregulación del aprendizaje; por todo su apoyo en el proceso de búsqueda y construcción de instrumentos, recolección de datos, sugerencias y correcciones.

Gracias a la Maestra Beatriz Adriana Tijerina Salas; por su asesoría experta, sus acertadas e inteligentes orientaciones así como su paciencia y comprensión en los momentos que fue necesario para completar la segunda parte de este proyecto lo cual, sin duda, es reflejo de su don de gran persona y excelente profesional.

Agradecimientos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios y su Facultad de Educación; por otorgarme tiempo y espacio para realizar esta investigación.

Agradezco a la Provincia Eudista Minuto de Dios; porque me permitieron contar con el espacio adecuado y deseado para desempeñar mi labor diaria desde la cual se construyó esta investigación.

Impacto de las acciones de asesoría en el aprendizaje auto-regulado y el desempeño de alumnos de educación superior

Resumen

Esta investigación partió de la hipótesis, según la cual, la implementación de un programa de asesorías de seguimiento en el aprendizaje autorregulado podía ayudar y generar un impacto en los estudiantes de educación superior a mejorar su desempeño académico. El marco teórico presenta variables de autorregulación del aprendizaje y de pérdida académica, además de la incidencia e importancia en el ámbito de la educación superior. La metodología implementada partió del paradigma cuasi-experimental con estadística descriptiva y su planteamiento fue específico y delimitado; además se consideró como el más adecuado puesto que permitía reconocer la realidad de una manera más imparcial. Para ello, se estableció la configuración de dos grupos de 20 alumnos un grupo experimental y un grupo control. Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos fueron: el cuestionario, la implementación de la prueba de aprendizaje-Kolb, proceso de acompañamiento con estrategias metacognitivas organizadas en 3 talleres. Los datos que permitieron conocer el rendimiento académico de los estudiantes previo al acompañamiento y posterior al mismo fueron a través del sistema de información banner. La investigación permitió encontrar que la asesoría y/o seguimiento a los alumnos basados en su aprendizaje auto-regulado, impactan de manera favorable, pues se observó una mejoría en su desempeño esto permitió confirmar la hipótesis planteada, así como reconocer debilidades, establecer ideas nuevas y obtener resultados claros y concretos.

Índice

1. Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes del problema	1
1.2. Planteamiento del problema.....	6
1.3. Objetivos	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
1.4. Justificación	12
1.5. Limitaciones del estudio	16
1.5.1. Limitaciones temporales.....	16
1.5.2. Limitaciones espaciales.....	17
1.5.3. Limitaciones científicas.....	18
2. Marco teórico	19
2.1. La educación en Colombia	19
2.2. La educación superior en Colombia	25
2.3. Factores que inciden en el logro y fracaso académico en la educación superior....	31
2.4. El aprendizaje	34
2.4.1. Teorías del aprendizaje.....	36
2.4.2. El docente y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	37
2.4.3. Aprender a aprender	39
2.5. Antecedentes del aprendizaje autorregulado	40
2.6. El aprendizaje autorregulado	44
2.6.1. Principales características del aprendizaje autorregulado	47
2.6.1.1. Motivación.....	48
2.6.1.2. Autoconcepto.....	49
2.6.1.3. Metacognición	50
2.7. Estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado	50
2.7.1. Dominar el ambiente de estudio	51
2.7.2. La lectura significativa de textos.....	52
2.7.3. Análisis de tareas.....	52
2.7.4. Predecir-observar-explicar	52
2.7.5. Los mapas conceptuales	53
2.8. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior	53
2.9. Aprendizaje autorregulado y logro académico	55
2.10. Estudios recientes	58
2.10.1. Características de los estudiantes que experimentan el Fracaso y logro académico en la educación superior.....	59
2.10.2. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.....	63
2.10.3. Superación del bajo rendimiento académico en la educación superior.....	65
2.10.4. Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención.....	66

2.10.5. Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición.....	69
2.10.6. Estrategias de aprendizaje y metacognición.....	71
2.10.7. Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.....	74
2.10.8. Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico.....	77
3. Método.....	78
3.1. Enfoque metodológico.....	78
3.2. Participantes.....	80
3.3. Instrumentos.....	82
3.3.1. Cuestionario.....	83
3.3.2. Prueba psicométrica estilo de aprendizaje – kolb	84
3.3.3. Taller 1. Motivación para el aprendizaje y estrategia para dominar el ambiente de estudio	85
3.3.4. Taller 2. Lectura significativa de textos y análisis de tareas	87
3.3.5. Taller 3. Predecir-observar- explicar y uso de mapas conceptuales.....	88
3.3.6. Verificación de resultado de los estudiantes a través del sistema banner para conocer sus calificaciones	88
3.4. Procedimientos.....	89
3.4.1. Firma del compromiso y entrega de cronograma a los estudiantes.....	89
3.4.2. Encuentro inter semestral y aplicación del cuestionario de selección.....	90
3.4.3. Datos históricos sobre el rendimiento académico de los estudiantes	90
3.4.4. Conformación del grupo experimental y el grupo control	91
3.4.5. Aplicación de la prueba psicométrica	91
3.4.6. Intervención y acompañamiento a los estudiantes	92
3.4.7. Resultados de la intervención y el acompañamiento.....	92
3.5. Análisis de los datos	93
4. Análisis y discusión de resultados	95
4.1. Resultados de aplicación de cuestionario	95
4.2. Promedio académico de los estudiantes en condición de reingreso	98
4.2.1. Grupo experimental.....	98
4.2.2. Grupo control	103
4.3. Aplicación de la prueba estilo de aprendizaje – kolb	106
4.3.1. Altas valoraciones en la escala motivacional para el aprendizaje.....	108
4.3.2. Bajas valoraciones en la escala motivacional para el aprendizaje	109
4.3.3. Promedio general de los factores motivacionales para el aprendizaje	112
4.3.4. Escala de estrategias para el aprendizaje.....	113
4.3.5. Altas valoraciones en la escala de estrategias para el aprendizaje	114
4.3.6. Bajas valoraciones en la escala de estrategias para el aprendizaje.....	117
4.3.7. Promedio general de los factores de estrategias para el aprendizaje.....	118
4.4. Discusión de la información obtenida	119
4.4.1. Análisis de la información obtenida en la implementación del cuestionario	120
4.4.2. Análisis del promedio académico de los estudiantes en condición de reingreso grupo experimental y grupo control	121

4.4.3. Análisis de los datos obtenidos a partir de la prueba estilo de aprendizaje – kolb.....	123
4.4.3.1. Componente de motivación para el aprendizaje.....	123
4.4.3.2. Componente de estrategias para el aprendizaje.....	125
4.4.3.3. Consecuencias derivadas del análisis	125
4.5. Datos finales	127
4.5.1. Análisis de los datos finales	132
5. Conclusiones.....	133
5.1. Principales hallazgos de la investigación.....	133
5.1.1. Incidencia de factores académicos en la pérdida académica.....	134
5.1.2. Necesidad de estrategias motivacionales y metacognitivas	135
5.1.3. Mejora en el rendimiento y disminución de la pérdida académica	136
5.1.4. Relación entre la hipótesis planteada y los hallazgos de la investigación.	137
5.2. Debilidades de la investigación realizada.....	139
5.2.1. No se alcanza un éxito del 100% del grupo experimental	139
5.2.2. Cambios en el grupo control	140
5.2.3. La evaluación del rendimiento académico sólo se hizo al finalizar el semestre.....	140
5.3. Nuevas ideas derivadas de la investigación realizada	141
5.3.1. Incidencia en el rendimiento académico del uso de las estrategias metacognitivas en comparación con otras estrategias de aprendizaje.....	141
5.3.2. Autorregulación en la educación virtual	141
5.4. Recomendaciones y aplicaciones prácticas	142
Referencias	144
Apéndices.....	150
Apéndice A: Autorización para realizar encuestas y recabar datos.....	150
Apéndice B: Cuestionario para conocer las causas de la pérdida académica	151
Apéndice C: Prueba de aprendizaje -Kolb MSLQ.....	152
Apéndice D: Dominar el ambiente de estudio	156
Apéndice E: Análisis de tarea.....	157
Apéndice F: Lectura Significativa de Textos	159
Apéndice G: Uso de un organizador de información, los mapas conceptuales.....	163
Apéndice H: Predecir – Observar-Explicar	166
Currículum Vitae.....	167

1. Planteamiento del problema

En este capítulo se muestra la pertinencia de la investigación realizada a partir de la novedad que aporta el proceso de acompañamiento autorregulado en estudiantes con fracaso académico. La búsqueda de una solución que ayudara en el mejoramiento del rendimiento académico y que, por ende, evitara la deserción de los estudiantes garantizando su permanencia y continuidad en sus estudios universitarios, fueron los elementos que impulsaron el desarrollo de este trabajo.

Como en toda investigación, esta inquietud fue un proceso que nació como utopía pero gestado en un ámbito contextualizado, con una población y dentro de una institución concreta. Se apuntó a un proceso de acompañamiento que enseñara al estudiante cómo aprender desde las estrategias metacognitivas.

Los apartados que dan forma a este capítulo son los antecedentes y el planteamiento del problema dentro del cual aparece esbozada la hipótesis de la investigación propia de la investigación cuantitativa; También se encuentra un objetivo general, 3 objetivos específicos, la justificación de la investigación y las imitaciones del estudio.

1.1. Antecedentes del problema

La Institución de Educación Superior de carácter privado, ubicada en la ciudad de Bogotá, cuenta con unos principios institucionales de carácter social con base en la

doctrina de la Iglesia Católica; elemento que involucra el trabajo docente, la práctica de los estudiantes y el énfasis en cada uno de los programas académicos de las facultades. La población estudiantil tiene un rango de edad que oscila entre los 16 años y los 35 años, cuyo estrato socio económico es de uno a dos, siendo el estrato uno el más bajo en la escala de economía Colombiana.

Lo anterior tipifica rasgos propios en algunos de los estudiantes quienes, antes de iniciar sus estudios superiores, cursan la secundaria tanto en instituciones educativas distritales, es decir, públicas; como en instituciones privadas, que pueden presentar deficiencias en la calidad de la enseñanza, con variadas dificultades de tipo académico y disciplinario, a lo que se suman realidades personales poco apremiantes a nivel familiar y económico.

Algunos elementos que contextualizan a la Institución de Educación Superior son:

- Ofrece acceso a la educación universitaria a todos los que lo deseen, por ello la Institución de Educación superior no posee un sistema de selección de los estudiantes a partir de una evaluación o examen de ingreso. Desde esta política institucional, se ha buscado ofrecer una formación de calidad para los estudiantes sin perder de vista que la misma esté al alcance de todos.
- La flexibilidad curricular entendida como el grado de adaptabilidad que tiene el currículo de ajustarse a las condiciones particulares de las personas según su edad, nivel de desarrollo y tiempo de dedicación al

trabajo universitario, esto le permite al estudiante cursar, a partir del segundo semestre, sus asignaturas sin prerrequisito aunque se ha establecido dentro de los programas la denominada “ruta sugerida” de tal modo que los alumnos inscriban las asignaturas más adecuadas al semestre que se encuentran cursando.

El nivel académico de un gran número de estudiantes que ingresan a la Institución de Educación Superior es bajo, tienen deseos de obtener un título de pregrado pero se muestran poco dispuestos a las exigencias propias de cada uno de los programas a los que acceden y con poca disciplina para asumir los compromisos académicos solicitados por los docentes de la institución. Además de esto, suelen ser estudiantes cuyos conflictos internos, emocionales y familiares, afectan su disposición para el aprendizaje.

Al ser estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, se ven obligados a buscar un empleo para pagar el semestre y contar con recursos que les permita la movilidad, lo cual los obliga a alternar los compromisos laborales con sus estudios; esto también limita su tiempo para el cumplimiento estricto con los compromisos académicos que le exige cada asignatura, lo que afecta las posibilidades de realizar tareas y entrega de trabajos, y en ocasiones deben ausentarse de clases. Todos estos factores pueden incidir directamente en la configuración de la pérdida académica del semestre lectivo. Según el artículo 65 del reglamento estudiantil, cuando el estudiante acumula el 15% de inasistencias equivalente a tres fallas, pierde la asignatura.

Otros factores que inciden en la pérdida académica son las realidades de tipo personal y familiar, relacionados estrechamente las malas relaciones de los padres con

los estudiantes o en determinados casos, malas relaciones con la pareja ya que muchos son madres o padres de familia.

La Dirección de Primer Año de la Institución de Educación Superior ha establecido que, ante las necesidades económicas y situaciones de tipo personal o familiar, es necesario implementar estrategias institucionales de seguimiento que ayuden a los alumnos, por eso existen programas de apoyo que ofrecen ayuda psicológica, ayuda socioeconómica y un programa de becas por convenios con entidades privadas. También ha cobrado relevancia la ayuda o soporte integral a estudiantes en condición de discapacidad de tipo: visual, auditiva e incluso cognitiva, acompañados por personal de educación especial, terapia ocupacional y fonoaudiología.

Todo lo anterior tiene un objetivo primordial, el de bajar los índices de deserción universitaria que causa la pérdida académica producida por las razones ya enunciadas. La Institución de Educación Superior prefiere no hablar de deserción sino de la búsqueda de permanencia de los estudiantes en los estudios superiores.

De manera significativa, también inciden en el fracaso académico la ausencia de las competencias de tipo cognitivo y de aprendizaje no desarrolladas durante la etapa escolar. Los estudiantes graduados de instituciones, sobre todo públicas, con baja exigencia, tienden a ser perezosos ya que no están acostumbrados a manejar un nivel alto en la redacción de textos, de comprensión lectora, organización del tiempo de estudios, manejo de herramientas didácticas etc.

Cuando no se organiza adecuadamente el tiempo laboral y de estudios, los alumnos incumplen con la entrega de productos académicos, así como al carecer de las habilidades lecto-escriturales, de comprensión, matemáticas o manejo de una segunda

lengua, los estudiantes no cumplen con estándares de calidad exigidos por los docentes, puesto que demuestran poca capacidad de análisis, reflexión, interés y desempeño.

Sin embargo, estos no son los únicos motivos para que se configure la pérdida académica y en consecuencia se presente la deserción en los estudiantes. Existen otro tipo de factores, a saber: la formación de expectativas equivocadas sobre las condiciones de vida académica y estudiantil en el medio universitario; la falta de adaptación por parte del estudiante al ambiente institucional; la ausencia de compatibilidad entre los intereses o preferencias del estudiante y las exigencias académicas; o simplemente la decisión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004).

Ante esta realidad que toca a la vida universitaria, la Institución de Educación Superior desarrolla una acción propia emanada de la Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral, ejecutada a través de la unidad académica de Acompañamiento Estudiantil y consiste en la implementación, para todas las facultades, del seguimiento académico a los estudiantes de primer y segundo semestre de la institución en las diferentes carreras. Cada facultad cuenta con una persona encargada de coordinar dicho acompañamiento, además apoyan este trabajo un profesional psicólogo, psicopedagogo ó trabajador social, quien se encarga de toda la labor de consejería y orientación, participa también un equipo de docentes que desde la asignatura Proyecto de Vida se mantienen atentos a los casos de los estudiantes que pertenecen a los semestres tercero en adelante.

Sumado a este engranaje, desde el año 2012, en la Facultad de Educación asignó un docente con una dedicación de 15 horas semanales al acompañamiento de estudiantes con pérdida académica, esto es, pérdida del semestre lectivo, y que se ocasiona cuando

el estudiante pierde tres asignaturas o más, tras lo cual debe cumplir con la sanción de no poder matricularse en el semestre siguiente en la carrera que cursa en la Institución de Educación Superior, todo esto se contempla en el reglamento estudiantil, en los artículos 83 y 84.

Después de cumplido el período sancionatorio equivalente a un semestre por fuera de la Institución, el estudiante tiene la posibilidad de hacer solicitud para retomar y continuar con sus estudios universitarios. Dicha solicitud se conoce como reingreso y se contempla en el artículo 85 del reglamento estudiantil.

En la Facultad de Educación se cita a estos estudiantes y se les explica los pasos a seguir en el proceso de acompañamiento dada su condición de estudiantes en reingreso. Se inicia con la firma de un compromiso entre el estudiante y la facultad, la entrega de sus datos personales, el alumno especifica por escrito el número de asignaturas que perdió y se le indaga si considera que necesita algún tipo de ayuda profesional.

1.2. Planteamiento del problema

Hasta el momento existe un plan estructurado para evitar que factores diferentes a los estrictamente académicos, incidan en el fracaso estudiantil en la Institución de Educación superior. Sin embargo, se identifica poca claridad en el acompañamiento a aquellos estudiantes que retoman sus estudios después de haber perdido el semestre y que les permita adquirir habilidades propias de la pedagogía para mejorar en el aspecto

educativo o herramientas didácticas que le permitan interesarse y adquirir destrezas para un mejor aprendizaje.

Los estudiantes que han tenido pérdida académica y que se les aprueba retomar los estudios universitarios, requieren de un proceso de acompañamiento en la retoma de sus obligaciones académicas; por ello son necesarias unas estrategias claras y un plan definido que les ayude a mejorar en su desempeño universitario.

Tal como se anotaba en los antecedentes, la pérdida académica de los estudiantes en la Institución de Educación Superior, trae consigo algunas consecuencias, la primera de ellas ya mencionada es no poder continuar con sus estudios regulares en el semestre siguiente a dicha pérdida, tal como lo establece el reglamento estudiantil.

La segunda consecuencia es que obligatoriamente el estudiante debe solicitar el reingreso mediante una carta firmada y esperar la aprobación de dicha solicitud por parte del consejo de facultad. Al ser aprobado el estudiante inicia un proceso de seguimiento.

Durante el semestre de sanción no se hace ningún tipo de acompañamiento a estos estudiantes; simplemente deben cumplir con lo establecido en el reglamento estudiantil y no poder estudiar, lo cual deriva en la desmotivación generada ante el infructuoso esfuerzo económico que padres de familia y ellos mismos hacen para lograr un título que les permita mejorar su calidad de vida y ven esta situación adversa como un obstáculo que produce frustración. En consecuencia, se puede configurar la deserción estudiantil, ya que los estudiantes asumen el fracaso académico de manera tal que llegan a considerarse incapaces para el reto académico. Esta es una situación evidenciada sobre todo en los primeros semestres de las carreras.

De acuerdo con el eje problema de esta investigación, se estaba ante un panorama que mostraba la necesidad de realizar acciones de asesoría, con base en estrategias de autorregulación del aprendizaje, que ayudaran a mejorar los índices de desempeño académico de aquellos estudiantes que habían vivido la situación de pérdida académica; lo cual se constituyó en un reto, dado que no se trataba sólo de identificar factores o variables, tal como se había hecho hasta el momento, sino que implicaba darle solución a la problemática existente. Por lo tanto, se hizo necesario direccionar los esfuerzos investigativos hacia la creación de unas estrategias pedagógicas que les permitieran mejorar en el aprendizaje a los estudiantes en condición de reingreso de todos los semestres en la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

En la mayoría de los casos revisados, cuando el estudiante en condición de reingreso fue entrevistado y dio a conocer los motivos por los cuales tuvo pérdida académica, arguyó descuido en sus estudios a lo largo del semestre que derivó en el incumplimiento en la entrega de trabajos y tareas; poca empatía con el docente o, simplemente, manifestó no saber qué pasó, sin embargo, surgió una hipótesis jalonada por la incidencia de otro tipo de factores a considerar y que afectaron el éxito académico de estos alumnos; esto se detectó al demostrar poco interés por las asignaturas y en general por sus respectivas carreras, no habituarse en la administración de su tiempo, entre otros.

Lo anterior motivó la pertinencia de un análisis de las metodologías que los estudiantes tenían para estudiar, las motivaciones de aprendizaje que hallaban en el aula de clases y fuera de ella, y el cumplimiento eficiente en la realización de trabajos y

tareas. Esto llevó a inferir que existían factores de orden académico que incidieron fuertemente en la pérdida académica y debían ser trabajados con mayor atención.

Enseñarles a aprender correctamente, lograr que llegaran a ser estudiantes más eficientes y concentrados en los compromisos propios de su condición; alcanzar las competencias pertinente de aprendizaje que debe tener el estudiante para alcanzar éxito académico y en este caso particular, el éxito del estudiante que ya ha experimentado fracaso en sus estudios y que podría desarrollar mejores habilidades que le permitieran no incurrir nuevamente en la pérdida académica y ser un mejor alumno. Se convirtieron en desafíos y factores que fueron configurando la hipótesis de investigación.

García (2008) manifiesta que el alumno debe sentir la importancia de aprende a aprender, también ser consciente de que cada día es más eficaz en sus tareas de aprendizaje, esto le ayuda a mantener la percepción de competencia y control, aumentar las expectativas de éxito y entender que la inteligencia es mejorable. Todo ello repercute directamente en los estudiantes, así podrían disfrutar aprendiendo y centrarse en sus compromisos académicos.

Este planteamiento resultaba innovador en cuanto centraba el aprendizaje en el estudiante contrario al planteamiento clásico de limitar el aprendizaje al aula de clases, donde el maestro muchas veces ejerce una labor de presión sobre el estudiante, lo que incide en que no disfrute de su aprendizaje dado que se educa bajo la concepción de memorización de los contenidos y los conceptos; a esto se suma que el padre de familia ejerce también una presión que consiste en la obligación que tiene su hijo de de aprobar el semestre o el año lectivo.

De ahí que aprender a aprender por parte del estudiante fue, para este caso, el elemento diferente, dinamizador y motivante de esta la investigación. Claro que el estudiante no sólo iba a conocer que existía unos elementos que le permitirían mejorar en su aprendizaje sino que también debía considerarse como el primero capaz de cambiar su propia inteligencia.

Dada toda la caracterización de la problemática descrita anteriormente, se necesitaban elementos teóricos que ayudaran a encontrar respuesta a los intereses de la investigación y la teoría que más se adecuaba a este propósito era la del aprendizaje autorregulado, a partir de lo cual se derivó la siguiente hipótesis:

La implementación de unas acciones de asesoría surgidas del aprendizaje autorregulado puede generar un impacto favorable en los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior mejorando su desempeño académico semestral.

Indagar acerca de si los estudiantes en condición de reingreso eran conscientes de la necesidad de mejorar sus motivaciones y estrategias de aprendizaje era un primer paso dentro de la hipótesis planteada; al mismo tiempo, poder encontrar las estrategias de autorregulación que lo hicieran posible fue un elemento determinante y de logro para la investigación, en tanto que no se contaba con una estructura académica de acompañamiento y mejoramiento del desempeño académico para dichos estudiantes.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general:

Medir el impacto de las acciones de asesoría y el nivel de desempeño de los alumnos mediante la implementación de un programa de acompañamiento fundamentado en estrategias de aprendizaje autorregulado que ayude a los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior a mejorar en su desempeño académico semestral.

1.3.2. Objetivos específicos:

1. Evaluar los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

2. Implementar los principios propios de la autorregulación del aprendizaje a través de un programa de intervención en los estudiantes de reingreso, de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

3. Evaluar los resultados de desempeño de los estudiantes obtenidos en el semestre a partir del programa para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

1.4. Justificación

La pérdida académica estaba siendo asociada a factores de diferente tipo, muchos de ellos identificados claramente lo cual llevó a la creación de estrategias pertinentes dentro de la Institución de Educación superior; sin embargo, la realidad mostraba que el factor de tipo académico no estaba siendo tratado claramente, en especial, que el acompañamiento académico a estudiantes en condición de reingreso no contaba con unas herramientas y estrategias concretas en procura de mejorar su desempeño.

Por lo tanto, en primera instancia era necesario tener en cuenta que la pérdida académica en la Institución de Educación Superior, particularmente, de la Facultad de Educación, suele darse también por circunstancias académicas tales como: la no presentación de trabajos y/o el desinterés de los estudiantes, lo que sugiere un mal manejo de las habilidades tales como motivación, planificación, falta de habilidades lecto-escriturales adecuadas y estrategias para preparar y tener éxito académico en las evaluaciones.

Buscarle una solución a esta realidad desde el desarrollo de las estrategias del aprendizaje autorregulado, era la razón que motivaba esta investigación y el punto de mayor interés, dado que ello repercutiría en el rendimiento académico de la población estudiantil que retoma sus estudios después de experimentar el fracaso escolar, a su vez, incidiría en la prevención de la pérdida académica y la deserción universitaria.

Cuando se hablaba de las estrategias propias del aprendizaje autorregulado se retomó a López, Hederich y Camargo (2011) quienes plantean que en el contexto del aprendizaje, la autorregulación consiste básicamente en formularse metas concretas,

planificar actividades para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución de tales actividades, evaluarse a sí mismo de forma continua, de acuerdo con las metas y criterios fijados, y, por último, valorar el producto del proceso de aprendizaje.

Estas características propias del aprendizaje autorregulado, hipotéticamente pudieran estar ausentes en los estudiantes de la Institución de Educación Superior pertenecientes a la Facultad de Educación y esa sería la razón que los llevó a incurrir en la pérdida académica; esto planteaba el reto de diseñar, unas estrategias de autorregulación para estudiantes con pérdida académica dentro de una estructura universitaria.

Ahora bien, aunque la necesidad de buscar las estrategias que ayudaran a superar las dificultades académicas debía ser una iniciativa del estudiante, también es cierto que estas debían ser gestionadas por los maestros; por lo tanto no se podía dar por hecho que los estudiantes mejorarían a partir de su propio interés si no se les mostraba la importancia, beneficios y consecuencias de aprender a aprender.

Cuadrado (2008) señala que ha sido recientemente cuando los investigadores han empezado a identificar y conocer los procesos por los cuales los estudiantes autodirigen la adquisición del conocimiento académico. Además de esto menciona que dicha perspectiva surge del aprendizaje autorregulado lo cual conlleva a implicaciones importantes sobre la forma de interacción entre los profesores y los estudiantes, al mismo tiempo, sobre la manera cómo están organizados los centros educativos.

Lo anterior, es decir la importancia de la interacción docente –estudiante, señala también un elemento significativo que puede ser desarrollado más adelante ya que no se

pretendía que todo quedara resuelto en este trabajo investigativo, sino dejar las puertas abiertas para futuras investigaciones. Al señalar las responsabilidades e implicaciones que tiene para el estudiante la adquisición de habilidades que le ayuden a autorregular su aprendizaje y también el protagonismo del docente en el alcance de las respectivas competencias, pueden hallarse nuevos desafíos que dinamicen la experiencia y la enriquezcan atendiendo además a las futuras necesidades que perfeccionarán la propuesta que pueda derivar de todo el trabajo aquí presentado.

De momento, las acciones se centraron en el desarrollo de estrategias para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes; por lo tanto es pertinente señalar lo que han de lograr al hacer usos de dichas estrategias, de acuerdo con lo expresado por Günter (2005) quien afirma que en el proceso de autorregulación del aprendizaje los estudiantes tienen que percibir correctamente sus propias actividades, evaluar los resultados de las mismas y retroalimentar las actividades adecuadas por sí mismos. El problema es que, por lo general, los estudiantes no saben cómo se aprende de forma autorregulada. Por eso, no se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que se deben alcanzar.

La idea emergente era concientizar o potenciar en los estudiantes las destrezas de la autorregulación ya que desconocían su conceptualización o no las identificaban claramente; al no saber que estaban allí era necesario señalárselas, para que buscando el desarrollo competente de las mismas, se pudiera dar el paso siguiente, el de poder aprender desde la autorregulación.

La autorregulación debía ser vista ante todo como una estrategia del estudiante, en ese sentido, Monereo (2006) afirma que ser autónomo aprendiendo supone, dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender, o lo que es lo mismo, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos en el aprendizaje. Adquirir una estrategia no significa solamente saber realizar o ejecutar correctamente las distintas operaciones de un procedimiento o técnica de aprendizaje, significa sobre todo, saber cuándo y por qué, es decir, en qué circunstancias esa técnica será útil.

Se necesita que las competencias propias del aprendizaje autorregulado se evidencien en los estudiantes, pero ellas no se van a manifestar plenamente si no se implementa una estrategia que permita incentivar su uso, así como mostrar los resultados que se esperan; desde este trabajo, eso significaba, evitar reincidir en la pérdida académica de los estudiantes en condición de reingreso, así como una mejoría en su rendimiento académico.

Lo anterior necesitó, de parte del docente investigador y de quienes acompañaron el proceso, incorporar nuevos conocimientos, esto hizo parte de lo que se conoce como la fase de secuencia formativa como lo plantea López (2006), quien manifiesta que con el fin de facilitar la estructuración; las actividades y estrategias didácticas estarán orientadas a facilitar el aprendizaje con sentido, fomentarán el desarrollo de la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autorregulación) la interrelación social y la inserción social crítica.

El papel que debe jugar el docente en el proceso del desarrollo de las habilidades dentro de la autorregulación es fundamental, se trata de aprender a aprender pues no

sólo es crear un plan de trabajo para superar una situación coyuntural del estudiante, puesto que así se puede interpretar la pérdida académica, sino que, ante todo, la idea es poder brindar herramientas necesarias para los períodos siguientes.

López (2006) enfatiza en que se requiere poner en juego mecanismos que lleven a los estudiantes a asumir el protagonismo del proceso formativo; de tal manera que tomen especial relevancia aquellos dispositivos que les permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje, gestionar sus propios éxitos y errores, dominar en grado diverso los diferentes contenidos del aprendizaje y poder aplicar los conocimientos adquiridos de manera contextualizada.

Entonces, dentro del proceso de enseñanza, el docente gesta el ambiente que le permite al estudiante analizar su aprendizaje colocándose frente a la metacognición, entendida como la conciencia de la persona sobre sus propios procesos cognoscitivos y la manera en cómo estos funcionan.

1.5. Limitaciones del estudio

1.5.1. Limitaciones temporales. Se contará con el apoyo de la coordinación de acompañamiento de primer año, así como la consejería encargada del acompañamiento de estudiantes en condición de reingreso. Sin embargo, el proceso de diseño y aplicación de las estrategias estará limitado únicamente al investigador ya que los consejeros asignados a la Facultad de Educación deberán dedicarse a otras actividades de acompañamiento y no pueden estar centrados únicamente en este proceso

La Institución de Educación Superior, dentro de su plan de contratación de personal y el plan de trabajo, estipula un tiempo de 16 horas semanales, denominado desarrollo profesoral para quienes cursan estudios de especialización, maestría y doctorados, lo cual permite tener un margen no amplio pero sí importante para el desarrollo de la investigación. La limitante es que, a pesar de estar en el contrato del docente, también se estipulan 15 horas de clases presencial sumadas a 15 horas de atención al estudiantes lo cual afecta directamente el rendimiento del investigador cansancio físico y mental al ejercer de manera ardua su labor.

En lo que respecta al tiempo de los estudiantes de reingreso, el acompañamiento es limitado ya que todo el proceso de investigación se realizaría teniendo en cuenta los momentos en que puedan estar disponibles para realizar la intervención, para ello hay que contar con su horario académico y eso implica tener en cuenta las jornadas en la que estudian, puesto que los programas pueden ser en el horario de la mañana, en la tarde o en la noche. La variable más importante aquí viene a ser que muchos de los estudiantes de reingreso laboran y estudian al mismo tiempo. De igual modo la variabilidad de los datos puede estar supeditada al cambio que se da en el grupo sobre el cual se quiere investigar, en tanto la condición de reintegro de los estudiantes permanece exclusivamente durante un semestre.

1.5.2 Limitaciones espaciales. En la Facultad de Educación no se cuenta con espacios físicos que pueden ayudar en el desarrollo de las reuniones, realización de talleres u otras actividades por lo tanto será necesario recurrir a la unidad de apoyo logístico con el objetivo de reservar salones o auditorios de la Institución de educación superior.

1.5.3. Limitaciones científicas. No se contó con datos estadísticos históricos sobre estudiantes de reingreso, ya que hasta hace poco se empezó a implementar el acompañamiento a los estudiantes en esta condición. Los informes acerca de los índices de la pérdida académica en la facultad se pueden obtener por medio del reporte de notas desde el sistema Banner, la herramienta que utiliza el departamento académico para llevar a cabo el registro de calificaciones de los alumnos, hay que señalar que se debe acudir a una persona autorizada para obtener los datos, no todos los docentes cuentan con dicha autorización.

De otra parte, es claro que un mayor número de variables le ofrecían mayor solidez a la explicación, lo que sería entonces una limitante que puede experimentarse en el proceso de investigación; aunque no por ello los resultados que arroje la investigación como tal, han de ser considerados un aporte de menor importancia.

También cabe mencionar que en los últimos años la facultad ha implementado un proceso de evaluación cualitativo acorde con lo exigido en educación hoy en día para medir el desempeño por competencias en la que debe ser educado el estudiante. Sin embargo, este aspecto tan interesante no ayuda mucho a la verificación del rendimiento del estudiante durante el proceso de acompañamiento, ya que muchos docentes no retroalimentan a sus estudiantes sobre su desempeño académico, de allí que el estudiante no conozca su calificación cuantitativa sino hasta el final del semestre. Esta razón obligó entonces a proponer el uso del sistema banner para conocer el rendimiento académico, sólo hasta el final del semestre y por lo tanto a programar el acompañamiento con intervalos de tiempo un tanto más largos.

2. Marco teórico

La problemática educativa que genera pérdida académica y deserción descrita anteriormente trae consigo diferentes consecuencias que debieron ser abordadas en un contexto situacional concreto y al mismo tiempo ser entendida en un ámbito más amplio, en este caso particular, fue necesario remitirse al contexto educativo colombiano teniendo en cuenta el desarrollo del mismo, las políticas generales y en concreto lo referente al ámbito educativo de la Educación superior.

Además de ello se hizo pertinente precisar y profundizar en los conceptos de: logro y fracaso académico, enseñanza, aprendizaje, metacognición y aprendizaje autorregulado, los dos últimos aparecieron como aspectos fundamentales en la configuración de una propuesta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

2.1. La educación en Colombia

Según el informe Revolución Educativa 2002-2012 Acciones y Lecciones, emanado del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2010), las primeras constituciones nacionales, cuando más del 90% de la población era analfabeta, establecieron que después de unos años, en los que los gobiernos crearían oportunidades para que todos se educaran, tendrían plenos derechos políticos los colombianos que supieran leer y escribir.

Los líderes de la independencia eran optimistas en cuanto al avance de la educación, sin embargo, con el pasar de los años el proceso se hizo bastante lento. Esto se debió a que el gobierno nacional centró su atención en algunos colegios emblemáticos y en la educación superior, mientras los departamentos se encargaron de la educación secundaria y la creciente educación primaria.

Por su parte, aunque en 1936 se asignó al Estado la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en la práctica, sólo se aplicaba a las instituciones nacionales y, en menor medida, a las departamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En este mismo año, gracias a la reforma constitucional, se determinó que la educación primaria se recibiría de manera gratuita, aunque las clases pudientes recibían la educación en instituciones privadas mientras el resto de la población padecía dificultades serias a este nivel.

En 1960, la Ley 111 determinó que la educación primaria sería financiada por el Gobierno Nacional, aunque las autoridades departamentales mantendrían la responsabilidad por el nombramiento de los docentes y el manejo de las escuelas. Posteriormente, en 1975, se completó este proceso cuando el Gobierno central asumió el pago de los docentes de educación secundaria. De este modo, quedaba en sus manos la responsabilidad por los gastos básicos de la educación primaria y secundaria, que los limitados recursos regionales no habían podido cubrir (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Hasta ese momento la educación giraba en torno a unas políticas enfocadas en la sostenibilidad de los docentes y de la creación de una infraestructura de planta física y

locativa de los diferentes planteles educativos de tal manera que pudiesen albergar a los estudiantes y contaran a la vez con las condiciones mínimas para recibir clases.

Por lo tanto el interés no estaba centrado en el proceso pedagógico, mucho menos en revisar cómo estaban siendo educados los estudiantes, cuáles eran las metodologías con las que se le impartía el conocimiento, qué tanto estaban aprendiendo. Esto se iba dando paulatinamente pero era ante todo un proceso que se iba gestando en el salón de clases en la medida que se iba consolidando la relación de los profesores con los estudiantes.

Se puede decir que la calidad del aprendizaje como experiencia de la educación en Colombia no inicia bajo el impulso de una política gubernamental sino bajo unos parámetros que se forjan en las aulas de clases. El aprendizaje como tal, parte entonces del proceso pedagógico en el momento que se da en el que los maestros y estudiantes se reconocen y se constituyen como sujetos del mismo, esta idea irrumpe con fuerza en la década de los sesenta del siglo XX. Plantear que el aprendizaje es la experiencia por excelencia de la educación en Colombia en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI, es plantear que los saberes que se refieren a él, los sistemas de poder expresados en normatividad y prescripciones y los sujetos involucrados en el ejercicio educativo, podían y debían reconocerse como sujetos (Pulido, 2006).

Tiempo después y debido a los lineamientos establecidos por La Constitución de 1991 se le dio respuesta a las esperanzas de la sociedad definiendo la educación como un derecho ciudadano, un servicio público con función social, y señalando que era obligatoria desde los cinco hasta los quince años, hasta la terminación de la educación básica entendida en sus dos ciclos: la básica primaria con los grados de

primero a quinto, y la básica secundaria con los grados de sexto a noveno. La Constitución de la República indica que “la Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Constitución Política de Colombia Art.67) y estableciendo un situado fiscal, es decir, un porcentaje de los ingresos corrientes de la nación que se entregaría a las entidades territoriales para financiar la salud y la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En esta misma década de los noventa, unos pocos años después de haberse promulgado la Nueva Constitución Política del país, se analizó el tema educativo y se llegó a tener claridad de que aun cuando las estadísticas del momento indicaban que Colombia estaba en un nivel superior en comparación con otros países en vía de desarrollo, el sistema educativo acusaba serios problemas, reflejados en las altas tasas de repetición, deserción, deficiencia pedagógica, materiales inadecuados, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia. Se añadía la necesidad de un currículo integrador que estimulara la creatividad y fomentase las destrezas del aprendizaje, ya que la ausencia de estos dos factores contribuía al bajo nivel general de la educación (Llinás, 1996)

Varios años después, la denominada Revolución Educativa 2002 -2010 del Ministerio de Educación Nacional adoptó con firmeza la idea de transformar los objetivos de la educación, de manera que esta se centrara en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para ello era preciso definir los referentes de calidad, establecer los estándares de competencias que debían lograr los estudiantes en los diversos niveles, hacer evaluaciones periódicas externas y comparables de las

competencias alcanzadas por los estudiantes, entregando esta información a las instituciones, para que ellas asumieran, mediante planes de mejoramiento, el esfuerzo por lograr una calidad siempre mayor. De este modo, se buscó orientar, organizar y evaluar todas las acciones para modificar los factores que podrían incidir en el mejoramiento de la calidad.

Lo anterior denotaba un cambio dentro de la política gubernamental puesto que ésta ya no sólo se centraría aspectos locativos o de cobertura, que gozan de gran importancia, sino también iban a propender por el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

De este modo la educación colombiana se estaba poniendo en sintonía con el aprendizaje que había estado ligado a la enseñanza desde principios filosóficos, así como desde los contenidos o la disciplina, puesto que se quería responder a necesidades históricas, políticas y de desarrollo, derivando en una evaluación centrada en los mismos criterios desde los cuales se impartía la enseñanza, lo cual planteaba la necesidad de dar un viraje serio del cómo se aprende; identificar cuáles eran los ejes dinamizadores del aprendizaje, cuán determinante era el papel del estudiante dentro del proceso, con qué herramientas contaba para potenciar el aprendizaje desde dinámicas distintas como las potencialidades y posibilidades del estudiante.

La enseñanza aparece por lo tanto como instrumento del aprendizaje que posibilita la relación de lo aprendido con las capacidades, por lo tanto lo primero que debe tomar en cuenta el maestro que intenta hacer de la enseñanza un instrumento para dirigir el proceso de aprendizaje es indagar cómo se realiza dicho proceso. Lo segundo

sería, precisamente, adecuar la enseñanza y estos medios didácticos a la realidad (Pulido, 2006).

En este punto de la investigación conceptual era relevante enfatizar que la calidad de la enseñanza no solamente está referida a unas características locativas de las instituciones o a tener un amplio número de docentes, sino que también involucra elementos esenciales que dinamizan los contenidos impartidos en el aula y que se fijan a partir de parámetros concretos; estos tendrían que ver con un sistema educativo que promoviera la autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida y el acceso equitativo a ella, la creatividad y el racionalismo científico, así mismo, que abra la posibilidad de incorporar nuevas conceptualizaciones, porque de no ser así Colombia sacrificará el potencial mental, físico, cultural y científico, así como las riquezas que posee (Llinás, 1996).

Lo anterior llevó a pensar al realizador de esta investigación, que enseñanza y aprendizaje van más allá del momento puntual de la clase impartida en el aula para centrarse en la educación como herramienta que permita consolidar una visión de país. Por ello, en este instante es pertinente establecer la relación con el marco referencial en torno al aprendizaje autorregulado ya no escapa a lo anteriormente enunciado en los párrafos anteriores ya que dicho aprendizaje involucra elementos esenciales como el comportamiento y la motivación; los cuales llevan a una revisión continúa del crecimiento intelectual generando auto seguimiento y auto corrección.

Sin duda esto es pertinente al contexto de país en tanto el patrimonio más importante de los colombianos son sus vidas y sus mentes y la posibilidad de recrear su historia y su memoria; este patrimonio actualmente se desaprovecha; es necesario

encontrar mecanismos que permitan canalizarlo hacia el mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la vida en Colombia (Llinás, 1996).

El programa de autorregulación del aprendizaje no escapa a el pensamiento de tener una mejor calidad en la educación, por ello se debe insertar dentro de las dinámicas propias de las políticas institucionales que recogen los grandes lineamientos de la educación superior a nivel nacional y cuya dinámica se describe en el apartado siguiente.

2.2. La educación superior en Colombia

Tal como se planteó anteriormente, la Constitución Política de 1991 es el instrumento que marca la pauta del momento actual de la educación en Colombia, incluyendo los estudios superiores. En primera instancia, la Constitución le dio rango constitucional a la autonomía universitaria, pero salvaguardando siempre que es el Estado quien debe vigilar e inspeccionar la educación en procura de velar por su calidad y la mejor formación para los estudiantes, así mismo, la carta magna dictaminó que el Gobierno debía, por mandato constitucional, crear los mecanismos financieros necesarios que hicieran posible el acceso a las personas aptas para cursar estudios superiores (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Derivada del mandato constitucional, en el año 1992, se creó la Ley 30 para la organización del servicio público para la Educación Superior. El Consejo Nacional de Acreditación comenzó su gestión en 1995 y, al año siguiente, publicó la primera versión de los Lineamientos para la Acreditación, complementados en 2001 con los Lineamientos para la Acreditación Institucional.

En el año 1993, el Gobierno nacional creó una comisión conformada por personajes destacados en distintos ámbitos de la vida pública, entre quienes se encontraban Ernesto Samper Pizano, Rodolfo Llinás y Gabriel García Márquez. En un informe completo sobre la educación en Colombia en todos los niveles, esta comisión presentó los resultados de sus reflexiones e investigaciones, titulado “Colombia al filo de la oportunidad” al entonces presidente de la república Cesar Gaviria.

En dicho informe Rodolfo Llinás (1996) destacó que la baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incidía negativamente sobre la educación superior, sobre la eficiencia y efectividad del sector productivo científico y tecnológico y sobre los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población. Por ende, el impacto negativo también se observaba en la calidad de la fuerza laboral, así como en la falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, respeto por la vida y equidad.

Se consideró la pertinencia de esta idea para el soporte de la investigación en tanto fueron señaladas las deficiencias en torno a las competencias cognitivas en los estudiantes de la Institución de Educación Superior que recibían una formación básica y media de baja calidad repercutiendo en un bajo desempeño en sus estudios superiores y por ende incidiría en un desempeño laboral poco eficiente. El mejoramiento de esas competencias inicia con el cambio en el modo de aprender que se planteaba en los objetivos específicos ofreciéndoles estrategias metacognitivas que les iban a ayudar a mejorar su rendimiento, su desempeño y sus competencias.

En este punto de la investigación documental se halló que en el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior (ICFES) organizaron lo que se denominó la “Movilización Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior”, un esfuerzo de gestión participativa, con el fin de recoger diferentes puntos de vista y formular una política de largo plazo para la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Como resultado de dicha gestión surgió la idea de crear el registro básico para los programas académicos, que se otorgaría previo cumplimiento de condiciones mínimas obligatorias de calidad. Ya en el año 2001, se establecieron los Estándares Mínimos de Calidad para la educación superior en Colombia, comenzando con los programas de ingeniería, salud y derecho, y que se ampliaron después a otras áreas.

A pesar de todo esto, el tema de la calidad educativa a nivel superior seguía siendo un factor de discusión a nivel nacional, lo que empezó a generar disyuntivas entre académicos, funcionarios públicos y también la comunidad estudiantil.

Quedó claro entonces que la cobertura y la calidad educativa eran los temas más recurrentes y que generaban mayor preocupación, tanto a nivel de la educación básica y media en Colombia y especialmente, en el nivel universitario, ya que en las instituciones de nivel superior, sobre todo las del sector público se había constatado una carencia significativa en los recursos físicos y sobre todo docentes para hacer frente a un flujo masivo de estudiantes que iba a comprometer gravemente la calidad de los programas ofrecidos. Mucho más cuando una gran parte de los estudiantes presentaba deficiencias en su formación básica sobre todo en lo que se refería al dominio del lenguaje, la comprensión y capacidad de abstracción lo que requería acciones pedagógicas especiales por parte de las universidades e instituciones del nivel superior (Misas, 2004).

No hay duda de que, tal como lo manifiesta Malagón (2002), a partir de la ley 30 la educación superior en Colombia, se masificó generando una expansión incontrolada de la cobertura y derivando en una baja calidad en los procesos educativos.

Queda claro que el tema de la cobertura, tan importante para la juventud en América Latina, desató la proliferación de instituciones que no brindaban las garantías requeridas en cuanto a un buen nivel de enseñanza esto trajo como consecuencia que el tema de la calidad en el ámbito de la educación superior cobrara tanta relevancia en el ambiente educativo de Colombia. Sin lugar a dudas la dificultad pasaba por la cualificación pedagógica del personal docente de las instituciones llegando hasta los contenidos mismos que empezaban a impartirse.

Misas (2004) señala que, desde los años setenta, el Estado colombiano se ha debatido entre seguir las políticas preconizadas por el Banco Mundial sobre educación superior o las realidades políticas y sociales que se desprenden de la existencia de la universidad pública. Sin poder optar por una u otra de las soluciones debido a los costos políticos en que incurriría, por ejemplo, al eliminar o reducir drásticamente los aportes a las universidades públicas o, por el contrario, el rechazo del Banco a aprobar préstamos para el sector educativo si se hubiere decidido aumentar de forma apreciable los fondos de las universidades públicas con el propósito de aumentar sustancialmente sus cupos y retornar, parcialmente, el proceso de privatización de la educación superior.

Además de la cobertura y la calidad, en los últimos tiempos ha cobrado relevancia, a nivel de la educación superior, el aspecto de la investigación. Generalmente este ha sido un tema relegado únicamente a los trabajos de grado de los estudiantes. Aún es incipiente la manera como las instituciones de educación superior empiezan a

adentrarse en verdaderos proyectos institucionales e interinstitucionales con la participación de los docentes, destinando recursos tecnológicos y presupuestales para la ejecución de los planes de investigación.

La existencia de distintos equipos de investigación debe garantizar la oferta de una pluralidad de líneas de profundización. El desarrollo del componente investigativo no es el mismo en las distintas facultades, en parte por el carácter profesionalizante de algunos campos y en parte por la debilidad de la comunidad académica en otros. Sin embargo, la dinámica de desarrollo de las profesiones las compromete (tal como ocurre en las disciplinas) en la necesidad permanente de resolver nuevos problemas y de crear conocimiento (Misas, 2004).

Hasta aquí, quedó claro que la universidad en Colombia tiene puesta la mirada en un trípode conformado por: la cobertura, la calidad y la investigación. Por lo tanto se hace necesario destacar que en lo que muchas instituciones de educación superior están en deuda con el país es la proyección social, siendo éste un aspecto clave en el desarrollo de las instituciones universitarias. Regularmente las instituciones implementan las prácticas sociales, dándole más importancia al interés académico, sin importar el contexto y demandas sociales de las diferentes comunidades.

Misas (2004) señala que el Banco Mundial ha buscado orientar en la primera década del s. XXI, hacia dónde debe tender el desarrollo de la educación superior en Colombia, por ello las universidades han de ser ante todo: universidades de investigación, universidades regionales, escuelas profesionales, escuelas vocacionales y universidades virtuales de educación a distancia, lo cual enfatiza en el trípode ya mencionado y deja de lado la relevancia del aspecto social.

Lo anterior se encuentra inmerso dentro de las políticas de globalización a nivel mundial. Es cierto que después de 1980, el desarrollo de los sistemas nacionales de educación, de las categorías curriculares y de la evaluación, se explican por modelos universales más que por factores nacionales. Lo nacional declina y se imponen normas universales, una ideología mundial dominante y una cultura mundial que inciden en la educación. Ahora más que nunca hay necesidad de investigar y formar en lo propio, para no caer en estos extremos de la globalización; además, la cultura de cada pueblo no puede dejarse de lado (Restrepo, 2005).

Siguiendo en la misma línea se descubrió a partir de lo recabado a esta altura, los desafíos en el campo laboral sobre todo a nivel empresarial, para aquellos hombres y mujeres que se capacitan en las universidades. Ya el Gobierno ha tomado conciencia de esta realidad, en muchos países, sobre todo en los más desarrollados, se han dado pasos importantes en esta dirección. El Ministerio de Comercio Exterior de Colombia estatuyó la cátedra virtual de Creación de Empresas de Base Tecnológica y ha invitado a las Instituciones de Educación Superior a que se vinculen al proyecto, para ir creando la cultura empresarial. Se ha sugerido que los pregrados deberían focalizarse en empresarismo e investigación aplicada, dejando para los posgrados el llamado *heavy research* (Restrepo, 2005)

Sin restarle méritos a todo lo anterior, pero fijando una postura crítica ante las orientaciones que ha ido estableciendo la educación superior en Colombia, esta investigación constató que la preocupación por temas como el logro o el fracaso académico, la deserción, o la implementación de ayudas que mejoren el aprendizaje de

los estudiantes a nivel universitario, no es una política del gobierno, sino un asunto al que debe responder cada institución de manera particular.

2.3. Factores que inciden en el logro y fracaso académico en la educación superior

Se hallaron diagnósticos, informes y análisis al respecto del logro y el fracaso académico, cuyos resultados serán presentados brevemente en los párrafos siguientes. Se detectaron varios factores que inciden en el logro y en el fracaso académico de la población estudiantil, llegando a una caracterización e implementando estrategias de prevención para evitar la pérdida académica y la deserción como consecuencia de la misma; sin embargo en este ejercicio de indagación, no se halló un trabajo de acompañamiento académico para estudiantes que ya han experimentado el fracaso y en procura de mejorar en su rendimiento académico.

Esto último se convirtió en una motivación que, a partir de la búsqueda y obtención de un *background* acerca del fracaso y el éxito académico a nivel universitario, permitió establecer un análisis crítico de las situaciones que lo provocan y, a la vez, construir una propuesta concreta para implementar estrategias metacognitivas que permitieran superar el fracaso y mejorar como estudiantes. De manera particular, se enfatizó en los factores de tipo académico.

La deserción es un fenómeno que se genera por diferentes causas entre ellas, las mencionadas de tipo: familiar, económico, educativo y socioculturales. En lo que respecta propiamente al estudiante se ha de considerar también otros factores como: la escolaridad deficiente, un bajo nivel académico, sobre todo en lo que tiene que ver con

habilidades de tipo matemático y lingüístico. Sin duda en la educación superior se refleja el proceso vivido en la educación primaria y secundaria.

Lo anterior se pudo sustentar teniendo como referencia a Marín, Infante y Troyano (2000) quienes plantearon que el éxito o fracaso académico en el nivel superior deriva de diferentes factores; se puede aludir a causas psicológicas, fisiológicas y de clima educativo familiar.

Dentro de un planteamiento sistémico, los autores aludieron a tres en particular: sistema alumno, sistema escolar (institucional) y sistema social. Desde el primer sistema, estudios de psicología educativa defienden y responsabilizan al estudiante de su propio fracaso, ya que él mismo se entiende como falta de aptitudes específicas.

Otro aspecto que mostraron los autores tiene que ver con la motivación, donde en general existen dos tendencias en todo individuo: La consecución del éxito o interés por alcanzar algún objetivo y la tendencia a huir del fracaso. Las personas persisten más en su trabajo si consideran que el éxito depende de su esfuerzo que si lo atribuyen a su aptitud/capacidad intelectual (motivación de logro) o factores externos como la suerte (motivación extrínseca) o factores desconocidos o no controlables (expectativa-valor).

Sin embargo, a lo anterior debe agregársele como complemento el postulado de Gonzales (1989), quien, además de dichos sistemas, planteaba lo que podrían considerarse otros factores importantes, dentro de aquellos el fracaso académico universitario, que deben ser tenidos en cuenta y que aquí no se pueden pasar por alto.

En primer lugar aparece el sistema de selección del alumno que muchas veces no suele ser el más adecuado; le siguen las variables actitudinales las cuales intervienen

durante el aprendizaje; y por último, la deficiente orientación hacia la carrera escogida, de acuerdo con las aptitudes iniciales del estudiante que acude a la universidad.

Dado lo anterior fue posible afirmar que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos cognoscitivos o intelectuales.

Castejón y Navas (2009) plantearon dos maneras de mejorar la motivación en el estudiante, la primera es aumentando la necesidad de logro o disminuyendo el temor al fracaso; la segunda, sería aumentando la probabilidad esperada de éxito. Los autores consideraron que esta última parece ser la estrategia más adecuada dado que la probabilidad esperada de éxito es más fácil de modificar que la necesidad de éxito o el temor al fracaso que están más ligadas a características más estables de la personalidad.

Este planteamiento fortaleció la idea de que la motivación y el autoconcepto confluyen de manera determinante en el proceso de autorregulación del aprendizaje y el éxito académico; más aún, reforzaron lo esbozado en el capítulo anterior cuando se afirmó que el docente se ve en la necesidad de enseñar de un modo positivo y en un ejercicio de interacción con el estudiante.

Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008) señalaron otros factores de incidencia en el fracaso académico resaltando que estos son muy diversos. Se pueden señalar los procesos cognitivos haciendo referencia a los problemas de atención, concentración y comprensión; los componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como las dificultades para hablar en público, igualmente, la baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas; los componentes inherentes a la personalidad, resaltando la falta de confianza en sí mismos, la baja tolerancia a la frustración y síntomas de

depresión y ansiedad; y los factores comportamentales, entre los que se encuentran incorrectas técnicas de estudio y en general una inadecuada distribución del tiempo.

Estableciendo una relación con la confianza en sí mismo que debe poseer el estudiante y que incide en alguna medida con el logro y el fracaso académico, se encuentra el planteamiento de Núñez y González (1994), quienes establecen una influencia inmediata del autoconcepto sobre el rendimiento académico, en tanto que la incidencia del logro académico sobre este concepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo afectiva del propio autoconcepto. Salvaguardan estos autores, que al parecer no son las experiencias de fracaso las que deciden los niveles, sino más bien la naturaleza de las causas a las que recurre el sujeto para explicar su fracaso.

Unido al autoconcepto se encuentra el tema de la autoeficacia, entendida ésta como un juicio sobre la capacidad para realizar una tarea o comprometerse en una actividad, mientras que el primero es un juicio autodescriptivo que incluye una valoración en la competencia y sentimientos en relación con la valía personal. Si se incluye en el autoconcepto una autovaloración de la competencia, debe afirmarse que la autoeficacia, conceptualmente es un ingrediente crítico del este primer concepto. (Torre, 2007).

2.4. El aprendizaje

Lo visto hasta el momento permitió constatar que han existido variados factores de incidencia en el fracaso académico y que, en gran medida, han afectado las distintas estrategias académicas utilizadas para potenciar el aprendizaje en los estudiantes de

todos los niveles, para el caso particular de esta investigación, los estudiantes del nivel universitario.

Sin embargo, aquí no se pretendió entender el aprendizaje únicamente como aquello relacionado con el colegio o los textos académicos, ya que aprender es una actividad que el ser humano realiza cotidianamente en los diferentes ambientes su vida.

Por el contrario el aprendizaje se entendió como aquello que facilita la interacción con el mundo y mejora el desempeño ya sea personal o laboral. El aprendizaje es la muestra clara de que el ser humano se adapta al ambiente mejorando su desempeño y volviéndose cada vez más eficiente.

Siguiendo a Ormrod (2005), el aprendizaje se ha de entender como el medio mediante el cual no sólo adquirimos habilidades y conocimiento, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales.

¿Pero qué significa exactamente el término aprendizaje? Los psicólogos definen y conciben el aprendizaje de manera diferente. Se puede aludir a dos definiciones que reflejan dos perspectivas comunes pero que difieren entre sí:

1. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.

2. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

¿Qué tienen en común ambas definiciones? Las dos describen el aprendizaje como un cambio relativamente permanente, un cambio que perdurará durante cierto tiempo aunque no necesariamente para siempre. Ambas atribuyen este cambio a la

experiencia; en otras palabras, el aprendizaje tiene lugar como resultado de uno o más acontecimientos en la vida del aprendiz.

2.4.1. Teorías del aprendizaje. Era necesario resaltar que en la actualidad existen dos perspectivas teóricas que nos permiten comprender la manera en que aprendemos. La perspectiva conductista destaca las relaciones entre los estímulos observables y las respuestas. La perspectiva cognitiva destaca el papel de los procesos mentales internos en el aprendizaje. Sea cual sea la perspectiva adoptada, sólo se sabe que se ha producido un aprendizaje cuando se observa que una conducta ha cambiado de alguna manera; quizá, porque aparece una nueva respuesta o porque se incrementa la frecuencia de una que ya existía.

Desde la perspectiva de las teorías conductistas y cognoscitivas, Shunk (1997) explicita que ambas concuerdan en que el medio y las diferencias influyen en el aprendizaje, pero disienten en la importancia relativa que conceden a estos elementos.

De allí que las teorías conductuales enfatizan en la disposición y la presentación de los estímulos así como en el modo de reforzar las respuestas. Además de esto el conductismo otorga relevancia a dos variables del estudiante, estas son: el historial de reforzamiento y el estadio de desarrollo, a partir de lo cual se entiende que las limitaciones mentales dificultarán el aprendizaje de habilidades complejas, y las discapacidades físicas impedirán la adquisición de conductas motoras.

Entre tanto, las teorías cognoscitivas reconocen que las condiciones ambientales favorecen el aprendizaje. Las explicaciones y demostraciones de los conceptos que dan los maestros permiten el acceso a la información a los estudiantes y el ejercicio de las habilidades también promueve el aprender.

Al mismo tiempo, estas teorías sostienen que los meros factores educativos no dan cuenta cabal del aprendizaje de los alumnos. Lo que éstos hagan con la información, cómo la reciban, repasen, transformen, codifiquen, almacenen y recuperen, es en extremo importante. La manera cómo procesen la información determinará lo que aprendan, así cómo lo hagan y el uso que le den a lo aprendido.

Lo anterior configura la base fundamental del concepto de aprendizaje, sin embargo para el interés de esta investigación, el aprendizaje puede ser entendido como la adquisición de habilidades o destrezas que le permiten al aprendiz tomar posesión eficiente del conocimiento. Esto le permite incorporar nuevos contenidos y desarrollar estrategias de acción a la vez que puede llegar a mejorar en sus aptitudes creativas, de cooperación y de interrelación con el entorno.

2.4.2. El docente y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto actual los estudiantes gozan de facilidades para el acceso a la información, el docente desempeña un papel diferente al clásico transmisor de conocimiento convirtiéndose en un orientador, facilitador y constructor de ambientes diversos de aprendizaje.

Claro está que el docente ha de apoyarse en variados recursos didácticos para ejercer su tarea, la eficacia a partir del uso de dichos recursos, dependerá en gran medida del modo cómo proceda el docente a partir de la estrategia didáctica utilizada.

Pero también se ha dicho que el aprendizaje no sólo se remite a la experiencia del aula, ¿cómo hacer para que el estudiante aprenda más allá de los contenidos?, ¿qué papel ha de jugar el profesor para que esto sea posible?

Lozano (2005) propone que el docente puede lograr este objetivo a través de experiencias de aprendizaje (EA), es decir, toda actividad planeada, dirigida y evaluada por el profesor o el departamento académico, para que el alumno que pase por ella desarrolle una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones que le permitan enfrentar exitosamente el mundo laboral y la vida.

Uno de los fines que se persigue desde este planteamiento es centrar la educación en el aprendizaje y no en el docente, idea que coloca a éste como auténtico facilitador y al estudiante como agente determinante en su proceso; no se trata de liberar de responsabilidades a los docentes sino de promover en los estudiantes la búsqueda de metas claras, definidas y ante todo que las pueda alcanzar lo cual le daría calidad a su proceso de aprendizaje.

De la Mora (1977) presenta otros elementos que intervienen en el papel del docente dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos, que el profesor debe aprender a manejar los móviles, es decir, los estímulos que actúan desde fuera del sujeto provocando una actividad, así como los incentivos que son de orden afectivo, atraen y solicitan a la voluntad moviéndola desde fuera a actuar. Se debe contar con móviles como la emulación, el impulso hacia la realización de la vida, la aspiración a destacarse y el anhelo de alcanzar un valor propio. Esto con el objetivo de iniciar y mantener vivo el deseo de aprender y así mantener vivo el deseo y la atención.

El aprendizaje depende del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno que se conoce habitualmente por la expresión: disposición para aprender. Para que el aprendizaje pueda ser al mismo tiempo eficaz, las tareas acompañadas de las materias y

los métodos de instrucción deben ser motivadas, adaptándose al nivel de desarrollo del educando.

Por tal razón se hace necesario pensar en la elaboración de las estrategias adecuadas para aprender y afrontar con disciplina los diferentes compromisos académicos que les brinden a los jóvenes las mejores opciones y le ayude a mejorar en su proceso académico.

Tal como se ha podido evidenciar, existen varias maneras de comprender el aprendizaje, yendo más allá de la definición y enfatizando en cómo se alcanza el mismo. Sin embargo, esto no parece suficiente en tanto la dinámica de la enseñanza y aprendizaje ha sufrido variaciones, de allí que los cuestionamientos de cómo ó qué deben enseñar los docentes, y cómo pueden y qué deben aprender los estudiantes son quizás los aspectos de mayor relevancia hoy en día dentro de la dinámica educativa.

2.4.3. Aprender a aprender. Al estudiante ha de enseñársele como aprender. En esta medida aparece el concepto de aprender a aprender entendido como una competencia que adquiere el estudiante y que implica el desarrollo de habilidades cognitivas así como motivacionales jalonadas por un buen auto concepto, esta competencia se potencia a partir del uso de estrategias metacognitivas que ayudan a encausar el aprendizaje, enseñándole a llevar los conocimientos adquiridos a las solución de problemas que enfrenta en contextos concretos.

Es necesario entonces el acercamiento al concepto de autorregulación y para ello López, Hederich y Camargo (2011) destacan que un aspecto importante de la autorregulación del aprendizaje es que puede enseñarse, y que la misma no se adquiere de una vez y para siempre. Es evidente que la autorregulación del aprendizaje pasa por

distintas etapas, que son superables mediante la orientación y las prácticas repetidas a través de múltiples experiencias en diferentes contextos.

Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje ha de ser considerada como un proceso clave para desarrollar la competencia de aprender a aprender, en cuanto supone un avance en la autodirección personal que permite a los estudiantes transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas. Pero no va a ser fácil desarrollar bien este proceso ni generar esta competencia con niveles altos de dominio si no cambian las condiciones de los entornos de aprendizaje (Salmerón y Gutiérrez- Braojos, 2012).

2.5. Antecedentes del aprendizaje autorregulado

Al hablar de aprendizaje autorregulado, se toca uno de los temas que a nivel de la psicología educativa ha sido abordado con mayor seriedad y profundidad para hablar del desempeño y logro académico de los estudiantes.

El inicio de los estudios del aprendizaje autorregulado aparece con Bandura (1986), quien define la autorregulación como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta; los estudios adelantados por este personaje cobran gran importancia en los últimos treinta años dentro del ámbito de la psicología educativa como tema central de investigación y eje primordial de la práctica educativa (Torrano y González, 2004).

Desde una perspectiva más reciente, Núñez, Solano, Gutiérrez- Pienda y Rosario (2006) destacan varias características del tema, comenzando por que el constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico

independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Se define como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales.

A partir de lo anterior, se desplaza el centro de los análisis educativos sobre la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje. Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática.

La autorregulación busca un buen rendimiento académico, por tal razón es necesario que la educación imprima en el estudiante la necesidad de ser estratégico, dirigiendo su motivación hacia metas valiosas. Por ende, la participación del individuo en el proceso de aprendizaje cobra una gran importancia toda vez que lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, conductual y motivacional (Torrano y González, 2004).

Para ser aprendices autorregulados los estudiantes necesitan tener conocimientos de sí mismos, de la materia, de las estrategias y de los contextos dónde aplicarán sus aprendizajes (Woolfolk, 2006).

Torre (2007) permite ir desarrollando las ideas antes planteadas y que hacen referencia a que, desde la autorregulación, la persona que aprende es alguien que también puede mejorar sus capacidades de aprendizaje por medio del uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales, más allá de esto, es capaz de seleccionar, estructurar e incluso crear de manera proactiva un entorno de aprendizaje favorable que puede jugar un papel significativo a la hora de elegir la cantidad y la forma de enseñanza que necesita. Por una parte, se pretende explicar cómo puede aprender un estudiante a pesar de sus limitaciones en capacidad, estatus sociocultural y en la calidad de su escolaridad; por otra parte, porqué falla un estudiante a la hora de aprender, a pesar de sus, aparente, buenas calidades, entornos ventajosos y buena educación recibida.

Así vista, la autorregulación propone entonces una idea revolucionaria, la de que cada estudiante adopte sus características principales en lo referente a las estrategias metacognitivas y hacer de ellas el motor que impulsa la superación de las falencias que aparecen como factores determinantes y que inciden en la pérdida académica independientemente de estratos económicos e incluso de la calidad de educación recibida por el estudiante.

Ahora bien, para que se dé autorregulación en el aprendizaje, el alumno debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar esta actuación (Lamas, 2008).

Incluso, se puede ir más allá de este planteamiento y tomar en consideración a las características propias de los estudiantes autorregulados, señaladas por López, Hederich y Camargo (2011) como parte de una problemática que está por indagarse y pretende resolverse, para tener una idea clara de lo que deben alcanzar aquellos estudiantes que no regulan su aprendizaje.

Las habilidades propias, señaladas por los autores anteriormente citados, de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son:

- 1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar, elaborar y recuperar información.
- 2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos metacognitivos hacia el logro de las metas.
- 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales, tales como un alto sentido de autoeficacia académica y adopción de metas de aprendizaje además, le asocian un alto valor a las tareas de aprendizaje, acción que les permite ajustar continuamente estas categorías, de acuerdo con los requerimientos de la tarea.
- 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en el desarrollo de las tareas, además de que diseñan ambientes favorables de aprendizaje (lugar de estudio y búsqueda de ayuda).
- 5) Capaces de poner en práctica una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar distracciones externas e internas para mantener su concentración, su esfuerzo y motivación durante la realización de una tarea de aprendizaje.

2.6. El aprendizaje autorregulado

La autorregulación del aprendizaje como variable independiente es, hipotéticamente, el camino que se propone para superar los factores académicos que inciden en el fracaso de los estudiantes en la educación superior. Pero para llegar a ello es necesario, en primera instancia, tener claridad en el concepto de aprendizaje autorregulado a partir de sus propias características.

La primera de ellas es que el estudiante ha de ser el agente principal de su propio aprendizaje, por lo tanto es necesario acentuar la relevancia que dentro de las teorías cognitivas actuales tiene el concepto de construcción individual del conocimiento. Esta posición ha tenido un gran impacto a nivel educativo ya que el constructivismo explica y describe el proceso de aprendizaje en términos de construcción de nuevos conocimientos a través de procesos de transformación y autorregulación (Escoriza, 1998).

Los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean, desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual, participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Para la perspectiva operante son rasgos críticos del aprendizaje autorregulado la elección entre diversas alternativas posibles, y el diferente valor reforzador de las distintas respuestas que puede emitir el sujeto (Rojas, 2008).

Otra característica importante de un aprendizaje autorregulado es el de ser social por naturaleza. París y Winograd (2001) destacan el concepto de cognición como situado, social y distribuido; además, coinciden en postular que para comprender el significado del conocimiento y del aprendizaje, se debe tener un mejor entendimiento de la importancia del contexto, de las relaciones sociales, de la colaboración y de la

cooperación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado reconoce que el sujeto controla su propio aprendizaje en contexto, en relación con otros y en situación.

De esta manera, el aprendizaje camina en torno a un eje vertebrador de la nueva educación que se puede resumir en la necesidad de capacitar a la persona para el aprendizaje autónomo y permanente. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acciones más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida (Núñez, Gonzales-Pienda, Solano y Rosario, 2006).

Actualmente, la mayoría de los aprendices y estudiantes proceden de entornos del clásico sistema educativo, caracterizado por una pedagogía con discurso vertical y jerarquizado, desde el que se exige a los estudiantes que reproduzcan su conocimiento academicista; esta concepción del aprendizaje y la enseñanza es incongruente, tanto con las actuales exigencias sociales, como con las finalidades pretendidas en el nuevo paradigma educativo.

Dicho paradigma trae consigo transformaciones sustanciales planteadas por Chocarro, Gonzáles y Sobrino (2007) y que involucran directamente al docente en tanto éste también debe ser formado para enseñar en la autorregulación. También señalan que las implicaciones prácticas más importantes se refieren al cambio respecto a la finalidad del contenido y a la idea de la responsabilidad compartida.

En cuanto al contenido, el profesor debe enfocarlo de tal modo que sea un conocimiento útil y práctico para la vida y no un conocimiento inerte. Las actividades de clase deben ser una experiencia significativa de aprendizaje y deben cumplir al menos uno de los siguientes criterios: potencian una mejor actuación en la vida diaria y personal del alumno, en cuanto que a través de ellas se desarrolla y ejercita alguna habilidad, fomentan la contribución a la comunidad y capacitan al alumno para el futuro mundo laboral, desarrollando las competencias, conocimientos y actitudes para un determinado campo profesional.

Al estudiante se le anima a tomar decisiones, opinar y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un marco de posibilidades que ofrece el profesor. Su importancia radica en que una mayor participación del alumno aumenta su motivación hacia el aprendizaje, porque se siente partícipe del mismo y lo puede percibir como algo suyo y no como algo impuesto desde fuera. A pesar de las consecuencias positivas que tiene el ofrecer a los alumnos posibilidades de elección, como son el aumento del interés por aprender, la creatividad o la autonomía, los profesores siguen siendo cautelosos al respecto.

Algunas causas radican en que los profesores están poco preparados para ello, o bien que los alumnos están cada vez más desmotivados y poco acostumbrados a participar en el aula, por lo que la enseñanza centrada en el alumno les supone un profundo cambio. Este hecho se refuerza en situaciones en las que los profesores piensan que sus alumnos no están capacitados, que sólo les interesa la obtención del título y que no valoran el aprendizaje.

Llevar a cabo una enseñanza centrada en el alumno no es fácil y su aplicación depende del contexto; hay que tener en cuenta la preparación del profesor, la propia estructura de la materia y las características de los alumnos. Asimismo, no puede decirse que sea la panacea y la respuesta a todos los problemas presentados por la llamada enseñanza centrada en el profesor.

De allí que la autorregulación sea un proceso complejo, con matices diversos y estrechamente ligado a muchos de los procesos psicológicos. Un aprendizaje autorregulado se identifica con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; aquel que corresponde a las aspiraciones de alcanzar un desarrollo pleno, una continúa superación personal y un sentido de auto determinación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente (Pereira 2005). De esta manera, el enfoque del aprendizaje autorregulado supone una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.6.1. Principales características del aprendizaje autorregulado. Los capítulos anteriores mencionan constantemente los elementos que caracterizan el aprendizaje autorregulado. Por tal razón, estos serán presentados de manera independiente con el fin de tener claridad y precisión, tanto en su concepto como en el papel que juegan al momento de definir estrategias de aprendizaje autorregulado.

Los elementos que caracterizan dicho aprendizaje son: la motivación, el auto concepto y la metacognición. Al profundizar en ellos deriva entonces la necesidad de concretizar sus principios en las estrategias de aprendizaje y configurar la intención fundamental dada en la propuesta de aprender a aprender, tan necesario para que los estudiantes sean autorreguladores de su propio aprendizaje.

2.6.1.1. Motivación. Cuando se habla de motivación se hace desde una perspectiva pedagógica y no tanto emocional, es así que ésta ha de crear un interés en el estudiante y moverlo hacia el aprendizaje. A partir de esta premisa, se va clarificando la relación entre la motivación y el aprendizaje en el aula escolar, para ello se parte de la perspectiva de De la Mora (1977) quien considera la motivación como importante en tanto la mecánica estimulativa del hombre se halla entrelazada de una manera tan múltiple y recíproca, que el aprendizaje depende de muchos motivos y móviles mutuamente encadenados.

Dando un paso más adelante, no sólo se miran los móviles sino que se habla también de regulación cognitiva de la motivación para referirse al proceso de planificación del comportamiento, planteo de expectativas, análisis de las metas, creencias de auto-eficacia, motivación intrínseca y extrínseca, motivación de logro (Lanz, 2006).

La motivación de la que se viene hablando, envuelve el acto educativo y los actores que la configuran, es decir, estudiantes, docente y aprendizaje; de allí que sea necesario mostrar que el alumno al moverse a aprender, realice acciones que se convierten a su vez en factores determinantes como: las intenciones con las que se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

En consecuencia se resalta el autoconcepto académico y las atribuciones causales; ambos van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante y van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Siguiendo la línea del acto educativo y llegando al punto de otro de los protagonistas del mismo Rinaudo, De la Barrera y Donolo (1997), analizan la preocupación de los profesores por la manera cómo los estudiantes enfrentan las tareas, constituyéndose en un desafío, convertir en atractivos los contenidos que se imparten. De allí que los autores sean conscientes de que se está en presencia de un interés generalizado porque la educación ya no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Los aprendices autorregulado, incluso si no están interesados de manera intrínseca por una tarea en particular, se interesan verdaderamente en recibir los beneficios de dicha tarea. Saben por qué estudian por lo que sus actos y decisiones son auto determinadas y o están controladas por los demás (Woolfolk, 2006).

2.6.1.2. Autoconcepto. Tal como se mencionaba en el apartado anterior, el autoconcepto es un factor que va a incidir en la motivación, no se trata, como se podría inferir equivocadamente, de un sinónimo de la misma. Castejón y Navas (2009) muestran tres elementos que ayudan a la definición de aprendizaje autorregulado: El empleo de estrategias, el compromiso hacia las metas académicas y la autoeficacia percibida por el sujeto. La percepción de la autoeficacia por parte del sujeto está estrechamente ligada a su autoconcepto, el cual dependería, además de los resultados, de su propia actuación, el contexto de aprendizaje, las atribuciones causales que realiza, la credibilidad del modelo que le sirve de referencia a la hora de juzgar su propia competencia y de las reacciones fisiológicas que realiza el propio sujeto.

Aquí si entraría a jugar un papel fundamental el elemento anímico en el aprendiz, ya que tener un concepto pobre de sí mismo podría afectar el aprendizaje puesto que se

desdibujaría el interior, al no tener razones que lo motiven a actuar con decisión y por sus propios medios.

2.6.1.3. Metacognición. El estudiante como actor en el que se centra el proceso de aprendizaje debe involucrarse decididamente en la situación, dado que enfrenta nuevas situaciones, nuevos conceptos y adquiere un nuevo conocimiento que ha de prepararlo para enfrentar la vida; por esto, cuando se habla de la metacognición en el aprendizaje autorregulado, se hace referencia al conocimiento y regulación de cómo el sujeto percibe, comprende, aprende, recuerda y piensa (Lanz, 2006).

La metacognición requiere de un elemento declarativo, un conocimiento procedimental y con conocimiento declarativo. Con todo esto se busca una reflexión de los procesos mediante los cuales el alumno adquiere conocimiento, de tal manera que pueda identificar las acciones que inciden en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, otorgue valor a las experiencias, percepciones y emociones que afectan los avances en el proceso de aprendizaje. De este modo el estudiante es consciente de sus procesos cognoscitivos y la manera cómo estos funcionan (Lozano, 2005).

2.7. Estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado

El apartado anterior muestra la metacognición como una de las características que da mayor fuerza al concepto de autorregulación del aprendizaje y, al mismo tiempo, lo lleva hacia una clara idea de consolidación. De allí que la metacognición adquiera una forma concreta de estrategia para el logro del aprendizaje a partir de la autorregulación.

El uso sistemático de estrategias metacognitivas es un hecho diferencial para distinguir los estudiantes autorregulados de aquellos que no lo son. Un estudiante debe tomar la decisión de asumir una estrategia y ha de realizar el esfuerzo necesario para regular su uso así como la dedicación de tiempo requerido para su puesta en funcionamiento. Sumado a los procesos motivacionales muchas veces relacionados con refuerzos externos contingentes (Cuadrado, 2008).

Cuando se habla de estrategias, deben entenderse como lo plantea Monereo (citado en Revel y Gonzales, 2007) “Proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Entre las estrategias metacognitivas pueden enunciarse: dominar el ambiente de estudio, la lectura significativa de textos, analizar la tarea, predecir-observar-explicar y los mapas conceptuales, (Campanario, 2000). Estas mismas estrategias aparecerán en la implementación de la investigación con los estudiantes de la Institución de Educación Superior.

2.7. 1. Dominar el ambiente de estudio. Consiste en garantizar que se cuenta con los elementos mínimos y espacios físicos adecuados que le permitan al estudiante desarrollar adecuadamente sus trabajos y tareas.

Los factores ambientales que pueden tenerse en cuenta son: contar con los materiales adecuados, determinar si el trabajo puede realizarse en el tiempo estipulado, revisar el espacio físico en el cual se llevará a cabo la tarea o trabajo.

Esto conlleva a realizar una agenda diaria en la que sea revisada la distribución del tiempo, ya en la organización del trabajo como tal será importante respetar la programación establecida para la realización de la tarea, así como encontrar el lugar adecuado para la realización de la misma.

2.7.2. La lectura significativa de textos. Se trata de una estrategia esencialmente autorregulada, en la que puedan obtenerse herramientas que permitan la apropiación, asimilación y comprensión de los contenidos conceptuales.

Cuando un estudiante se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto de dos grupos de factores: los conocimientos previos (lingüísticos, del tema, del mundo, de la organización textual y de las estrategias de comprensión lectora) y las características del texto, especialmente la estructura del mismo (Román, 2004).

2.7.3. Análisis de tareas. Como referente de esta estrategia está el análisis metasubjetivo de tareas propuesto por Pascual- Leone y Jhonson (1991), quienes señalan que se parte del análisis de la tarea entregada al estudiante, para luego definir los pasos específicos que permitirán darle solución. Se trata, por tanto, de un análisis objetivo que permita describir la tarea tal cual como es presentada y un análisis subjetivo que consiste en determinar la mejor manera de darle solución y obtener un producto del ejercicio realizado por los estudiantes.

2.7.4. Predecir-observar-explicar. El objetivo más importante de las actividades predecir-observar-explicar es que los alumnos comprendan el papel de los conocimientos previos en la interpretación de los fenómenos y tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos (Campanario, 2000).

Esta estrategia está dirigida de manera particular a disminuir la tendencia de los estudiantes a responder sin haber comprendido las preguntas para ello es útil que los estudiantes se pueden enfrentar a los resultado a partir de actividades de demostración.

Estas actividades pueden ser útiles sobre todo a aquellos estudiantes que recibiendo planteamientos teóricos deben enfrentar en la práctica con ejercicios sencillos el hecho mismo de la comprobación suscitado desde lo teórico en el aula los resultados pueden discutirse en la clase.

2.7.5. Los mapas conceptuales. Las estrategias metacognitivas en su aplicación y practicidad como actividades de estudio buscan que la información obtenida sea organizada de la mejor manera posible con el fin de retenerla de la mejor manera posible en el cerebro, para recuperarla y utilizarla en el momento preciso de modo adecuado.

Los mapas conceptuales buscan favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar la metacognición; se pueden utilizar como instrumento diagnóstico para explorar lo que los alumnos saben, para organizar secuencias de aprendizaje, para que éstos extraigan el significado de los libros de texto y para organizar y hacer explícita una secuencia de enseñanza (Campanario, 2000).

2.8. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior

De la Fuente y Justicia (2003) señalan que existe la necesidad constatada de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de la educación superior. Para ello es necesario avanzar en el conocimiento de dichos procesos así como el cambio en

las expectativas y los modos de enseñar y aprender de los profesores y alumnos respectivamente. La psicología de la educación aporta, desde los modelos recientes, herramientas que ayudan al desarrollo de procesos y enseñanzas de aprendizaje.

En el planteamiento de estos autores hay un aporte especial que parte de los principios de autorregulación que ya han sido señalados anteriormente, no sólo la autorregulación del aprendizaje sino también la regulación de la enseñanza, llegando a ser esta, la variable explicativa del rendimiento académico de los universitarios, asociados a los inadecuados procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se plantea entonces la utilización de un modelo conceptual que asume que se producen déficits en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza por parte del profesor y paralelamente en el desarrollo y proceso de aprendizaje por parte del estudiante, ambos efectos se producen de manera interactiva y multiplicativa.

Rinaudo, De la Barrera y Donolo (1997) señalan también otros aspectos que no deben pasar por alto en lo que respecta al aprendizaje de los estudiantes universitarios como los presentados a continuación y que derivan de todo el proceso teórico adelantado hasta el momento.

El primer aspecto tiene que ver con lo que podría denominarse dos tipos de alumnos, un primer grupo son los alumnos orientados hacia metas de aprendizaje que tienen la intención, al momento de aprender, de obtener conocimientos y desarrollar su competencia; están convencidos de que el esfuerzo es la base del éxito o del fracaso, conciben la inteligencia como un aspecto variable, modificable o transformable. El segundo grupo es el de los alumnos orientados hacia metas de rendimiento, estos se

preocupan fundamentalmente por demostrar su capacidad, creyendo que esta es la causa del éxito y del fracaso.

De ello se deriva que los estudiantes orientados más intrínsecamente tienden a comportarse de manera más autorregulada, se hallan potenciados a un mayor uso de estrategias, parecen confiar en sí mismos y se implican y comprometen en problemas que conllevan desafíos, atribuyéndose a sí mismos el mérito del éxito. Los estudiantes orientados de manera más extrínseca, tienden a utilizar estrategias de tipo superficiales, que otorguen una solución rápida al problema y a atribuir el éxito a factores incontrolables por su parte.

2.9. Aprendizaje autorregulado y logro académico

A partir de la idea anterior se puede considerar lo planteado por López, Hederich y Camargo (2011), cuando afirman que, en general, los estudios indican que los alumnos que regulan su aprendizaje adaptan sistemáticamente sus esfuerzos para el logro de sus propósitos académicos y, como resultado de la puesta en práctica de esa estrategia, obtienen mejores logros.

Además, estos autores exponen la temática y se refieren a que, en lo concerniente a la relación autorregulación-aprendizaje, se han indagado condiciones específicas que maximizan el efecto de lo autorregulado sobre un nuevo conocimiento que se aprende. Entre dichas condiciones vale la pena citar: el tipo de metas que se formula el aprendiz; la importancia del monitoreo y la retroalimentación; las

características efectivas de la motivación, y las posibilidades de que la autorregulación sea efectivamente aprendida.

De igual manera, destacan como aporte novedoso la existencia de una relación notable entre el uso de variables motivacionales y estrategias de aprendizaje; esta relación está asociada, de manera directa, con el logro académico de los estudiantes en los diferentes niveles de formación.

Los resultados obtenidos han evidenciado que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje influye sobre variables motivacionales tales como: la autoeficacia, la orientación hacia metas intrínsecas, el interés de la tarea de aprendizaje. De igual forma, se ha comprobado que las características motivacionales de los estudiantes afectan sus habilidades cognitivas, como la adquisición, el almacenamiento, la transferencia y la utilización de la información, y metacognitivas, como el monitoreo y el control del conocimiento.

Las definiciones de aprendizaje autorregulado destacan la importancia de la autonomía, el autocontrol y la autodirección, refiriéndose al aprendiz como promotor activo o autogenerador de procesos y conductas en tres dimensiones (metacognitiva, motivacional y conductual). Todas coinciden en puntualizar que los sujetos que regulan su aprendizaje tienen mayores logros académicos que los que no se autorregulan (López, Hederich y Camargo, 2012).

Siendo que los estudiantes se convierten en los protagonistas del aprendizaje vale la pena destacar lo planteado por Rinaudo, De la Barrera y Donolo (1997), quienes establecen que aquellos alumnos orientados hacia metas de aprendizaje tienen la intención al momento de aprender de obtener conocimientos, de desarrollar su

competencia; están convencidos de que el esfuerzo es la base del éxito o del fracaso, conciben a la inteligencia como un aspecto variable, modificable o transformable. Los problemas difíciles no se constituyen en obstáculos sino más bien se convierten en un reto o desafío a enfrentar, considerando el error de manera constructiva, e implicándose más en estrategias de procesamiento profundo de la información. En tanto que los alumnos orientados hacia metas de rendimiento se preocupan fundamentalmente por demostrar su capacidad, creyendo que es esta la causa del éxito y del fracaso. Conciben a la inteligencia como un aspecto fijo y estable, y sólo pueden considerar a los problemas difíciles como un posible fracaso, implicándose frecuentemente en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad.

Las competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación, y conducta; seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, además, fijarse metas y controlar su cumplimiento. Se considera que la capacidad de autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital. Por ello, es necesario que los estudiantes lleguen a la universidad con esas competencias que les capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente (Núñez, Solano, González –Pienda y Rosario, 2006)

Sin embargo, en la actualidad se observa repetidamente que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, ya que no son capaces de

autorregular su propio proceso de aprendizaje, en consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentar al aprendizaje, es el principal factor del fracaso universitario.

El aprendizaje como producto de la autorregulación no debe ser entendido como un camino cerrado que conlleva a un destino específico; más bien es un proceso nunca acabado, que en múltiples entrelazamientos detona la sinergia de un rumbo cognitivo que nos abre las puertas a un espacio dialéctico en un bucle permanente de construcción, reconstrucción y deconstrucción (Pereira, 2005).

2.10. Estudios recientes

A continuación se presentarán ocho investigaciones que están acordes con el desarrollo de las temáticas del logro y fracaso académico; también las estrategias metacognitivas para el aprendizaje así como todo lo referente al aprendizaje autorregulado.

A partir de estas investigaciones se constató la pertinencia de esta investigación así como la importancia que tiene la temática de las estrategias de aprendizaje, los hábitos de estudio y el éxito académico; no sólo en las instituciones de educación primaria y secundaria sino también a nivel de la educación superior.

También se preciso que el ámbito universitario, a diferencia del siglo pasado, se ha abierto no sólo a la heterogeneidad y a la igualdad de oportunidad y acceso a la educación para todos los ciudadanos, sino que también se enfrenta la apertura hacia la

heterogeneidad, por lo que se requieren mecanismos que permitan un manejo más efectivo de los variados niveles de preparación con los que ingresan los estudiantes.

Los apartados siguiente permitieron llegar a esta premisa tan importante dentro de todo este proceso investigativo por lo tanto se resalta la pertinencia e importancia que ha tenido sobre la misma y el reto que se le presenta a los maestros en la actualidad toda vez que se siguen parámetros de un sistema educativo del siglo XIX, con profesores del siglo XX para estudiantes del siglo XXI.

2.10.1. Características de los estudiantes que experimentan el Fracaso y logro académico en la educación superior. Todos los conceptos tratados en los apartados anteriores pueden encontrar un grado de profundización, a partir del estudio realizado por Hernández y Pozo (1999), quienes analizan las características que distinguen entre los estudiantes con éxito y los que fracasan en la Universidad Autónoma de Madrid. Proponen el diseño de un instrumento de evaluación y detección temprana de aquellos estudiantes con potencial de riesgo. Una propuesta novedosa cuyo punto de partida es la identificación de variables que afectan al rendimiento académico, permitiendo la aplicación de medidas preventivas que reduzcan la probabilidad de experimentar fracaso en la universidad.

Para la identificación de las variables implicadas en el rendimiento académico de los universitarios el estudio se mueve dentro de un marco integrador que considera los aspectos psicológicos, sociales, ambientales e incluso biológicos, que pueden entrar a interactuar.

Este estudio se subdividió a su vez en dos fases secuenciales, cada una de ellas con sus respectivas muestras, variables e instrumentos de medida. La primera fase se

centró fundamentalmente en el análisis de grandes muestras de estudiantes universitarios mediante metodología de encuesta. La segunda fase consistió fundamentalmente en la elaboración y aplicación de un sistema para la evaluación multidimensional a una muestra de sujetos que habían sido detectados en la fase anterior como individuos con fracaso académico universitario.

Para la primera fase, el instrumento de evaluación fue una encuesta diseñada ad hoc compuesta por un total de 29 preguntas en formato de respuesta altamente estructurado y que recoge, además de las variables de identificación: edad, sexo, titulación, curso, etc.

En la segunda fase del estudio se diseñó un sistema de evaluación multidimensional que nos permitió profundizar de manera más pormenorizada en aquellas variables que habían mostrado su relación con el rendimiento universitario. Estuvo compuesto por un conjunto de autoinformes, una entrevista semiestructurada y una batería de medida de las capacidades intelectuales y variables temperamentales.

En cuanto a los resultados del estudio, en primer lugar, se analizó la tasa de fracaso. Para ello se consideraron tres criterios, a saber:

1. Tener, al menos, una asignatura pendiente en, al menos, dos cursos anteriores al matriculado.
2. Repetición de curso.
3. Tener, al menos, dos asignaturas pendientes en cualquier curso anterior al matriculado.

Considerando dichos criterios la tasa de fracaso, para el total de especialidades y cursos, es de 3.022 casos, esto es, un 24,41%. A este índice hay que sumar un 11,72% de estudiantes que abandonan sus estudios.

En segundo lugar, se analizaron las diferencias, contraste de medias a través de análisis de varianza, Oneway, procedimiento Newman-Keuls, en las variables medidas por la encuesta entre los estudiantes con fracaso según los criterios mencionados, y los estudiantes pertenecientes al grupo de éxito. Debido a la magnitud de la muestra analizada, estos análisis se llevaron a cabo por curso.

Las diferencias son estadísticamente significativas entre ambos grupos y en todos los cursos analizados en las variables: hábitos de estudio, hábitos de conducta académica en los cursos 1º, 2º y 5º, y en los cursos 3º y 4º, satisfacción general con el estudio, y nota de acceso a la universidad.

Un tercer tipo de análisis dentro de esta fase consistió en determinar qué variables podían ser consideradas relevantes a la hora de determinar el rendimiento universitario. Para ello, se tuvo en consideración a todos los individuos en su conjunto sin diferenciar entre los grupos de fracaso y éxito, después de llevar a cabo los análisis factoriales oportunos, se tomaron las variables medidas a través de la encuesta así como los factores hallados como variables independientes y el rendimiento en la Universidad, como variable dependiente.

Tras los análisis de varianza realizados (Oneway, prueba Student-Newman-Keuls), se pudo comprobar que los estudiantes con mejor rendimiento universitario eran aquellos que poseían significativamente: mejores hábitos de estudio, mejores hábitos de conducta académica, mayor nivel de motivación intrínseca, menor grado de motivación

instrumental, mayor nivel de satisfacción con el rendimiento, y mayor nivel de satisfacción con el estudio, en general.

De este primer estudio, las conclusiones más relevantes hacen referencia a la existencia de una serie de variables que sistemáticamente aparecen como relevantes en relación con un mejor rendimiento de los universitarios. Por un lado, variables puramente comportamentales como los hábitos de estudio: control, planificación, establecimiento de objetivos; o los hábitos de conducta académica; por otro lado, variables afectivas y variables motivacionales, elevado nivel de motivación interna o intrínseca y bajo nivel de motivación instrumental o externa. Esto pone de relieve que contar con una fuente de motivación interna supone un elemento facilitador del rendimiento.

Parece ponerse de manifiesto que cuando se estudia bajo parámetros de «vocación» o interés personal se observan mejores calificaciones a cuando se hace en función de, por ejemplo, posibilidad de trabajo futuro o por presiones de índole social o familiar.

Por otro lado, es de destacar la importancia de una variable de capacidad de ésta para predecir el rendimiento universitario. Es decir, el expediente académico previo, tanto si se tiene en cuenta la calificación media como si la variable considerada es la nota de acceso a la universidad.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, en lo que tiene que ver con la multiplicidad de variables implicadas en el mismo, desde las más estrictamente académicas como son: rendimiento académico previo, opción cursada; pasando por las variables comportamentales: los hábitos de estudio o los hábitos de

conducta académica; llegando hasta las más puramente psicológicas: ansiedad a exámenes, expectativas, motivación o satisfacción.

2.10.2. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Es el estudio realizado por Rodríguez (2009) establece como punto de partida para su planteamiento, que si bien es claro que los estudiantes deben poner especial atención a las estrategias cognitivas para el estudio como atender, comprender, memorizar etc., también es necesario que los estudiantes sepan qué hacer con sus creencias y sus emociones mientras estudian.

Ampliando un poco más esta última idea, se considera que una gestión adecuada de la propia motivación puede ayudar a crear estado o escenarios favorables haciendo más fácil la labor cognitiva a la que habitualmente son asociados el estudio y el aprendizaje. De este modo, gestionar adecuadamente los recursos motivacionales podría ayudar a mantener la atención mientras se lee una información o se escucha una conferencia, a detectar de manera efectiva las pérdidas de comprensión o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo.

Continuando con el planteamiento para este estudio el autor anteriormente citado, presenta como un dato relevante el establecimiento de las metas como marco adecuado para profundizar en el estudio de la motivación para el aprendizaje.

Uno de los avances más significativos en lo referente a las metas académicas es que los estudiantes no optan por una sola meta sino por varias e incluyen metas sociales para implicarse en el aprendizaje.

De allí que este estudio busque analizar la vinculación positiva entre la dimensión motivacional (metas académicas) y la dimensión cognitivo-estratégica del

aprendizaje (estrategias cognitivas y de autorregulación) y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de secundaria sugiriendo además que los estudiantes con los patrones más desadaptativos serían los estudiantes con baja motivación; mientras los estudiantes con múltiples metas, los orientados principalmente al aprendizaje y los orientados principalmente al rendimiento mostrarían mejores niveles de rendimiento y estrategias de estudio.

Esta investigación se caracterizó por un diseño de naturaleza no experimental y de carácter transversal y la información se obtuvo mediante la encuesta. La población sobre la que se trató de probar la hipótesis fue en 524 de estudiantes de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia que cursaban sus estudios en 4 institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

Se evaluaron cuatro variables: metas académicas, estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico; mediante tres pruebas de informe y calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes.

La investigación constató que las metas centradas en las relaciones con el yo aparecieron de un modo relevante en comparación con las metas centradas en el aprendizaje. El trabajo realizado mostró una relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento, el procesamiento estratégico de información y la autorregulación del proceso de aprendizaje.

También tiene lugar el plantear que cuando los estudiantes se proponen estudiar aunque sea con el objetivo de ser rechazados podrían estar poniendo en marcha actuaciones, más o menos, autorreguladas y podrían gestionar, mejor o peor el material

de estudio. De hecho, evitar el castigo favorecería el uso de mecanismos metacognitivos de planificación y no evitaría el empleo de estrategias cognitivas de organización.

Otro resultado que se sugirió a partir de esta investigación fue que la valoración social positiva promueve una implicación estratégica entre los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria. En definitiva en esta etapa educativa, deben observarse metas y poner de manifiesto las virtudes y habilidades propias.

Se señala también que razones como la búsqueda de un buen trabajo o posición social mantienen relaciones positivas con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación.

Por lo tanto la motivación en los estudiantes ha de ser entendido como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar convergiendo en la misma dirección.

De otra parte, en lo que respecta a un mejor rendimiento académico tendrían que ver con la búsqueda de independencia y de adquisición de competencias.

2.10.3. Superación del bajo rendimiento académico en la educación superior.

El artículo de Colmenares y Delgado (2008) tiene como propósito presentar para la discusión y reflexión, parte de los resultados de una investigación mayor ya culminada, referida a la propuesta de un programa institucional para la superación del bajo rendimiento académico de los estudiantes de Educación Superior, con base en el fomento de la motivación de logro, muestra que el rendimiento académico en la educación superior es un tema complejo donde intervienen distintos factores, tales como: la cultura, la historia personal, familiar social y educativa del estudiante.

En relación con el rendimiento académico, se evidencia la intervención de factores asociados con dificultades propias de algunas de las asignaturas, los métodos de enseñanza y las estrategias didácticas empleadas por los docentes como aspectos que afectan el buen o mal desempeño de los estudiantes.

En cuanto a los métodos y estrategias para la enseñanza y aprendizaje empleadas por el docente, un 66 % de ellos persiste en metodologías tradicionales de corte vertical, centradas en el docente, memorísticas con la promoción de la pasividad en los alumnos; de allí se evidencia la existencia de una relación positiva entre la actitud del docente, los métodos y estrategias de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes, reflejado en el alto porcentaje de aplazados y de desertores.

2.10.4. Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención. Este fue un estudio realizado por Trías y Huertas (2009) que buscó evaluar el impacto de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en contexto de aula sobre la comprensión de textos y estrategias de autorregulación. En el mismo participaron 81 estudiantes de bachillerato de Montevideo, Uruguay.

Las hipótesis que se manejaron fueron dos; la primera consistía en que los alumnos que reciban enseñanza explícita de autorregulación obtendrían mejores resultados en comprensión de textos; y la segunda, que los alumnos de peor rendimiento que participaron del grupo experimental incrementarían sus niveles de comprensión luego de la intervención.

Fue un estudio cuasi-experimental con grupo control, se asignó como condición experimental una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación en contexto de aula, a cargo del docente y en nueve horas de clase. Se evaluó colectivamente la

comprensión de textos, antes y después, utilizando varios instrumentos que se enuncian a continuación.

Guión para la enseñanza de la autorregulación en la lectura de textos en Filosofía
los aspectos destacados en el guión eran: jerarquizar el proceso presentado como el que él emplea, pues le resulta útil; activar conocimientos previos; conformar redes semánticas; sortear dificultades que los textos presentan; necesidad que cada alumno asuma un rol activo buscando su propia forma.

Tarea de pensamiento en voz alta: evalúa la autorregulación que se lleva a cabo durante la realización de la tarea. Se propuso a cada sujeto la lectura de un texto y que a la vez explicitará en voz alta todo aquello que fuera pensado mientras comprendía el texto. Luego se realizaron preguntas vinculadas al contenido y a los procedimientos que el alumno sugeriría utilizar frente a un pasaje similar.

Pruebas de comprensión de textos: se diseñaron dos cuestionarios, se seleccionaron dos textos distintos entre los que, a juicio de los docentes de Filosofía, los alumnos deberían leer en el curso. Cada texto fue utilizado en la evaluación previamente a ser trabajado en el curso, uno en el pre-test y otro en el post-test. Con el pasaje delante debían responder a dos preguntas abiertas que evaluaban la construcción de la macroestructura. Fueron corregidas por dos jueces, con un nivel de acuerdo de .80. Las discrepancias fueron resueltas por consenso. Ya sin el texto delante, respondían a ocho preguntas cerradas sobre el contenido que variaban su puntuación entre 0, 1, 2, a menor y mayor corrección. Para ambos cuestionarios se realizaron estudios de consistencia interna. Finalizada la intervención, se utilizó una tarea de pensamiento en voz alta para evaluar estrategias de autorregulación.

En relación con los resultados obtenidos en cuanto a la primera hipótesis, se observó un efecto positivo de la enseñanza de la autorregulación en la comprensión de textos. En el post-test fue significativamente superior el desempeño del grupo experimental. Aquellos a quienes se enseñó explícitamente autorregulación del aprendizaje, estuvieron en mejores condiciones de reflejar el significado global del texto al asignar un título y resumir en un párrafo las ideas principales del mismo.

Los alumnos del grupo experimental exhibieron conductas de autorregulación alcanzaron niveles significativamente superiores de comprensión de textos. En ese grupo se beneficiaron especialmente los alumnos de rendimiento menor.

Las diferencias a favor del grupo experimental se hicieron visibles en las tareas que exigía mayor complejidad cognitiva (dar cuenta de la macro-estructura) y en textos más complejos. Ante un texto de dificultad mayor, el grupo experimental mantuvo niveles similares de comprensión a los alcanzados en el primer texto. Por el contrario, el grupo control mostró menores niveles de comprensión.

Estas diferencias al reflejar por escrito las ideas principales del texto se vinculan a que los alumnos del grupo experimental alcanzaron niveles superiores de monitoreo y ganaron en estrategias de autorregulación que les permitieron sortear las dificultades del texto. Los alumnos de bajo rendimiento del grupo experimental mostraron un crecimiento muy importante en su media de comprensión.

En la segunda evaluación alcanzaron niveles similares los alumnos de rendimiento intermedio y alto de su grupo. Mientras los alumnos de bajo rendimiento del grupo control mantuvieron muy bajos niveles de comprensión. La intervención dirigida a la enseñanza de los procesos de autorregulación benefició sobre todo a

alumnos de bajo rendimiento. Esto realzó la utilidad de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos en aquellos estudiantes que no habían podido conseguir todavía estrategias de supervisión de la comprensión.

Como era lógico pensar, se observó que los alumnos a los cuales se les enseñó explícitamente a autorregular el aprendizaje exhibieron también conductas de autorregulación en la tarea de pensamiento en voz alta. Este dato sirvió para validar el método de pensamiento en voz alta al converger los resultados en esta tarea con los obtenidos en los cuestionarios aquí mostrados y que evidenciaron que a mayores niveles de rendimiento, mayor presencia de conductas de autorregulación.

2.10.5. Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición. Una investigación realizada por Osés, Aguayo, Duarte y Manuel (2010) como parte de un proyecto de intervención en una escuela de educación básica; uno de los objetivos de dicha investigación, fue validar los cuestionarios de autodiagnóstico de hábitos de estudio y de autorregulación en estudiantes de una escuela secundaria pública. La muestra estuvo formada por 211 adolescentes de 14 a 16 años que cursaban el tercer grado de secundaria.

Bajo la perspectiva de los autores, la postura que podía adaptarse de mejor manera a este estudio era la cognoscitiva ya que es el que más se enfoca en los contenidos informacionales de las cogniciones de los estudiantes, por lo que las prácticas educativas conceptualizadas bajo esta perspectiva enfatizan la construcción de representaciones y procedimientos cognitivos

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron: una modificación del Cuestionario de Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio el cual consta de cincuenta

afirmaciones que guardan relación con los hábitos de estudio, clasificadas en seis categorías: estudio independiente, habilidades de lectura, administración de tiempo, concentración, lugar de estudio y habilidades para procesar la información;

También se administró una versión modificada del Cuestionario de Autorregulación que consta de veinte afirmaciones que tienen como objetivo conocer las habilidades de planeación y organización de los estudiantes.

Para comprobar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se llevaron a cabo análisis de discriminación de los reactivos, análisis factoriales y estimaciones de confiabilidad para el Cuestionario de Autorregulación, así como para cada uno de los factores del Cuestionario de Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio: estudio independiente, concentración, habilidades para procesar información, lugar de estudio y administración del tiempo.

Los resultados obtenidos de los análisis psicométricos, tanto el Cuestionario de Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio como el Cuestionario de Autorregulación mostraron buenos índices de discriminación, que permiten discriminar a los participantes con hábitos de estudio deficientes y baja autorregulación de aquellos que se encuentran en una mejor condición en estas dos características.

El análisis factorial para obtener la validez de constructo de ambos cuestionarios, mostró que, en el caso del Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio, el factor Concentración no tuvo una estructura factorial consistente. Dicho factor está planteado en términos de memoria, distracción de la atención y entendimiento de instrucciones, por lo que se considera que estos elementos no tienen relevancia alguna para los

participantes, o no son condiciones pertinentes a su contexto; por lo tanto, si se requiere evaluar este aspecto en un futuro, habrá que rediseñar dicho factor.

En el caso de la autorregulación, se encontró que está conformada por dos factores (Autoadministración orientada a metas y deficiencias autorregulativas), uno con carácter positivo y el otro negativo; este último, planteado en términos de olvido, falta de seguimiento de instrucciones, pérdida de tiempo para realizar tareas y dificultad para concluir tareas. Basándose en la similitud conceptual, es posible que el factor deficiencias autorregulativas pueda sustituir al factor Concentración en la evaluación de hábitos de estudio.

Los resultados mostraron una validez satisfactoria en ambos cuestionarios y una confiabilidad suficiente para considerar que los factores cuentan con una consistencia interna adecuada. Con base en esta validación, se propuso la aplicación de estos instrumentos, con fines diagnósticos y preceptivos de manera conjunta, ya que permiten obtener resultados que facilitan la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de este nivel educativo y sustentan confiablemente las intervenciones preventivas y optimizadoras de dichos procesos.

2.10.6. Estrategias de aprendizaje y metacognición. En este punto, es oportuno mostrar lo realizado por Revel y Gonzales (2007), quienes reflexionan sobre la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en relación con el objetivo de formar alumnos más autónomos, metacognitivamente más activos, también presentan una investigación realizada con estudiantes de 15 a 16 años que revela el tipo de estrategias de aprendizaje que más utilizan y cuánto conocen acerca de ellas.

En primera instancia se aclara que hacer referencia al rol de los estudiantes en el aprendizaje implica, necesariamente, asumir que su activa participación y compromiso con la tarea es una cuestión fundamental, lo cual supone, a su tiempo, un modo particular de intervención docente para generar instancias de aprendizaje de estrategias y la explicitación, a los alumnos, de dicha importancia. Necesariamente implica estar muy atento al modo en que los alumnos se representan las tareas propuestas.

Estar atento implica analizar la calidad del trabajo de los estudiantes, el modo en que son capaces de apropiarse de las estrategias y, también, los modos en que críticamente reconocen las dificultades, ajustes y reformulaciones que se requieren. Por lo tanto, se trata de propiciar niveles, cada vez mayores, de libertad y autonomía.

El aprendizaje autorregulado es aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes, de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al resultado. Esta actividad metacognitiva le permite al aprendiz realizar una evaluación de los resultados.

Los procesos metacognitivos permiten reanalizar el trabajo con el fin de extraer del mismo sus particularidades. De este modo, queda claro que, si se asume la importancia del rol activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, conduciría a que los profesores deben enseñar las estrategias.

El objetivo de la investigación realizada fue analizar en qué medida la implementación de un diagnóstico de las estrategias más empleadas por los alumnos para encarar sus tareas escolares, podría favorecer procesos de autorregulación.

En este sentido, el espacio destinado a que los alumnos analicen sus conocimientos, comprendan los modos en que encaran sus tareas y los evalúen, podría propiciar una toma de conciencia de aquellas estrategias que faciliten y resulten exitosas para su aprendizaje, así como de aquellas otras que lo obstaculizan; representar un paso adelante en los conocimientos metacognitivos y en los procesos de autorregulación.

La metodología consistió, en una primera etapa, en proponer a los alumnos la realización de una serie de actividades, donde se intentaba analizar y discutir el significado y alcance de diferentes estrategias e identificar cuáles de ellas son las que habitualmente implementan. Una etapa posterior los puso en situación de planificar las tareas que juzgan adecuadas para la resolución de una actividad concreta. Finalmente, se planteó una etapa de reflexión y evaluación del ejercicio en su totalidad, para analizar qué cambios percibieron en la selección e implementación de las tareas y el valor que dichas reflexiones tienen para modificar los modos en los que encaran las tareas escolares, tendiendo a la autorregulación.

El instrumento que se aplicó se dividió en tres actividades que fueron resueltas por los alumnos a lo largo de tres encuentros. La muestra con que se trabajó está compuesta por un total de 31 alumnos de segundo año del ciclo polimodal en Gestión y Administración de Empresas, de una escuela de la Provincia de Buenos Aires.

Los resultados obtenidos, en este trabajo, sugieren que los alumnos mostraron severas dificultades para reflexionar acerca de su propia cognición, evidenciadas en la pobreza cualitativa y cuantitativa de los listados de estrategias propuestos en una primera instancia y en la repetición de estrategias en todas ellas. Seguramente, esto motivó que la planificación de tareas presentara severas contradicciones en relación con

aquello que expresan en sus comentarios y lo que efectivamente realizan en las actividades.

Los alumnos han señalado estrategias que no se requerían para realizar la actividad, por ejemplo: resumir o memorizar y repetir. Del mismo modo el estudio muestra, la destreza que los alumnos afirman haber necesitado más para resolver la actividad, no se correlaciona con su resolución.

Gran parte de estas dificultades y contradicciones, se debió a la escasa oferta de este u otro tipo de instancias de reflexión propuestas a los alumnos; cuando fueron consultados acerca de la relación con otras experiencias de este tipo, los alumnos afirmaron no haber realizado ninguna a lo largo de su escolaridad.

Aun alumnos con escaso rendimiento y dificultades generales, se mostraron insatisfechos y casi no reconocieron la importancia que podría aportarles a su desempeño el reflexionar sobre sus modos de encarar el aprendizaje.

2.10.7. Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. En esta investigación Camarero, Martín y Herrero (2000) realizaron un estudio en base a una población bastante amplia desde la que analizaron el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico. Al respecto de los conceptos de estilos y estrategias de aprendizaje los investigadores clarifican que los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Se pueden clasificar cuatro estilos de aprendizaje diferentes según la preferencia individual de acceso al conocimiento (indicadores del instrumento de

evaluación CHAEA): El estilo Activo de aprendizaje, basado en la experiencia directa (animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo); El estilo Reflexivo de aprendizaje, basado en la observación y recogida de datos (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente); El estilo Teórico de aprendizaje, basado en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado); El estilo Pragmático de aprendizaje, basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas (experimentador, práctico, directo, realista, técnico).

Por otra parte y desde una concepción constructivista y cíclica del aprendizaje se infiere que tienen lugar en el mismo unos procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas que se infieren a partir de la conducta del sujeto ante una tarea de razonamiento o resolución de problemas, y que operativamente funcionan como las metas a alcanzar por las estrategias de aprendizaje que utiliza dicho sujeto.

Así se entienden las estrategias de aprendizaje como actividades propositivas que se reflejan en las cuatro grandes fases del procesamiento de la información (indicadores del instrumento de evaluación ACRA): La fase de adquisición de la información, con estrategias atencionales (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición; la fase de codificación de la información: estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización; la fase de recuperación de la información: estrategias de búsqueda en la memoria (búsqueda de codificaciones y de indicios), estrategias de generación de Respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita); La fase de apoyo al procesamiento, se divide en: estrategias metacognitivas (autoconocimiento y de automanejo), estrategias afectivas (autoinstrucciones,

autocontrol, y contra distractoras), sociales (interacciones sociales), y motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape) .

El objetivo de la investigación era aportar conocimiento sobre las influencias de factores socioacadémicos (tipo de estudios, curso, y rendimiento académico) en los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Las hipótesis de investigación se contrastaron en función de análisis multivariados y discriminantes con una muestra de 447 estudiantes universitarios que respondieron a los cuestionarios C.H.A.E.A. y A.C.R.A.

En base a los resultados de la investigación se pudieron deducir implicaciones educativas con relación al tipo de aprendizaje y a las técnicas de estudio empleadas por los alumnos que participaron en el proceso.

También se pudo constatar que ciertos estilos de aprendizaje en la universidad son dependientes del tipo de estudios, pero no todos; y que dichas diferencias presentan bastante estabilidad a lo largo del curso académico.

En concreto, Se detectó una mayor necesidad de experiencias concretas en los alumnos de humanidades en el acceso al conocimiento, y mayor experimentación activa en alumnos de estudios técnicos. De igual manera aparecieron indicadores que mostraron similitud en relación con aspectos como la observación reflexiva y la conceptualización teórica en el alumnado universitario.

Se demostró la influencia de las especialidades universitarias en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los alumnos; observándose un mayor empleo de estrategias en los alumnos de humanidades. Las especialidades universitarias de estudios técnicos y

experimentales precisaban potenciar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje relacionadas con sus contenidos.

2.10.8. Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico. Esta investigación realizada por Terry (2008) tuvo por objetivo determinar la relación de los hábitos de estudio y la autoeficacia percibida según la condición académica.

La muestra estuvo conformada por 135 estudiantes de una universidad privada de Lima seleccionados por un muestreo no probabilístico intencional teniendo así un grupo de 68 estudiantes con mal rendimiento académico o en riesgo de ser dados de baja de la universidad y otro grupo de 67 estudiantes con rendimiento académico normal.

Los hábitos de estudio fueron medidos con el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar y la autoeficacia con la Escala de Autoeficacia General de Schawzer. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y comparación de medias con el fin de buscar diferencias en cada grupo de estudiantes.

Se encontró que, tanto para la autoeficacia percibida, como algunas de las escalas de hábitos de estudio, no se relacionan con la condición académica de los estudiantes. Al realizar el análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio, siendo esta asociación mayor con algunas escalas como la de asimilación de contenidos y condiciones ambientales de estudio. También se encontraron diferencias según el sexo en las pruebas aplicadas y al interior de las escalas.

3. Método

En este capítulo se busca mostrar cómo se procedió para la recolección de la información y los instrumentos que fueron utilizados en dicho proceso. También es necesario dar a conocer cómo se intentó probar la pertinencia de la hipótesis planteada para la investigación y, al mismo tiempo, cómo se puso en marcha todo lo necesario para alcanzar lo presentado en los objetivos específicos.

3.1. Enfoque metodológico

Se propuso a la Facultad de Educación de la institución de Educación Superior implementar un programa que, desde el uso de las estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado, ayude a mejorar el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes en condición de reingreso, para poder otorgar herramientas que ayuden a disminuir el índice de fracaso académico en los estudiantes de dicha facultad.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cuasi-experimental con estadística descriptiva. (Baptista, Hernández y Fernández,2006). Su objetivo fue el de adquirir conocimientos fundamentales y la elección del modelo más adecuado que permitiera al investigador reconocer la realidad de una manera más imparcial, ya que se recogieron y analizaron los datos a través de los conceptos y variables.

El estudio que se empleó en la investigación fue debido a que la hipótesis planteada trataba de buscar una salida a la problemática generada por la posible relación existente entre la falta de un aprendizaje autorregulado y la pérdida académica, también

entendida como fracaso académico, en la población estudiantil de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior, que trae como consecuencia la deserción de sus estudiantes puesto que se sienten sobre pasados por la exigencia en la enseñanza por lo que no cumplen con obligaciones tales como: la entrega de trabajos y el desarrollo de las tareas; así como la deficiencia en la calidad de los productos entregados a los docentes.

Para este caso particular se planteó un análisis de relación, positiva o negativa, entre dos variables: el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico. Además, en el contexto particular de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior, se buscó conocer la relación de dichas variables en este caso aprendizaje autorregulado y la pérdida académica.

Estas variables pueden ser catalogadas como variable independiente (aprendizaje autorregulado) y variable dependiente (la pérdida académica). Namakforoosh (2000) establece que la variable independiente causará cambios en los valores de la variable dependiente; es decir la variable dependiente es el resultado esperado de las variables independientes.

Al ser este el caso, se pasó a la posibilidad de conocer si influía de igual manera en la permanencia de los estudiantes y qué tanto logro se podía obtener en este nivel, dado que era necesario asegurar una mejora en el rendimiento académico, la permanencia de los alumnos y la culminación de sus estudios, esto podía ser posible a partir de los procesos educativos.

La investigación ofrecía un valor explicativo que se comprendía aún mejor, teniendo en cuenta los conceptos de variable independiente y variable dependiente, en

tanto existía la posibilidad que la falta de un aprendizaje autorregulado podía explicar la implicación como factor que configura la pérdida académica; de igual manera es posible que el manejo adecuado de un aprendizaje autorregulado ayude a mejorar el desempeño académico. Claro está que, tal como lo expresan Baptista, Hernández y Fernández (2006), este tipo de información es parcial ya que existen otros factores que configuran el fracaso académico.

Para el estudio no se tuvieron en cuenta variables que para la investigación podrían considerarse espurias, tales como la edad, el género, la raza o el nivel educativo de la institución secundaria de la cual viene cada estudiante.

3.2. Participantes

Los participantes en esta investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Educación en condición de reingreso, esto quiere decir aquellos estudiantes que regresaban a la Institución de Educación Superior después de haber permanecido fuera de la misma por un período de seis meses en cumplimiento de la sanción que le impone el reglamento al configurarse la pérdida académica por la reprobación de tres o más asignaturas.

Se consideró este grupo como el más apropiado para la investigación en tanto que se contaba con un número significativo de estudiantes matriculados en el primer semestre del año 2013.

Como bien ha quedado señalado en el planteamiento del problema, los factores que han incidido en la pérdida académica suelen ser de diversa índole, entre ellos el no

manejo de un aprendizaje autorregulado, estos estudiantes presentan como característica la no elaboración ni presentación de trabajos así como manejo inadecuado del tiempo.

Cabe aclarar, que sólo se trabajó con estudiantes matriculados en esta condición, es decir, no se tuvieron en cuenta aquellos estudiantes cuya pérdida académica se configuró por el abandono de los estudios en el que incidieron otros factores tales como: la interferencia con el horario laboral, situaciones de tipo familiar, situaciones de tipo personal, situaciones de tipo económico entre otros.

Siguiendo esta idea se seleccionó un grupo con el cual se pudo hacer un muestreo significativo. El grupo de estudiantes fue seleccionado de manera aleatoria y contó con un total de 40 estudiantes, con los que se establecieron dos grupos. El primero se denomina grupo experimental y contó con un total de 20 estudiantes; este grupo recibió un análisis a partir de la aplicación de la prueba psicométrica y toda la intervención a partir de estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado, con miras a indagar si esto produce una mejora en su desempeño académico.

Por otra parte se encuentra el grupo control también con 20 integrantes, al que se le realizó un seguimiento y un acompañamiento pero no recibió refuerzo metacognitivo alguno, solamente se vigiló su progreso y rendimiento académico.

Al finalizar el proceso académico se midió el progreso con base en el rendimiento académico obtenido por parte de los estudiantes en los dos grupos y se estableció una comparación entre el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental y el rendimiento académico de los estudiantes que pertenecían al grupo control, se estableció si existía una mejora sustancial en el grupo intervenido o por el

contrario no guardaban ninguna diferencia significativa con el otro grupo al que sólo se le hizo un seguimiento.

Consecuentemente se pudo avanzar en determinar la importancia de la implementación de un programa de acompañamiento desde las estrategias metacognitivas en procura de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior y que, como consecuencia ayude a que no reincidan en la pérdida académica.

Como puede verse el diseño de la investigación que se empleó es cuasi experimental en tanto es una intervención con un grupo de control.

No se oculta que la investigación apuntó hacia la búsqueda eficaz de la autorregulación en el contexto universitario desde unos conceptos teóricos previos que hicieron su aporte en contextos iguales de control y experimentación.

Al grupo experimental se le asignó una metodología dirigida, la enseñanza de la autorregulación como la variable independiente. La variable dependiente: el nivel de rendimiento académico podía conocerse en el antes y después.

3.3. Instrumentos

Los datos de la investigación se obtuvieron a partir de la implementación de varios instrumentos. El primero de ellos fue un cuestionario de selección que permitió conocer las causas de la pérdida académica, además buscaba centrar la atención en un grupo de estudiantes que habían tenido dificultades en sus estrategias de aprendizaje; el segundo instrumento fue la implementación de una prueba psicométrica estilo de

aprendizaje – Kolb que permitió conocer la motivación y el uso de estrategias académicas por parte de los estudiantes; el tercer instrumento contó con el diseño previo y aplicación de talleres elaborados a partir del uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los estudiantes tales como: motivación para el aprendizaje, dominio del ambiente de estudio, la lectura significativa de textos y análisis de tareas, predecir-observar-explicar y uso de los mapas conceptuales. El último instrumento se utilizó para la constatación de resultados académicos y consistió en el acceso al sistema de información banner donde reposan las calificaciones de todos los estudiantes de la Institución de Educación Superior.

Con base en estos instrumentos se hará un cruce de la información de tal manera que se le confiera validez y confiabilidad al estudio realizado. Con la triangulación de las tres técnicas se busca acceder a la realidad a partir de las variables expuestas por los actores que participan de la investigación.

3.3.1. Cuestionario. El cuestionario aplicado a los estudiantes fue diseñado por la Coordinación de Acompañamiento de Primer Año de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior y buscaba, en primera instancia, conocer los datos del estudiante tales como nombre, número de identificación institucional, correo electrónico, programa académico al que pertenece y la fecha en la cual diligencia dicho formulario.

Sumado a lo anterior, dicho cuestionario también permitía saber si el estudiante admitido para continuar con su proceso académico debía cumplir con algunos requerimientos exigidos por parte del consejo y la secretaría académica de la Facultad de Educación tales como el número de créditos que debía inscribir, esto debido a que dependiendo de las circunstancias que condujeron a la pérdida académica y al promedio

académico en los semestres anteriores se les podía pedir a algunos estudiantes matricular la mitad de los créditos, nueve (9), equivalentes a tres asignaturas aproximadamente, de un total de dieciocho (18) créditos que permite inscribir la Institución de Educación Superior. De igual manera, era importante conocer si tenían una exigencia en el promedio académico para el semestre que iban a cursar, pues en algunos casos la exigencia es de cuatro (4.0) siendo cinco (5.0) la nota más alta.

Este instrumento que corresponde a la fase inicial del proceso de investigación contó además con una pregunta que buscaba determinar el número de asignaturas perdidas anteriormente y seguidamente las opciones que clarificaban las circunstancias que configuraron dicha pérdida de este modo se pudo saber el número de estudiantes cuya razón fundamental tuvo que ver con lo estrictamente académico es decir, la no entrega de trabajos o informes académicos, la no realización de tareas, el manejo inadecuado del tiempo y la presentación de trabajos con baja calidad.

Esta discriminación permitió precisar la muestra que se escogió para la realización de la investigación, por lo que fueron separados de aquellos estudiantes cuya pérdida se debió a circunstancias, familiares, personales, laborales o económicas.

Seguidamente, teniendo en cuenta las razones anteriores, se le solicitó a cada estudiante manifestar por escrito si sugerían algún tipo de ayuda profesional de parte de la Institución para mejorar en su rendimiento académico.

3.3.2. Prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb. Después de conocer los datos del cuestionario se establecieron los dos grupos para la investigación: experimental y de control; y se les aplicó la prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb para conocer en primera instancia cómo se encontraba el índice de motivación de

los estudiantes y qué estrategias para el aprendizaje que implementaban en su ejercicio académico.

La prueba MSLQ llamada así por sus siglas en inglés (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) data de 1982 y se desarrolló formalmente desde 1986 en la Universidad de Michigan con estudiantes de pregrado que seguían el curso "Aprendiendo a aprender".

Roces, Tourón y Gonzales (1995) señalan que el instrumento consta de 81 ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias de aprendizaje y se responde en una escala likert de 7 puntos (1= completamente en desacuerdo;...; 7= absolutamente de acuerdo). El cuestionario MSLQ se basa en una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje. El instrumento se compone de seis escalas motivacionales: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad. En el apartado de las estrategias de aprendizaje, se diferencian nueve escalas: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico; metacognición, tiempo y lugar de estudio, esfuerzo, aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda.

A partir de los resultados obtenidos, se estableció la necesidad de hacer una intervención con tres talleres de estrategias metacongnitivas que se describen a continuación.

3.3.3. Taller 1. Motivación para el aprendizaje y estrategia para dominar el ambiente de estudio. En coherencia con lo evaluado se dio inicio al proceso de intervención en el acompañamiento a los estudiantes en condición de reingreso.

Por ello en primer lugar se estableció una actividad que motivara el aprendizaje ya que ese fue el primer aspecto evaluado en la prueba MLSQ, a partir de los resultados obtenidos se buscó una actividad que diera razones suficientes y pertinentes a los estudiantes del porqué es importante aprender y sobre todo por qué es importante aprender a aprender.

Esta actividad consistió en mostrar la importancia de alcanzar una meta en este caso, esa motivación se desarrolló desde el aspecto extrínseco, es decir, que se concentrarán en los motivos externos que habían de llevarlos a conseguir algo a partir de metas de aprendizaje, para ello se trabajó en la apertura y la participación activa.

En segundo lugar, se indagó acerca de la manera cómo organizaba cada estudiante el tiempo de estudio, si contaba con los materiales para la realización de los trabajos y las tareas, así como la organización de su espacio físico. La organización del tiempo era un aspecto clave en la indagación y la manera de hacer caer en la cuenta a los estudiantes de sus fallas al respecto y de la manera de organizarse mejor. El instrumento utilizado, que se basó en lo planteado por Argüelles y Nagles (2011), permitió identificar la manera como otras ocupaciones u obligaciones interferían en la entrega oportuna de trabajos o en la realización de los mismos, según el tiempo estipulado por el docente para su posterior entrega. Para ello los estudiantes analizaron su agenda diaria y el modo cómo organizaban sus actividades, además, el tiempo dedicado al trabajo personal. A partir de esta intervención y posterior análisis por parte de los mismos estudiantes se otorgaron pautas importantes que conducirían a mejorar los aspectos negativos hallados por el mismo estudiante, con la ayuda e intervención de este proceso

de investigación. Así se trabajó uno de los aspectos que desde el ámbito académico estaba interfiriendo con el buen desempeño académico.

3.3.4. Taller 2. Lectura significativa de textos y análisis de tareas. El segundo taller indagó sobre la comprensión de textos escritos y elaboración del informe de los mismos dependiendo el tipo de trabajo que se les coloque en el futuro basado en la técnica IPLER de Argüelles y Nagles (2011); entonces se les explicó cómo se labora un ensayo, cómo se elabora un informe de lectura o un resumen. Se hizo hincapié en que la calidad de los trabajos depende fundamentalmente del nivel de comprensión lectora que se tenga. Aparte de las técnicas de análisis y comprensión, se hicieron necesarias algunas pautas para la redacción.

En lo referente al análisis de tarea, se hizo un ejercicio práctico, al igual que los anteriores, en él se colocó un ejemplo de una tarea cualquiera que le había dejado su profesor de antropología en el aula virtual para entregar dentro de ocho días. Los estudiantes cumplían primero la tarea tal cual la dejó el profesor, seguidamente se les entregó un formato que les permitiría tener herramientas para una planeación estratégica de la tarea.

Los lineamientos que ofrecía dicho formato eran: la asignatura que les colocaba la tarea, revisar el tipo de contenido ya sea declarativo o procedimental, el tipo de texto: narrativo, argumentativo o expositivo; el nivel o tipo de aprendizaje a alcanzar: por memorización, por comprensión ó por hechos y procedimientos para su uso; el contexto de la tarea: fecha de entrega, modo de realización, recursos necesarios; las características personales: Es fácil o difícil, le interesa o no, es útil; el estudiante define la estrategia

que le resulte más efectiva para la realización y por último calcula el tiempo requerido para la tarea.

3.3.5. Taller 3. Predecir-observar- explicar y uso de mapas conceptuales. En lo que respecta a predecir-observar-explicar, se buscaba ante todo la participación del alumno partiendo de sus conocimientos previos para luego pasar a interpretar situaciones observables, con el fin de que sean conscientes de la apropiación del proceso de conocimiento. Aquí el docente juega un papel importante en cuanto va orientando y llevando al estudiante a establecer la relación entre las ideas que manifestaron los estudiantes y los conceptos teóricos que permiten explicar lo observado durante la experiencia.

Pasando al uso de mapas conceptuales se le enseñó a los estudiantes a cómo construir un mapa conceptual basado también en Argüelles y Nagles (2011) quienes invitan a partir de la identificación de conceptos y luego conocer cómo se jerarquizan. Se les pide a los estudiantes leer un texto para que establecieran, en primer lugar, la jerarquía que van hallando; luego, la relación existente entre dichos conceptos, para finalizar con la elaboración del mapa conceptual.

3.3.6. Verificación de resultado de los estudiantes a través del sistema banner para conocer sus calificaciones. Aunque no es el objetivo primordial de la investigación, valía la pena conocer qué tanto había podido aprender el estudiante hasta ese momento, si le sirve para aprender lo que le es propio de cada uno de los programas a los que pertenecen, adscritos a la facultad, así como si se sienten más preparados para las exigencias académicas que le sobrevendrán más adelante.

El ultimo instrumento a utilizar será Banner, sistema a través del cual se conocerá el rendimiento académico del estudiante, esto se hará previamente para conocer su promedio general en los semestres ya cursados, también al finalizar el período dentro del cual aparece como estudiante en condición de reingreso.

El sistema es un software de calificaciones implementado por la Institución de Educación superior para todos los programas en las diferentes facultades. Este sistema tiene acceso restringido y sólo puede ser consultado por administrativos dependientes de la vicerrectoría académica y algunos docentes.

Por lo tanto se solicitará de manera previa la autorización, al rector de la sede principal de la Institución de Educación Superior y a la decana de la Facultad de Educación, que se permita la aplicación de la prueba psicométrica y el acceso al sistema banner de calificaciones y así obtener la información que permita comprobar la hipótesis planteada.

3.4. Procedimientos

Obtenida la autorización correspondiente por parte de la Facultad de Educación para la aplicación de los cuestionarios, la implementación de la prueba a los estudiantes, y la implementación de los talleres y uso del sistema banner se procedió a la implementación de un plan concreto y ordenado.

3.4.1. Firma del compromiso y entrega de cronograma a los estudiantes. El primer paso en dicho plan, inició al finalizar el segundo semestre académico del 2012 cuando los estudiantes acudieron a la Secretaría de Educación de la Facultad de

Educación para hacer la respectiva solicitud de reingreso. El número de estudiantes solicitantes fue bastante significativo, sin embargo, no todos tuvieron respuestas positivas y otros no se matricularon.

En ese mismo instante se les hizo entrega de un formato de compromiso para el seguimiento con la Coordinación de Acompañamiento de Primer Año y un cronograma con unas fechas estipuladas para los encuentros respectivos.

3.4.2. Encuentro inter semestral y aplicación del cuestionario de selección.

Antes de iniciar el semestre académico se tuvo una reunión con los estudiantes; este proceso tuvo una duración aproximada de una semana, ya que conociendo la disponibilidad para asistir a la universidad se citan de acuerdo con la jornada a la que pertenecen por lo tanto se trabajará mañana, tarde y noche. En este encuentro se les hizo entrega del cuestionario que permitió saber cuáles fueron las razones que configuraron la pérdida académica. Además, se pudo conocer un aproximado del número de estudiantes cuya razón de pérdida o aplazamiento fuese estrictamente académica.

De otra parte, también se les hizo entrega del formato de compromiso a aquellos estudiantes que aún no lo habían diligenciado, se les informó del proceso al que iban a ser sometidos y se socializó con ellos las autorización dada por la Facultad de Educación.

3.4.3. Datos históricos sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Como parte de la investigación es importante conocer los datos previos del rendimiento académico de los estudiantes. A través del sistema banner, se obtuvieron los resultados de semestres anteriores y que muestran el rendimiento académico que han venido

teniendo los estudiantes, para esto se descargaron las calificaciones correspondientes a dichos semestres.

Esto permitió elaborar una estadística primera que fue tomada en cuenta como momento previo a la intervención del grupo experimental y también del grupo control, en tanto al final de la investigación se quería saber si la intervención del programa de acompañamiento desde la autorregulación lograría arrojar datos relevantes con respecto al rendimiento académico del grupo intervenido y si existió o no diferencia significativa con el grupo no intervenido.

3.4.4. Conformación del grupo experimental y el grupo control. Los estudiantes que participarán en uno y otro grupo fueron escogidos indistintamente, ya que no se establecieron variables de escogencia, sino que se hizo énfasis en el uso de la variable independiente del aprendizaje autorregulado y qué tanto podía influir en la mejora del desempeño académico como variable dependiente que se intenta probar.

3.4.5. Aplicación de la prueba psicométrica. La implementación de la prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb, a través del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) permitió conocer y evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes; además de lo anterior también permitió valorar de forma integrada aspectos cognitivos y metacognitivos. La prueba aplicada consistió en un cuestionario con formato tipo Likert, con 81 ítems que atendían a quince variables agrupadas en tres escalas, a saber: escala de motivación: orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, y ansiedad ante las pruebas; escala de estrategias cognitivas y

metacognitivas: de repaso, de elaboración, de organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva; escala de regulación de los recursos: tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje en grupos y búsqueda de ayuda.

3.4.6. Intervención y acompañamiento a los estudiantes. Los datos anteriores permitieron determinar el tipo de intervención adecuada para los estudiantes, los talleres tuvieron como tiempo de duración dos horas y además se implementaron a lo largo del semestre. Se implementaron entonces los talleres para el manejo adecuado del tiempo y de lectura comprensiva. Se contó con el apoyo de la Coordinación de Acompañamiento de Primer Año de la Facultad de Educación. Para esta intervención fue necesaria la utilización de material didáctico: lápices, borradores, material fotocopiado, la reserva previa los espacios físicos como salones y auditorios, donde se desarrollaron los talleres. También fue necesaria la construcción de los talleres, ya que no se contaba con un ejercicio previo de los mismos sino que el análisis de las necesidades académicas permitió el uso de la creatividad para la intervención y, por ende, el diseño de las herramientas didácticas que se utilizaron.

3.4.7. Resultados de la intervención y el acompañamiento. Se trabajó en la constatación de si la aplicación de las técnicas de aprendizaje autorregulado y las otras técnicas metodológicas enseñadas surtieron o no efecto en el mejoramiento del aprendizaje del grupo experimental una vez finalizada la intervención; se constató a través del sistema banner el nivel de rendimiento alcanzado durante el semestre por parte de los estudiantes y se determinó la diferencia con el grupo control ante todo lo más importante es conocer si la intervención desde el aprendizaje autorregulado logra el

objetivo de mejora en cuando al desempeño académico para lo cual se comparó el resultado final con los datos iniciales que ya habían sido analizados.

3.5. Análisis de los datos.

El desarrollo de la investigación buscaba posibilitar mejoramiento del rendimiento académico del estudiante al determinar la posible relación con un buen manejo del aprendizaje autorregulado y consecuentemente pudiese ayudar a disminuir el índice de deserción universitaria de los estudiantes de la Facultad de Educación.

Una de las hipótesis emergentes en este proceso de investigación fue que los estudiantes que conforman el grupo experimental mejorarían su rendimiento, obteniendo el éxito académico después de asumir conductas y estrategias de autorregulación.

Se hicieron las comparaciones entre el grupo experimental y el grupo control así como los niveles de rendimiento a partir de la intervención para la autorregulación y mejora en la entrega de trabajos, manejo del tiempo y elaboración de informes académicos de calidad.

También se tomó una muestra significativa de estudiantes pertenecientes al grupo experimental para elaborar un registro de este momento con el fin de ser analizados. Puede usarse un registro que cuente con categorías predeterminantes y concernientes al aprendizaje autorregulado. Se contabilizaron las frecuencias absolutas de las conductas observadas y se calcularon los porcentajes de cada conducta en relación al total de las conductas observadas esto para cada uno de los estudiantes.

Las evidencias obtenidas están orientadas hacia las conductas de autorregulación y el posible aumento del rendimiento académico que para este caso se constatan a partir de la implementación de los instrumentos y utilizados en el aula de clases directamente y a través de la revisión y posterior análisis de los el resultado en sistema banner que arroja los resultados definitivos.

A partir de lo anterior se pueden sacar las conclusiones debidas del proceso, al mismo tiempo, plantear elementos de una discusión pertinente, sobre todo en lo que respecto a la deserción universitaria por causa de la pérdida académica así como de la posible relación existente entre la falta de un aprendizaje autorregulado y la pérdida académica, también entendida como fracaso académico, en la población estudiantil de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

4. Análisis y discusión de resultados

Los datos de la investigación fueron recopilados a partir de la implementación de los siguientes instrumentos: aplicación de cuestionario para conocer las causas de la pérdida académica; la prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb MLSQ desde el cual se determinó el nivel de motivación de los estudiantes y conocer cuáles eran sus estrategias de aprendizaje y así determinar cuáles debían ser las estrategias metacognitivas más adecuadas para realizar el acompañamiento; otro instrumento fue el sistema banner que permitió conocer los datos de la calificación de los estudiantes previo al acompañamiento y posterior al acompañamiento.

4.1. Resultados de aplicación de cuestionario

Se estableció la aplicación de un cuestionario que permitiera la detección de las causas de la pérdida académica en los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación. Asistieron a la toma de la muestra un total de 40 alumnos.

Es de aclarar que los estudiantes encuestados tuvieron la opción de marcar no sólo una causa sino varias, de un total de trece posibilidades referidas a variables que inciden en la pérdida académica. Los resultados arrojados en la medición, han sido tabulados de manera sencilla y se utiliza la figura del gráfico para mostrarlos, al mismo tiempo, se establecieron niveles porcentuales que permiten ser precisos con la información.

De otra parte, estos mismos resultados también permitieron establecer de manera aleatoria los grupos experimental y de control.

Tal como lo muestra la figura 1, las cuatro líneas de mayor impacto de la pérdida académica son: la inasistencia a clases, el manejo inadecuado del tiempo, la interferencia con el horario laboral y la no entrega de trabajos.

En el centro de estos cuatro factores de pérdida podría ubicarse la interferencia del horario laboral como la razón que deriva a la no entrega de trabajos y la inasistencia a clases, ya que el estudiante prefiere salvar su estabilidad económica la cual le permite acceder a los estudios.

Un segundo grupo de factores con menor porcentaje, pero no por ello menos importante, lo configuran: los inadecuados hábitos de estudio, la entrega de trabajos de baja calidad, los problemas de salud, las situaciones familiares y la no preparación para la presentación de exámenes.

El tercer grupo lo conforman las estrategias de aprendizaje poco efectivas, las dificultades en el aprendizaje, las dificultades financieras y otros entre los que pudieron identificar sobre carga de actividades y poca motivación.

Al respecto de esto se nota que los estudiantes no relacionan su inadecuado desempeño como algo relacionado con la falta de dinero, de hecho, el señalar el horario laboral como algo que interfiere en su horario académico y por ende su asistencia regular a clases dice que hay un alto número de estudiantes que estudia y trabaja.

A partir de esta información, se nota un porcentaje alto de factores de tipo académico que configuran el fracaso en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución de educación superior.

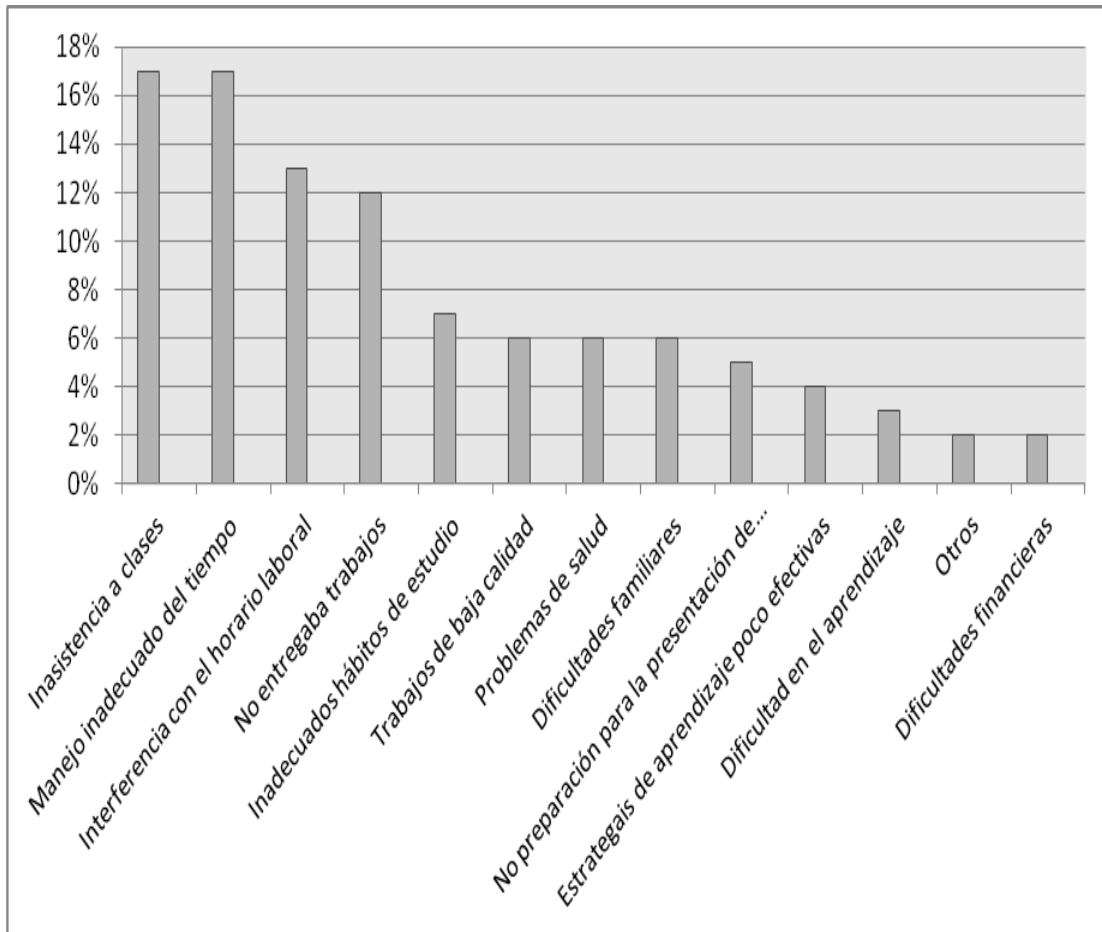


Figura 1. Causas de la pérdida académica. (Datos recabados por el autor).

A partir del número total de 40 estudiantes, se conformaron al azar los grupos experimental y de control conformado cada uno por 20 estudiantes; la selección se hizo de manera aleatoria, puesto que de acuerdo con la encuesta aplicada, parece un grupo homogéneo y que posee características académicas similares; esto es positivo en tanto se busca determinar cuánto puede aportar el programa de acompañamiento en el grupo

experimental y probar si ayuda en el mejoramiento del rendimiento académico de estos estudiantes, en comparación con los estudiantes del grupo control que no tendrán intervención sino que continuarán su proceso académico normal.

4.2. Promedio académico de los estudiantes en condición de reingreso

4.2.1. Grupo experimental. Se tomaron los promedios académicos y el número de asignaturas perdidas de los estudiantes del grupo experimental en el último semestre académico para obtener los datos previos al proceso de acompañamiento y poder compararlos con los resultados que se obtuvieron al final del semestre durante el cual se aplicaron las diferentes estrategias del aprendizaje autorregulado.

En este apartado aún no se mostraron la comparación con el resultado final que arrojó el proceso de acompañamiento, éstos se presentan al final del capítulo y así se va observando secuencial y cronológicamente todo el proceso que se llevó a cabo.

La Tabla 1 contiene los datos de promedio semestral de cada estudiante y número de asignaturas reprobadas que configuraron la pérdida académica; los estudiantes serán enumerados y no se utilizará el nombre de los mismos, éste quedará en reserva.

El promedio académico se establece en una escala de 0 a 5 siendo 0 la escala más baja y 5 la más alta, el estudiante obtuvo un promedio académico semestral deficiente si la escala va de 0 a 2,9; regular si es de 3 a 3,9 y de bueno a excelente si su promedio fue de 4 a 5.

Se estipuló que la escogencia del grupo experimental se haría de manera aleatoria de entre el total de 40 estudiantes que habían experimentado el fracaso por causas netamente académicas.

En este grupo se hallaron 2 estudiantes cuyo promedio académico semestral estuvo en una escala regular, es decir de 3,0 a 3,9; sin embargo siguiendo el reglamento estudiantil, el promedio académico no impide la pérdida académica ya que ésta se configura por el total de 3 asignaturas perdidas.

Al promediar el rendimiento semestral de los estudiantes, el cual se estableció del cálculo de la suma total de todos los promedios, dividido entre el número total de los estudiantes que conforman el grupo experimental, se obtuvo un rendimiento académico semestral de 2,10. De igual manera, la media de asignaturas que configuraron la pérdida académica supera la mínima establecida por el reglamento estudiantil llegando a 4,2 lo cual es un índice alto.

Tabla 1

Grupo experimental: promedio semestral por estudiantes y asignaturas perdidas

Estudiante N°	Promedio académico último semestre cursado	Número de asignaturas perdidas
1	2,5	3
2	3,2	3
3	1,8	5
4	2,3	6
5	1,4	6
6	0,7	3
7	3,3	3
8	2,1	5
9	1,8	5
10	1,7	5
11	2,7	4
12	0,6	6
13	2,4	4
14	2,4	4
15	0,4	6
16	2,2	3
17	2,5	3
18	2,8	3
19	2,7	3
20	2,6	4
Media	Del grupo: 2,1	De asignaturas: 4,2

En el análisis porcentual de estos datos se encontró que, en cuanto al rendimiento académico, el grupo tenía un 55% de sus integrantes con promedios académicos que oscilaban entre 2,0 y 2,9; un 20% con promedios entre el 1,0 y el 1,9; un 15% con promedios entre el 0,0 y el 0,9 y por último un 10% con promedios entre 3,0 y 3,6. Estos datos se hallan ilustrados en la Figura 2 presentada a continuación.

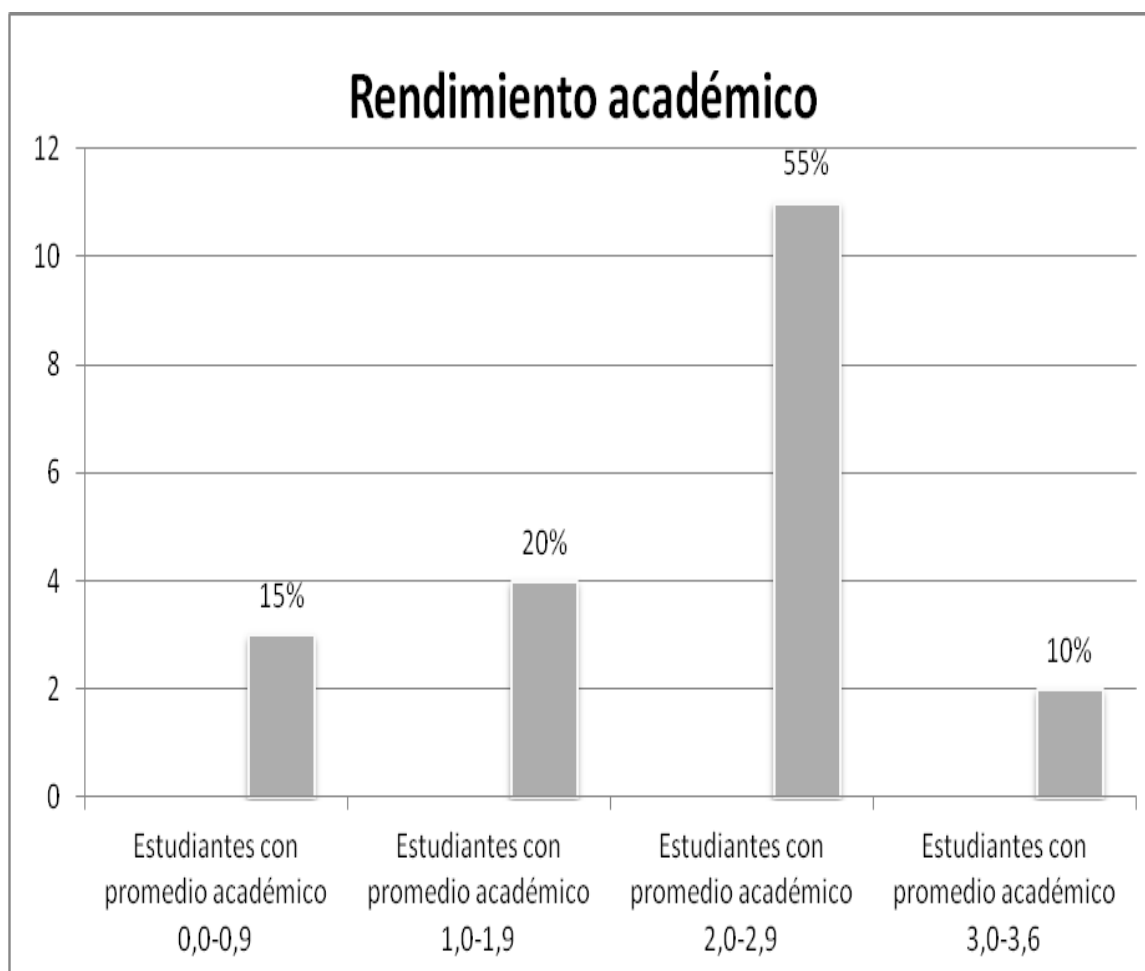


Figura 2. Rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental. (Datos recabados por el autor).

Otra información que se obtuvo a partir de estos datos establecidos, fue tener en cuenta el número de asignaturas perdidas y determinar el índice mayor de la pérdida y el índice menor. Los datos que arrojó el análisis fue el siguiente: los estudiantes que perdieron 3 asignaturas conformaban el grupo más alto con un total de 8, le siguieron aquellos estudiantes que habían perdido 4 asignaturas conformado por 4 estudiantes, los que habían perdido 5 asignaturas también contaban un número de 4 estudiantes y por último los que habían perdido 6 asignaturas también con un número de 4.

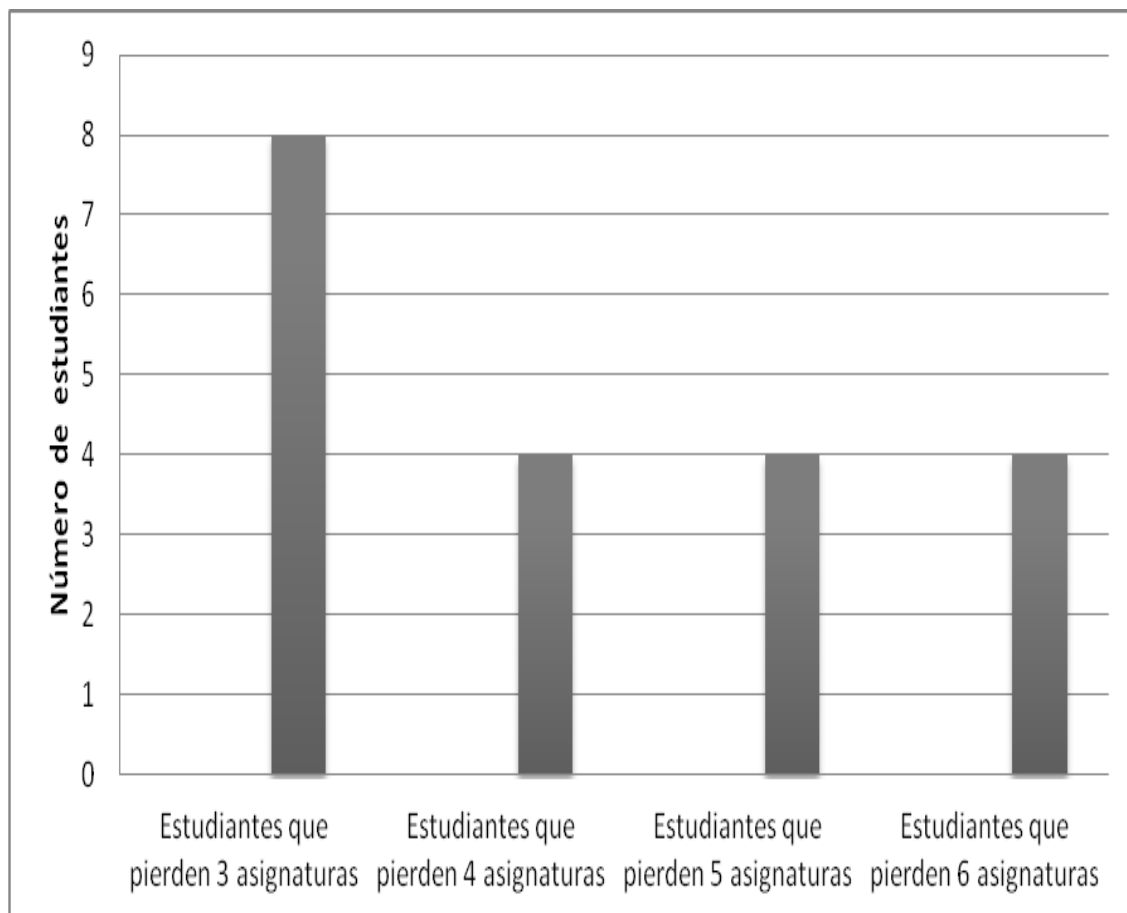


Figura 3. Relación de número de asignaturas reprobadas por número de estudiantes del grupo experimental. (Datos recabados por el autor).

4.2.2. Grupo control. Al igual que con grupo experimental la escogencia de los estudiantes del grupo control se hizo de manera aleatoria del total de 40 que había experimentado el fracaso por causas netamente académicas. En el grupo control conformado por un total de 20 estudiantes, se encontró que 2 de ellos obtuvieron un promedio académico semestral de 3,1, sin embargo, es importante reiterar que la pérdida académica se da a partir de la reprobación de tres asignaturas según lo establece el reglamento estudiantil.

Al promediar el rendimiento semestral de los estudiantes, que se establece del cálculo de la suma total de todos los promedios entre el número total de los estudiantes que conforman el grupo control, se obtuvo el equivalente a un rendimiento académico semestral de 2,13. De igual manera se estableció que el promedio general de asignaturas reprobadas por el grupo fue de 3,6.

Tabla 2.

Grupo control: promedio semestral por estudiantes y asignaturas perdidas

Estudiante N°	Promedio académico último semestre cursado	Número de asignaturas perdidas
1	0,8	5
2	2,7	3
3	2,7	4
4	2,2	5
5	3,1	3
6	1,4	3
7	2,9	5
8	3,1	3
9	2,5	3
10	2,1	5
11	2,9	3
12	2,4	3
13	2,7	3
14	2,8	3
15	0	4
16	1,9	3
17	1,8	3
18	0	4
19	1,9	4
20	2,5	3
Promedio	Total del grupo: 2,1	Total de asignaturas: 3,6

En el análisis porcentual de estos datos se encontró que, en cuanto al rendimiento académico, un 55% de los integrantes del grupo obtuvo un promedio académico que oscilaban entre 2,0 y 2,9; un 20% con promedios entre el 1,0 y el 1,9; un 15% con promedios entre el 0,0 y el 0,9 y por último un 10% con promedios entre 3,0 y 3,5. Estos datos graficados y presentados a continuación.

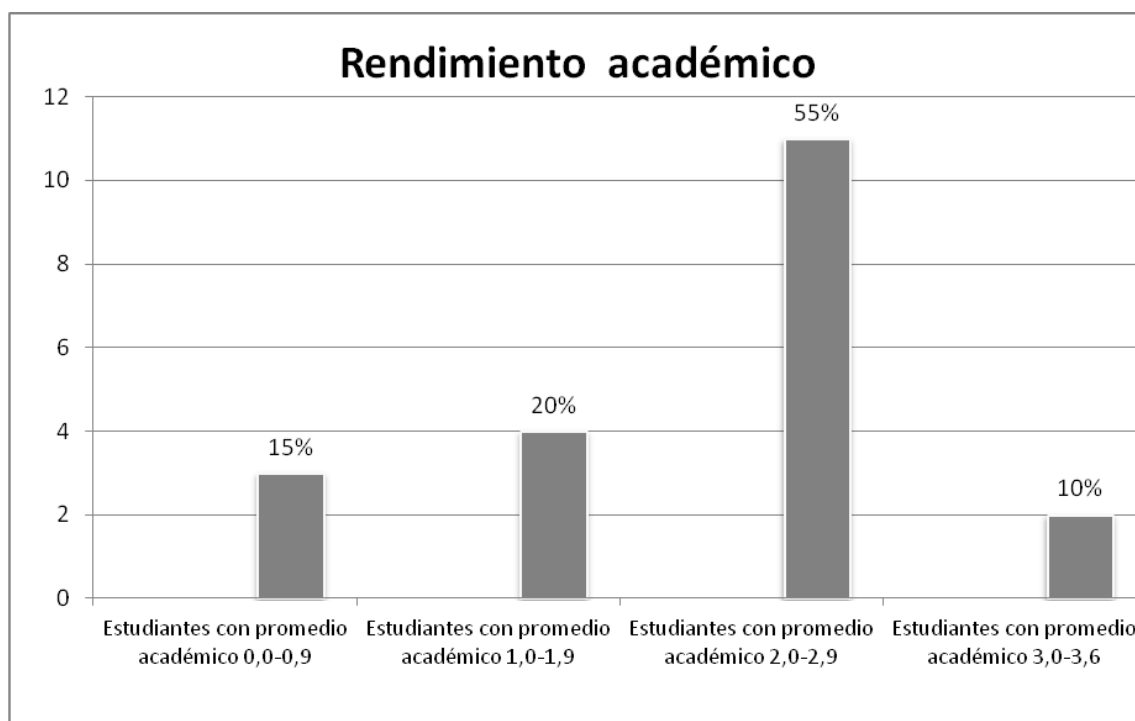


Figura 4. Rendimiento académico de los estudiantes del grupo control. (Datos recabados por el autor).

Por otra parte, también se halló que los estudiantes que perdieron 3 asignaturas conformaban el grupo más alto con un total de 12, le seguían aquellos que habían perdido 4 asignaturas conformado por 4 estudiantes y por último los que habían perdido 5 asignaturas también con un número de 4 estudiantes.

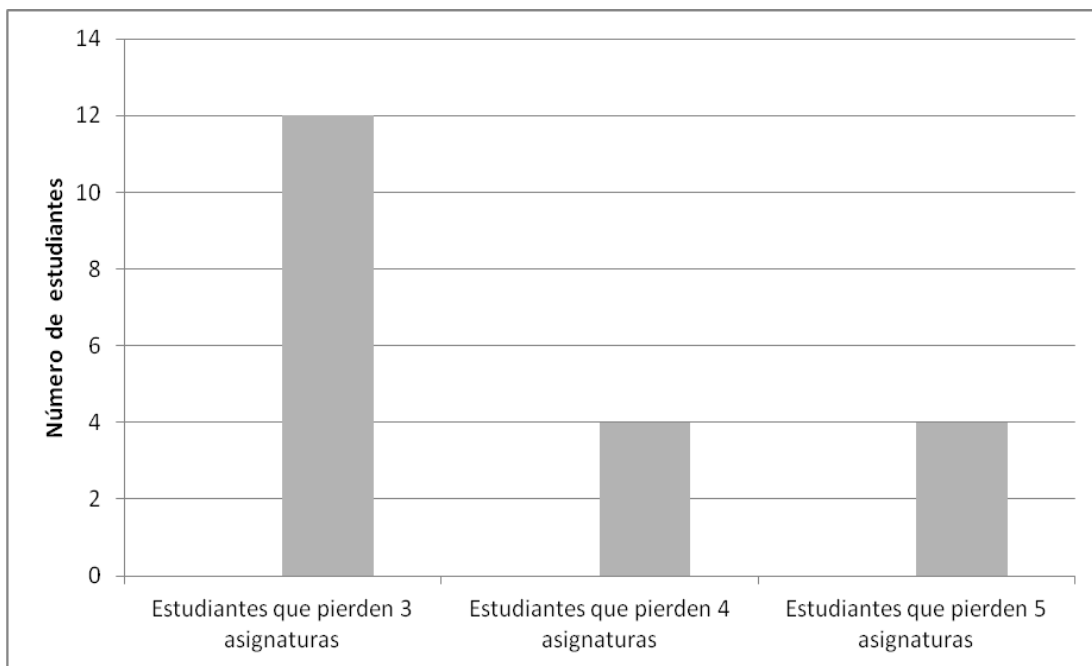


Figura 5. Relación de número de asignaturas reprobadas por número de estudiantes del grupo control. (Datos recabados por el autor).

4.3. Aplicación de la prueba estilo de aprendizaje – Kolb

Tal como fue establecido en los objetivos específicos de la investigación, se buscaba evaluar los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje implementadas por los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior, para ello se hizo uso de la prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb.

Para responder a las preguntas en la prueba estilo de aprendizaje – Kolb el estudiante recibió indicaciones sobre la importancia de ser honestos en la realización de la misma, se le clarificó en qué consistía, también que lo que se buscaba era medir los componentes motivacionales y de estrategias para el aprendizaje, además, se le indicó con claridad el modo de responder al cuestionario de 81 preguntas señalando el número

elegido en las casillas ya dispuestas para ello; por último recibieron las indicaciones en lo referente a la escala valorativa que partía del número 1 hasta el número 7 y que se debía interpretar de la siguiente manera:

1= Completamente en desacuerdo; 2= Muy en desacuerdo; 3= en desacuerdo; 4= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5= de acuerdo; 6= muy de acuerdo; 7= absolutamente de acuerdo. Para la interpretación de los promedios que se obtuvieron a partir de la recolección de los datos se tuvo en cuenta la misma escala de medición y desde allí se hizo la interpretación.

La prueba estilo de aprendizaje – Kolb MLSQ, aplicada en esta investigación es la versión completa, es decir, que contenía un total de 81 ítems que debían desarrollar los estudiantes. Los primeros 31 ítems de la prueba corresponden a la escala de motivación que a su vez se agrupa en componentes para el aprendizaje y se encuentran organizados de la siguiente manera: primero los componentes de valor, conformado por el factor de motivación intrínseca: ítems 1, 16, 22 y 24; el factor de motivación extrínseca: ítems 7, 11, 13, y 30; y el factor de valor de tarea: ítems 4, 10, 17, 23, 26 y 27. Segundo los componentes de expectativa, conformado por el factor de la creencia de control de aprendizaje: ítems 2, 9, 18 y 25; y el factor de la auto eficacia para el aprendizaje y el rendimiento: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 y 31. Y tercero, el componente afectivo que lo conforman los ítems del factor de ansiedad: 3, 8, 14, 19 y 28.

Una vez aplicada la prueba, se analizaron los datos obtenidos de estos componentes, se obtuvieron los resultados discriminados en los apartados siguientes.

4.3.1. Altas valoraciones en la escala motivacional para el aprendizaje. Se analizaron los resultados a partir de la aplicación de la prueba estilo de aprendizaje - Kolb MLSQ al grupo experimental y se estableció una clasificación de los ítems desde sus valores medios. Aunque en primera instancia pareciera algo elemental esto permitió saber cuáles eran aquellos ítems con valoración más elevada en una escala de 1 a 7 tal como lo establece la prueba.

En el primer componente los estudiantes dieron mayor relevancia al factor de valor de la tarea, destacándose el ítem número 10: “Es importante para mí, aprender los contenidos de esta asignatura”, con una valoración de 6,1 en la escala de 1 a 7 donde 7 equivale a estar absolutamente de acuerdo; como parte del mismo factor aparece el ítem número 23: “Pienso que los contenidos de esta asignatura son útiles para mí”, con una valoración de 6,0 en la escala de 1 a 7 donde 7 equivale a estar absolutamente de acuerdo.

El segundo factor más valorado fue el de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento en sus ítem 21: “Espero hacer las cosas bien en esta asignatura”; también el ítem 12: “Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta”. Ambos ítem comparten una media de 6 equivalente a muy de acuerdo.

En tercer lugar apareció el factor de motivación intrínseca en el ítem 22: “Lo más satisfactorio para mí es intentar entender los contenidos de esta asignatura tan profundamente como sea posible”, compartido con el ítem 27: “Es importante para mí entender los contenidos de esta asignatura”. Ambas con un promedio de 5,9 en la escala de 1 a 7 donde 7 equivale a estar absolutamente de acuerdo.

Tabla 3.
Puntuaciones altas de los ítems de motivación

Factores	Promedio	Número de ítem	Ítem
Valor de la Tarea	6.1	10	Es importante para mí, aprender los contenidos de esta asignatura.
Valor de la tarea	6.0	23	Pienso que los contenidos de esta asignatura son útiles para mí.
Auto eficacia para el aprendizaje y rendimiento	6	21	Espero hacer las cosas bien en esta asignatura.
Auto eficacia para el aprendizaje y rendimiento	6	12	Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta asignatura.
Motivación intrínseca	5.95	22	Lo más satisfactorio para mí es intentar entender los contenidos de esta asignatura tan profundamente como sea posible.
Valor de tarea	5.95	27	Es importante para mí entender los contenidos de esta asignatura.

4.3.2. Bajas valoraciones en la escala motivacional para el aprendizaje.

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba MLSQ se hallaron también puntuaciones bajas a partir del promedio que arrojaron algunos ítems. Para guardar el equilibrio se presentan también las seis puntuaciones más destacadas que arrojan estos datos.

La tabla 4 que presenta los datos, los muestra organizados del más bajo al más alto en puntuación promedio.

El factor de menor rango viene a ser el afectivo compuesto por los ítems de ansiedad en donde los estudiantes calificaron en una escala de tendencia media baja 3 de los 5 ítems que lo conforman.

Los estudiantes manifestaron estar en desacuerdo con lo expresado en el ítem 3: “Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros”, valorado con una media de 3,45. Como parte del mismo componente aparecen el ítem 8: “Cuando presento una evaluación pienso en otras parte de la prueba que no puedo responder”, valorado con una media de 4,55, y el ítem 19: “Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación”, valorado con 4,65 que se manifiesta en una escala promedio por encima de 4 más tendiente a un estar de acuerdo con esta situación.

El segundo componente que aparece como menos valorado es el de creencia de control en los ítems que configuran las creencias de control de aprendizaje, el ítem 9: “Es por mi culpa si no aprendo los contenidos de este curso”; valorado con una media de 4,55 y el ítem 25: “Si no comprendo los contenidos del curso, es porque no me esforcé lo suficiente”, valorado con 4,65.

Por último aparece el componente de valor con un ítem de motivación intrínseca, el número 24: “Cuando me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando pongan en riesgo obtener una buena nota”.

Tabla 4.
Puntuaciones bajas de los ítems de motivación

Factores	Promedio	Número de ítem	Ítem
Ansiedad	3,45	3	Cuando presento un evaluación pienso que l estoy haciendo mal e comparación con mi compañeros.
Ansiedad	4,55	8	Cuando presento una evaluación pienso en otras parte de la prueba que no puedo responder.
Ansiedad	4,65	19	Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación.
Creencias de control de aprendizaje	4,55	9	Es por mi culpa si no aprendo los contenidos de este curso.
Creencias de control de aprendizaje	4,65	25	Si no comprendo los contenidos del curso, es porque no me esforcé lo suficiente.
Motivación intrínseca	5,05	24	Cuando me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota.

4.3.3. Promedio general de los factores motivacionales para el aprendizaje.

La tabla 5 muestra los promedios generales de cada uno de los componentes que configuran la escala motivacional para el aprendizaje arrojado por la prueba MLSQ.

A partir de estos datos, se pudo tener una mejor comprensión acerca del nivel de motivación de los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

Es de resaltar la importancia que tiene conocer la escala motivacional para el aprendizaje en tanto la motivación e interés que demuestra el estudiante en el aprendizaje inciden sobre el éxito académico. Un estudiante motivado convierte la motivación en algo inherente a su ser sintiendo que está capacitado para hacer las cosas bien.

Los datos presentados a continuación no son muy diferentes de los ya expuestos en los ítems destacados en los apartados anteriores, que fueron presentados según la valoración o índices de puntuación más altos o más bajos.

Al igual que los apartados anteriores, se resaltaron los dos primeros componentes que tuvieron alta puntuación, de igual manera se hace el análisis de los dos componentes que obtuvieron una puntuación más baja.

Los estudiantes le dieron una puntuación alta al componente de valoración de tarea con 5,73 de promedio general. El segundo promedio general se dio en el componente de motivación extrínseca con un 5,48, que se asocia al alto promedio del componente de valoración de tarea.

En lo que respecta a las puntuaciones más bajas, se halló que el componente de ansiedad en el estudiante se encontraba en un nivel medio alto ya que la escala de 1 a 7

establecida por la prueba establece que un puntaje de 4 se encuentra en el nivel medio en el que el estudiante considera que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 5.

Promedios generales de los componentes motivacionales para el aprendizaje

Factores	Promedio general
Valor de tarea	5,73
Motivación intrínseca	5,48
Motivación extrínseca	5,46
Auto eficacia para el aprendizaje y el rendimiento	5,45
Creencias de control de aprendizaje	5,2
Ansiedad	4,59

4.3.4. Escala de estrategias para el aprendizaje. Continuando con el análisis de los datos que ofreció la aplicación de la prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb, MSLQ. Se continuó con la misma técnica para la recolección de los datos.

La escala de estrategia para el aprendizaje la conformaron los ítems que van desde el número 32 al 81, igualmente estandarizados por dos componentes que, a su vez, agrupan un determinado número de ítems.

El primer componente lo configuran las estrategias cognitivas y metacognitivas: el ensayo, que se valora desde los ítems 39,46,59,72; la elaboración, conformado por los ítems 53,62,64,67,69,81; la organización, en la que se agrupan los ítems 32,42,49, 63; el pensamiento crítico, con los ítems 38, 47, 51, 66, 71; y por último la autorregulación metacognitiva, cuyos ítems son 33,36,41,44,54,55,56,57,61,76,78,79.

El segundo componente lo conforman las estrategias de manejo de recursos y lo componen: el tiempo de estudio y de medio ambiente 35,43, 52, 65, 70 73, 77,80; la regulación del esfuerzo 37,48,60,74; el aprendizaje entre pares ítems 34,45,50; y por último la búsqueda de ayuda con los ítems 40,58, 68, 75.

4.3.5. Altas valoraciones en la escala de estrategias para el aprendizaje. La media en la escala de estrategias para el aprendizaje muestra que, a diferencia de la escala motivacional, los valores que aparecen como más valorados tienen un puntaje inferior, esto quiere decir que mientras el rango más alto en la escala motivacional alcanzaba en los ítems de mayor valoración el 6,1 considerado como muy de acuerdo, en la escala de estrategias se llega al 5, 55 un rango donde apenas los estudiantes se muestran de acuerdo.

Entrando ya en lo que corresponde a las puntuaciones altas en la escala de las estrategias se colocan aquí los ítems cuya media fue mayor entre los demás. En la tabla 6 aparecen organizados en escala descendente; entre tanto en esta descripción, son agrupados para resaltarlos aún más.

El primero más valorado correspondió a la autorregulación metacognitiva y fue el ítem 41: “Cuando no entiendo algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás e intento comprenderlo”, con una media de 5,55; hace parte también de este grupo el ítem 76: “Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien”, con una media de 5,3. También apareció como parte de los más valorados el ítem de elaboración 64: “Cuando leo para esta asignatura intento relacionar los contenidos con lo que ya se”, el promedio de este ítem fue de 5,35 y lo coloca en el segundo lugar. El ítem 32: “Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta asignatura”,

tuvo una valoración media de 5,3; por último, dos ítems que pertenecen a la búsqueda de ayuda, el componente 68: “Cuando estudio para esta asignatura, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos”, obtuvo 5,25 de promedio y el ítem 75: “Identifico los compañeros de clase que me pueden ayudar si es necesario”, fue valorado por los estudiantes en una media de 5,2.

Cuatro de los ítems valorados con puntuaciones altas: 32, 64, 68 y 75 se encuentran en el componente de manejo de recursos que establece la prueba de aprendizaje Kolb

Tabla 6.
Puntuaciones altas de los ítems de estrategias del aprendizaje

Factores	Promedio	Número de ítem	Ítem
Autorregulación metacognitiva	5,55	41	Cuando no entiendo algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás e intento comprenderlo.
Elaboración	5,35	64	Cuando leo para esta asignatura, intento relacionar los contenidos con lo que ya sé.
Autorregulación metacognitiva	5,3	76	Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.
Organización	5,3	32	Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta asignatura.
Búsqueda de ayuda	5,25	68	Cuando estudio para esta asignatura, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.
Búsqueda de ayuda	5,2	75	Identifico los compañeros de clase que me pueden ayudar si es necesario.

4.3.6. Bajas valoraciones en la escala de estrategias para el aprendizaje. Los estudiantes reconocen dificultades importantes para la organización del tiempo de estudio y el medio ambiente para el aprendizaje, así lo demuestra el hecho de que cuatro ítems pertenecientes a este componente aparezcan en la Tabla 7.

Los estudiantes reconocieron con una valoración promedio de 3,95 no tener un lugar especial para estudiar, de igual manera, se mantienen en un punto medio en lo referente al mantenerse al día con las lecturas o en la utilización de una técnica metacognitiva como el subrayado para sus estudios ítems 70 y 52, al señalar un rango de 4 en el momento de hacer la valoración.

Siguiendo en el análisis del componente, la valoración alta de 5,2 de promedio en la que reconocen estar de acuerdo en que no dedican el tiempo suficiente al estudio por razón de otras ocupaciones, acentúa aún más las dificultades que existen en cuanto a los mínimos para el aprendizaje.

Relacionado con la dificultad para el subrayado, los estudiantes reconocieron que no utilizan ninguna técnica de organización para la información que le genere aprendizaje teniendo serias dificultades para la organización de ideas y conceptos.

Por último, se evidenció que el trabajo colaborativo no es una estrategia a la cual le apuesten los estudiantes, deciden estudiar solos, el conocimiento no se construye sino que se adquiere en el salón o en lo poco que alcance a leer, esto queda claro cuando no se da la discusión con los compañeros después de una clase o una lectura, tal como lo señala la baja valoración del ítem 50 que con un 3,9, se coloca en el rango de desacuerdo según los rangos de interpretación de la prueba aplicada.

Tabla 7.

Los ítems menos valorados de las estrategias del aprendizaje

Factores	Promedio	Número de ítem	Ítem
Tiempo de estudio y medio ambiente	3,75	65	Tengo un lugar especial que uso para estudiar.
Organización	3,9	49	Hago cuadros diagramas o tablas para organizar el material de estudios de esta asignatura.
Aprendizaje entre pares	3,95	50	Cuando estudio para esta asignatura destino el tiempo necesario para discutir el material de la clase con un grupo de compañeros.
Tiempo de estudio y medio ambiente	4	70	Me mantengo al día con las lecturas y las tareas semanales de esta asignatura.
Tiempo de estudio y medio ambiente	4,35	52	Cuando estudio para esta asignatura, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.
Tiempo de estudio y medio ambiente	5,2	77	Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a esta asignatura a causa a causa de otras ocupaciones.

4.3.7. Promedio general de los factores de estrategias para el aprendizaje. En

líneas generales, cuando se interpretaron los datos obtenidos a partir del cálculo de la media de los factores que configuran la estrategia para el aprendizaje, se halló un repunte de lo referente a la búsqueda de ayuda a pesar de contar con un ítem valorado alto pero en sentido negativo; todos los demás factores mantuvieron un equilibrio

inquietante, en tanto que los estudiantes se sentían en un punto neutral que muestra que es necesario trabajar en la implementación de estrategias que ayuden al repunte de los factores que procuran una mejora en su proceso de aprendizaje.

Tabla 8.
Promedios generales de los factores de estrategias para el aprendizaje

Factores	Promedio general
Búsqueda de ayuda	5,03
Elaboración	4,96
Pensamiento crítico	4,67
Ensayo	4,58
Organización	4,56
Autorregulación metacognitiva	4,51
Tiempo de estudio y medio ambiente	4,33
Regulación del esfuerzo	4,25
Aprendizaje entre pares	4,15

4.4. Discusión de la información obtenida

Se consideró pertinente poder establecer una discusión de los datos obtenidos en tanto era necesario revisar qué tanto se había fortalecido o debilitado la hipótesis planteada y cómo la información recabada aportó en el proceso investigativo estableciendo un análisis dialectico con varios de los estudios recientes presentados en el segundo capítulo de este documento.

De igual manera, dado que los instrumentos señalados para recopilar la información habían sido utilizados, era necesario ahora fundamentar el inicio del proceso de acompañamiento, el cual debía estar apoyado por otro tipo de instrumentos que acompañaron la realización de los talleres a lo largo del semestre.

De acuerdo con el orden en el que se fue recogida la información, también son presentados el análisis y discusión de los datos obtenidos, el punto de partida fue entonces el cuestionario del cual se obtuvo la información de las causas de la pérdida académica, luego la información que arrojó el sistema banner acerca del promedio académico semestral de los estudiantes en condición de reingreso y, por último, toda la información que fue posible adquirir con la prueba MLSQ.

4.4.1. Análisis de la información obtenida en la implementación del cuestionario. Cuando se realizó el cuestionario, uno de los ítems que más resaltó fue el manejo inadecuado del tiempo como factor de la pérdida académica, sin embargo, era necesario tener en cuenta que la organización del tiempo va mucho más allá, puesto que el ser humano invierte su tiempo no sólo en actividades de tipo laboral o académico sino también de ocio, desplazamiento, actividades privilegiadas ante la dedicación de tiempo en el estudio. En este sentido el estudio de Terry (2008) destacaba que tanto para la autoeficacia percibida, como algunas de las escalas de hábitos de estudio, no se relacionaban con la condición académica de los estudiantes, al mismo tiempo que al realizar el análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio, siendo esta asociación mayor con algunas escalas como la de asimilación de contenidos y condiciones ambientales de estudio. Lo cual quiere decir que los el estudiante demuestra mayor eficacia en la medida en que sus

hábitos de estudio como manejo del tiempo y espacio físico adecuado inciden en un mejor rendimiento independientemente de la condición académica del estudiante; por lo tanto el alto índice de recurrencia de el inadecuado manejo del tiempo señalado por los estudiantes en el cuestionario aplicado, si es una variable determinante.

Al tomar como punto de referencia en el grupo de factores de pérdida académica los inadecuados hábitos de estudio y la entrega de trabajos de baja calidad, se visualizó la necesidad de elaborar una estrategia de acompañamiento desde el aprendizaje autorregulado.

La pérdida académica se configura por la ausencia de factores que se relacionan con la metodología de estudio y con el aprendizaje lo que fue dando mayor impulso a la hipótesis de implementar un programa a modo de taller con estrategias metacognitivas que intervenga en la manera de cómo autorregularse en el manejo del tiempo, en la implementación de herramientas que ayuden a estudiar bien, de tal manera que no haya pérdida académica por inasistencia a clases, o por inadecuados hábitos de estudio o por el no uso inapropiado de técnicas para el estudio y el aprendizaje.

4.4.2. Análisis del promedio académico de los estudiantes en condición de reingreso grupo experimental y grupo control. Ambos grupos guardaban similitudes en cuanto al nivel de pérdida de asignaturas, en relación al número de estudiantes, de igual manera se percibió homogeneidad en lo referente al promedio general del semestre.

El grupo experimental contó con estudiantes que reprobaron de 3 hasta 6 asignaturas, el grupo control contó con estudiantes que reprobaron de 3 hasta 5

asignaturas, pero en ambos casos el mayor índice de pérdida lo presentaban los estudiantes con reprobación de 3 asignaturas, en el grupo experimental se constataron 8 estudiantes mientras que en el grupo experimental, 12.

La homogeneidad de los grupos se constató en el momento de establecer rangos porcentuales de los promedios académicos obtenidos por los estudiantes en el último semestre cursado en la universidad. El porcentaje de rendimiento académico que se movió en una escala de 0 a 5 tal como lo establece la evaluación para las calificaciones en la Institución de Educación Superior.

En el grupo experimental el porcentaje de estudiantes cuyo promedio semestral se encontraba en un rango de 0,0 a 0,9 correspondió a un 15%; para el grupo control este mismo grupo de estudiantes también correspondía a un 15% del total; el rango de estudiantes con promedio académico entre 1,0 y 1,9 para el grupo experimental fue del 20% para el grupo control el porcentaje también llegó al 20%; en lo referente a los estudiantes con promedio académico de 2,0 a 2,9 el grupo experimental presentó un 55% al igual que el grupo control que contó con un 55%; por último, los estudiantes con promedios académicos entre 3,0 y 3,6 fue del 10% para el grupo experimental y del 20% para el grupo control, es allí donde se notó una diferencia significativa.

En ambos grupos la pérdida de 3 asignaturas es el ponderado más alto; aunque el promedio del grupo experimental fue de 4,2; de igual manera el porcentaje más alto en ambos grupos es el rango de promedio de 2,0 a 2,9.

Los dos grupos arrojaron datos importantes para la medición del rendimiento académico, una vez terminado el proceso de acompañamiento desde las herramientas del aprendizaje autorregulado.

Ya que se encontraban establecidos los respectivos grupos, se pasó al análisis de los componentes motivacionales y estratégicos para el aprendizaje iniciando con la prueba psicométrica estilo de aprendizaje - Kolb.

4.4.3. Análisis de los datos obtenidos a partir de la prueba estilo de aprendizaje – Kolb.

4.4.3.1. Componente de motivación para el aprendizaje. El grupo de estudiantes que conformaron el grupo experimental se mostraron interesados en el cumplimiento de la entrega de trabajos y realización de la tarea; sin embargo, esto no es un dato del todo sorprendente ya que el cuestionario implementado al momento de determinar los factores que incidieron en la pérdida académica colocó en cuarto lugar con un 12% la no entrega de trabajos, relacionando estos con la importancia de cumplir con las tareas que los docentes colocan a los estudiantes, es decir, que la experiencia les ha demostrado la importancia de la calidad en trabajos y tareas, así como en su entrega oportuna.

El valor de la tarea como factor dentro del componente de motivación ayuda a fortalecer el proceso de acompañamiento que ha de iniciar con la motivación para el aprendizaje en estudiantes con pérdida académica; dados los resultados analizados y ponderados desde una escala media se hicieron hallazgos significativos que fueron aportando datos importantes que permitieron establecer las estrategias precisas como camino a seguir y que les ayudarían a los estudiantes a mejorar en su rendimiento y no reincidir en la pérdida académica.

En lo que respecta a las puntuaciones más bajas, se halló que el componente de ansiedad en el estudiante se encontraba en un nivel medio alto ya que la escala de 1 a 7

establecida por la prueba estable que un puntaje de 4 se encuentra en el nivel medio en el que el estudiante considera que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Los ítems de dicho componente que fueron valorados con puntuación alta fueron el 3, 8 y 19, de un total de cinco que conforman dicho componente, al respecto del ítem 3 los estudiantes en un promedio de 4,59 se mostraron en desacuerdo con que al presentar una evaluación se encontraban pensando que lo hacían mal en comparación con los compañeros; lo cual demostraría que ha existido confianza al momento de presentar evaluaciones; sin embargo, los otros ítems que la componen el 8 que mencionaba el momento de la evaluación y la sensación de las preguntas no respondidas, con un 4,5 de promedio general; y el ítem 19 que indagó sobre el nerviosismo y el malestar al momento de presentar una prueba, con un promedio general de 4,65, mostraron que la autoconfianza se ve amenazada por otros factores que aparecen al momento mismo de las evaluaciones más adelante podrá ver cómo las estrategias de preparación de las evaluaciones incidieron en este componente.

Al ser cuestionados sobre su grado de responsabilidad en el rendimiento académico, los estudiantes mostraron que, a partir del promedio general obtenido en el ítem 9 con un promedio general de 4,5 y el ítem 25 con un promedio de 4,65, hacen parte del componente de creencias del control de aprendizaje, que no estaban de acuerdo ni del todo en desacuerdo que sean ellos los que deban asumir toda la responsabilidad en el buen o mal desempeño académico, o que están llamados a esforzarse más para mejorar en su rendimiento. Lo cual muestra que el grado de autorregulación en este componente de la escala de motivación se mantiene en un nivel medio y no es de mayor importancia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes analizados.

Lo anterior contrasta con lo planteado por Rodríguez (2009) desde su investigación cuando señala que cuando los estudiantes se proponen estudiar aunque sea con el objetivo de no ser rechazados podrían estar poniendo en marcha actuaciones, más o menos, autorreguladas y podrían gestionar, mejor o peor el material de estudio. De hecho, evitar el castigo favorecería el uso de mecanismos metacognitivos de planificación y no evitaría el empleo de estrategias cognitivas de organización.

4.4.3.2. Componente de estrategias para el aprendizaje. Contrario al componente anterior en el que se destacan los factores de mayor valoración, el componente de estrategias para el aprendizaje presenta unos datos importantes en los factores con menor valoración, a partir de ellos se vio con claridad que existían falencias en lo referente al tiempo de estudio y el medio ambiente, se corroboró la falta de espacios adecuados para que el estudiante estudie y realice sus trabajos, la no organización del tiempo para el estudio y la poca importancia del trabajo colaborativo para el aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la escala de valoración intermedia en la que se hallan 8 de los nueve factores y que mostró claramente la tabla 8 con los promedios generales, generó gran inquietud, puesto que la población de estudiantes comprende poco su proceso de aprendizaje, por lo que deciden guardar un punto medio que no los haga ver como poco capaces y tal vez poco responsables.

4.4.3.3. Consecuencias derivadas del análisis. A través del cuestionario, los estudiantes manifestaron que sus mayores dificultades están en la mala organización del tiempo para el estudio, en la no presentación de trabajos, e inadecuados hábitos de estudio, los niveles de pérdida académica no sólo se configuran por la reprobación de 3

asignaturas, sino que el número asciende hasta 6, y el rendimiento académico semestral cuenta con niveles bajos.

El componente de motivación mostró con claridad la importancia que la tarea tiene para los estudiantes en condición de reingreso, así como la importancia que tiene para ellos el hacerse responsable de su rendimiento académico. Lo anterior corrobora tácitamente lo planteado en el estudio realizado por Revel y Gonzales (2007) quienes señalaron que hacer referencia al rol de los estudiantes en el aprendizaje implica, necesariamente, asumir que su activa participación y compromiso con la tarea es una cuestión fundamental, lo cual supone, a su tiempo, un modo particular de intervención docente para generar instancias de aprendizaje de estrategias y la explicitación, a los alumnos, de dicha importancia.

Este hallazgo realizado con la implementación de la prueba estilo de aprendizaje – Kolb, generó la propuesta de un primer taller de motivación en el que también se trabajara el factor de la importancia de organizar la tarea como factor presente en dicho componente.

La indagación desde el componente de estrategias dejó claro que la necesidad de implementar un segundo taller para la comprensión de textos como complemento del análisis de la tarea y al mismo tiempo ayudar en la organización del tiempo para el estudio a través del dominio del ambiente.

Atendiendo a estas estrategias y aunque no se midió el impacto directo de esta actividad es interesante hacer notar cómo la pertinencia de esta estrategia queda soportada por la investigación realizada por Trías y Huertas (2009) y sus hipótesis de que los alumnos que recibieran enseñanza explícita de autorregulación obtendrían

mejores resultados en comprensión de textos; y la segunda, que los alumnos de peor rendimiento que participaron del grupo experimental incrementarían sus niveles de comprensión luego de la intervención.

Si bien esta variable no aparece planteada en este trabajo investigativo no se puede obviar que los estudiantes obtuvieron mejores resultados gracias a las estrategias de autorregulación.

Por otra parte, dado que se mostró que los estudiantes poco utilizan el subrayado del texto, no emplean ninguna técnica para organizar la información, ni comparten con los compañeros, surgió la necesidad de implementar un tercer taller para ayudar a solventar estas dificultades, de ahí que se les propusiera como estrategias metacognitivas, la técnica predecir-observar- explicar y el uso de mapas conceptuales.

Los talleres se llevaron a cabo a lo largo del semestre académico, tal como quedó establecido desde el inicio de la investigación, los resultados no iban a ser conocidos sino a través del sistema de información banner, dado que la Facultad de Educación de la Institución de Educación superior sólo entrega datos cuantitativos al finalizar el semestre, durante el transcurso del mismo, los docentes sólo retroalimentan a los estudiantes desde lo cualitativo.

4.5. Datos finales

Después de haber realizado un proceso de acompañamiento al grupo experimental, donde aplicaron los tres talleres, se recopilaron los datos de los estudiantes al finalizar el semestre. Es importante recordar que eran dos grupos, experimental y el de

control al que se le hizo un seguimiento sin involucrarlos en la implementación de las estrategias metacognitivas.

A continuación se muestran los datos después del proceso de acompañamiento realizado a los estudiantes, se han dejado los mismos tipos de datos necesarios para la comparación y tabulación, es decir, se escribirá el promedio académico obtenido al finalizar el primer semestre del año 2013 y el número de asignaturas perdidas ya que es necesario conocer si se presentó algún tipo de pérdida y hasta qué grado hubo mejora en el desempeño de los estudiantes.

En lo que respecta al grupo experimental, al comparar los datos previos con los datos posteriores al acompañamiento, tanto del promedio general del semestre como de asignaturas perdidas se encontró la siguiente información.

El promedio académico general del grupo en el estudio previo fue de 2,10 equivalente al 42% del rendimiento; entre tanto en el estudio posterior al acompañamiento fue de 2,98 equivalente a un porcentaje del 59,6%. Aclarando que el promedio se mide en una escala de 1 a 5; es decir que existe una diferencia del 17,6%. Estos datos se obtienen de la ecuación: $x = 2,10 \times 100 / 5$, para hallar el porcentaje equivalente al 2,10; lo mismo para el porcentaje de 2,98 se aplica la ecuación de regla de tres.

De igual manera, el promedio general del grupo en cuanto a las asignaturas perdidas pasó de encontrarse en el estudio previo del grupo experimental de 4,2 a 1,5 es decir hubo una disminución de pérdida de asignaturas significativas, el grupo dejó de perder 2,7 asignaturas en el semestre en el cual se hizo el acompañamiento. Los datos se muestran a continuación en la tabla 9.

Tabla 9.

Grupo experimental: promedio semestral por estudiantes y asignaturas perdidas (datos posteriores)

Estudiante N°	Promedio académico primer semestre 2013	Número de asignaturas perdidas
1	3,6	2
2	3,5	1
3	3,1	1
4	3,1	1
5	3,5	0
6	3,1	0
7	3,3	2
8	2,4	2
9	3,4	0
10	3,5	0
11	1,2	6
12	3,4	1
13	3,1	1
14	3,3	1
15	4,0	0
16	3,2	1
17	1,1	3
18	2,8	3
19	1,2	5
20	4,1	0
Media	Del grupo: 2,98	De asignaturas: 1,5

En cuanto al grupo control, este grupo sólo tuvo un proceso de seguimiento y no se le ofrecieron herramientas para mejorar su desempeño, uno de los estudiantes canceló el semestre por problemas de salud, una circunstancia que no estaba contemplada, aunque se registró, no se tuvo en cuenta a la hora de hacer los promedios tanto el general académico y el de asignaturas perdidas.

El grupo control presentó variaciones también, a simple vista estas se notan en los datos que se encuentran tabulados en la Tabla 10, sin embargo, para tener una aproximación más precisa se estableció un sencillo estudio comparativo entre los datos previos y los datos posteriores al proceso de acompañamiento.

En análisis previo el grupo control presentó en el promedio semestral de 2,1 equivalente a un 42% de rendimiento semestral aplicando la regla de tres, y en el análisis posterior el grupo aumentó el rendimiento a 2,5 es decir el 50% del rendimiento del grupo. En lo referente al promedio de asignaturas perdidas en el análisis previo este era de 3,6 y pasó en el análisis posterior a 1,8, es decir el índice de pérdida bajó a la mitad.

Aunque hubo ascenso en el promedio del semestre a nivel grupal este fue mínimo, no así en el índice de pérdida académica el cual disminuyó ostensiblemente reduciéndose en un 50%.

Tabla 10.

Grupo control: promedio semestral por estudiantes y asignaturas perdidas (datos posteriores)

Estudiante N°	Promedio académico primer semestre 2013	Número de asignaturas perdidas
1	Retirado	0
2	1,5	7
3	3,1	1
4	3,8	0
5	3,9	0
6	4,2	0
7	1,8	4
8	3,2	0
9	2,5	3
10	3,8	0
11	1,0	6
12	4,2	0
13	2,7	3
14	1,7	2
15	3,9	0
16	3,6	0
17	1,3	3
18	0,0	4
19	0,8	2
20	3,4	0
Media	Del grupo: 2,5	De asignaturas: 1,8

4.5.1. Análisis de los datos finales. La proporción del aumento del rendimiento académico del promedio general en el semestre experimental en comparación con el grupo control no fue significativa, ya que sólo existía una diferencia de dos puntos entre ambos grupos-

En el aspecto en el que sí se notó una variación significativa fue en el índice de pérdidas de asignaturas. Si se tiene en cuenta que la proporción de pérdida del grupo experimental era mayor en comparación con la del grupo control esta se redujo 2,7 puntos, en tanto que el grupo control se redujo a la mitad pasando de 3,8 a 1,6.

En el grupo experimental 15 estudiantes no reincidieron en la pérdida académica, en tanto que 5 si repercutieron nuevamente en la reprobación del semestre y con promedios bien bajos, de este modo el 75% de los estudiantes subieron el promedio semestral a valores iguales o por encima de 3 aunque la pérdida entre 1 y 2 asignaturas sigue presentándose en varios de ellos.

En el grupo control un estudiante se retiró de la universidad por enfermedad, de los 19 restantes, 10 aprobaron el semestre y obtuvieron notas con valores iguales o por encima del 3. Como dato relevante sólo uno de ellos perdió una asignatura, los demás aprobaron sin perder ninguna asignatura. De esta manera el 52,6% de estudiantes aprobaron el semestre.

5. Conclusiones

En este capítulo se retoman de manera ordenada y sistemática los hallazgos que ha permitido establecer la investigación realizada y se muestran, a manera de conclusiones, los hallazgos, relacionándolos con la hipótesis establecida al inicio de la misma. Se señalan también las debilidades que muestra los hallazgos de la investigación y, al mismo tiempo, las ideas surgidas en tanto que no se ha abarcado todo lo referente a las estrategias metacognitivas desde el aprendizaje autorregulado; por último, algunas recomendaciones y aplicaciones prácticas para tener en cuenta por quienes deseen tomar este trabajo como referencia y asumir el proceso aquí realizado como referente para el ejercicio profesional con estudiantes cuyas características coincidan con las aquí presentadas.

5.1. Principales hallazgos de la investigación

Los hallazgos que se pudieron establecer y considerar como significativos para esta investigación se obtuvieron a partir de los instrumentos utilizados para recabar la información. Esta investigación destacó la necesidad de un acompañamiento partiendo de estrategias netamente académicas distanciándose de factores psicológicos, personales, familiares, económicos, laborales etc.

De otra parte, cada uno de los hallazgos se encuentra directamente relacionado con cada uno de los objetivos específicos, planteados el primer capítulo de este trabajo

investigativo, para evidenciar el alcance de estos objetivos, se señalan explícitamente en los apartados que se discriminan a continuación.

5.1.1. Incidencia de factores académicos en la pérdida académica. El primer objetivo específico buscaba evaluar los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

Para alcanzarlo fueron necesarios dos momentos. El primero buscaba conocer la incidencia de factores académicos en la pérdida académica, de lo cual se indagó con un cuestionario aplicado a los estudiantes del grupo experimental y grupo control; el segundo momento, concretamente se centró en el análisis de los índices de motivación y niveles de utilización de estrategias de aprendizaje con la prueba estilo de aprendizaje – Kolb (MLSQ).

El cuestionario implementado permitió conocer el alto porcentaje de factores académicos que incidían en la pérdida académica de los 40 estudiantes, que daba un primer indicio de que el grupo evidenciaba la necesidad de implementar una serie de estrategias para ayudar a mejorar su desempeño.

Entre los factores destacados caben mencionar: la inasistencia a clases con un 17%, el manejo inadecuado del tiempo con porcentaje igual al anterior 17%, la interferencia del horario laboral con el horario de estudios con un 13%, la no entrega de trabajos y tareas con un 12% y los inadecuados hábitos de estudio con un 7%; estos como los cinco factores más representativos.

5.1.2. Necesidad de estrategias motivacionales y metacognitivas. La prueba psicométrica estilo de aprendizaje – Kolb (MLSQ) aplicada al grupo experimental, buscaba principalmente obtener información de la motivación y estrategias utilizadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La indagación acerca de estos aspectos deriva en los resultados hallados a partir del cuestionario y que se presentaron en el apartado anterior.

Los hallazgos obtenidos mediante esta prueba fueron: la importancia que tenía la realización y entrega de tareas como un factor que permite tener un mayor rendimiento académico, si bien esto es positivo, dado el alto porcentaje que reflejó la no entrega de tareas en el cuestionario primero, se entiende que los estudiantes identifican la necesidad de cumplir con este factor de motivación para no reincidir en la pérdida académica, los estudiantes valoran altamente esta estrategia porque les asegura un mejor rendimiento y el no haberlo valorado anteriormente les permite ahora reconocerlo como importante.

De otra parte, aparecieron factores como el no contar con un espacio adecuado, la mala organización del tiempo de estudios y la no utilización de organizadores de información como herramientas importantes y necesarias para mejorar en su desempeño académico.

Hasta este punto, estos dos instrumentos permitieron alcanzar con claridad lo planteado en el primer objetivo específico.

Lo anterior derivó en la implementación de las estrategias metacognitivas, debido a las necesidades identificadas en el grupo; esto fue una característica importante y original de la investigación, ya que estaba aportándole a los estudiantes desde sus necesidades y no se tomaron referentes distintos sino la información arrojada por la

investigación misma, de allí surgieron los 3 talleres implementados para el acompañamiento. El primer taller sobre la motivación para el aprendizaje y la estrategia para dominar el ambiente de estudio; el segundo taller, abarcó la lectura significativa de textos y el análisis de tareas; y el tercer taller, propuso el predecir - observar - explicar y uso de mapas conceptuales.

Esto permitió alcanzar el segundo objetivo específico que buscaba implementar los principios propios de la autorregulación del aprendizaje a través de un programa de intervención en los estudiantes de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior. Este objetivo se alcanzó en su totalidad y el capítulo cuarto muestra en detalle los resultados que arrojó

5.1.3. Mejora en el rendimiento y disminución de la pérdida académica. El tercer objetivo específico de la investigación era la evaluación de los resultados de desempeño de los estudiantes, a partir de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior.

Y precisamente, el proceso de acompañamiento a partir de los tres talleres mostró un cambio significativo en el rendimiento y la pérdida académica de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental. Si bien el grupo control presentó cambios importantes cuando no ha tenido el proceso de acompañamiento, los estudiantes del grupo experimental sí lo tuvieron y así lo demuestra el análisis cuantitativo.

Es importante destacar que el aumento en el rendimiento académico semestral para el grupo experimental fue mayor al del grupo control, de igual manera el promedio de pérdida de asignaturas es menor para el grupo experimental.

5.1.4. Relación entre la hipótesis planteada y los hallazgos de la investigación. Esos resultados de mejoría enunciados anteriormente se muestran claramente en este apartado en donde el objetivo general se cumple de manera clara.

La hipótesis que se planteó al inicio de la investigación buscaba mostrar que implementación de un programa de acompañamiento, a partir de unas estrategias surgidas del aprendizaje autorregulado que pudiese ayudar a los estudiantes en condición de reingreso de la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior para que no reincida en la pérdida académica, a la vez que mejora en su desempeño académico semestral.

A medida que se recababa la información, los hallazgos encontrados fueron mostrando que el grupo sí necesitaba de unas estrategias para el aprendizaje y que la información que ofrecía el aprendizaje autorregulado eran las más adecuadas. Esto derivó en que la hipótesis contara con una base argumental fuerte para realizar todo el trabajo investigativo; además se pudo comprobar lo planteado por García (2008) quien afirma que el estudiante debe sentir la importancia de aprender a aprender y ser conscientes de que cada día es más eficaz en sus tareas de aprendizaje, esto le ayudará a mantener la percepción de competencia y control, aumentar las expectativas de éxito y entender que la inteligencia es mejorable.

Al ser identificadas las estrategias metacognitivas requeridas por el grupo, fueron implementadas precisamente con las premisas de una inteligencia mejorable y de un mejor rendimiento académico; para ello fue necesario orientar todo el acompañamiento partiendo de la formulación de metas concretas, la planificación de las estrategias para el logro de esas metas, el monitoreo del desempeño durante la ejecución

de las actividades y, por último, la valoración del proceso de aprendizaje (López, Hederich y Camargo, 2011).

Todo lo anterior, hipótesis, proceso de acompañamiento, estrategias adecuadas y pertinentes al grupo debían derivar en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Puede hablarse de una mejora significativa ya que aumentó el promedio académico medido previamente, de 2,1 equivalente al 42% del rendimiento, lo cual es bajo; a un promedio académico medido posterior al acompañamiento de 2,98 equivalente a un porcentaje del 59,6% lo cual dejó una diferencia del 17,6% de aumento en el promedio académico general del grupo gracias al programa de uso de estrategias metacognitivas desde el aprendizaje autorregulado.

De igual manera, en lo referente al número de asignaturas reprobadas, el promedio general del grupo experimental pasó de encontrarse inicialmente en 4,2 a 1,5, esto significa que hubo una disminución de pérdida de asignaturas significativas, el grupo dejó de perder 2,7 asignaturas en el semestre de acompañamiento con estrategias metacognitivas, esto es importante en cuanto evita la configuración de pérdida académica del semestre.

La relación que dan los hallazgos obtenidos con la hipótesis planteada es positiva en cuanto prueba que es pertinente su implementación, ya que mejora el proceso de acompañamiento de los estudiantes y arroja resultados positivos, puesto que tal como se planteó en el marco teórico de la investigación, aprender a aprender es una competencia que adquiere el estudiante y que implica el desarrollo de habilidades cognitivas, así como motivacionales, jalonadas por un buen autoconcepto, esta competencia se potencia

a partir del uso de estrategias metacognitivas y es precisamente lo que aquí se llevó a cabo.

Es importante anotar que la hipótesis planteada se convirtió al mismo tiempo en el objetivo general de la investigación.

5.2. Debilidades de la investigación realizada

Aunque el trabajo investigativo alcanza a mostrar un logro significativo en la tarea realizada es importante anotar que existen varias debilidades mencionadas a continuación.

5.2.1. No se alcanza un éxito del 100% del grupo experimental. Si bien se ha señalado un aumento en el rendimiento académico en el grupo experimental pasando de un 42% a un 59,2% y una disminución en el número de asignaturas de 4,2 a 1,5; no se alcanzó un rendimiento mayor que acercara al grupo a un 100% de rendimiento y a 0 en el número de asignaturas perdidas.

Lo anterior no busca infra valorar el trabajo realizado, sino que surge de la comparación con el grupo control en donde los estudiantes, sin un programa de acompañamiento mostraron un aumento en el promedio de rendimiento de 2,1 a 2,5 para un 50% de rendimiento y logró bajar su índice de pérdida académica de 3,6 a 1,8, es decir, se redujo un 50%.

No hay duda de que el grupo que recibió acompañamiento se percibe una mejora mayor a la del grupo que no lo recibió, pero el programa necesita reforzarse en otros

aspectos para que ese acompañamiento evidencie un mejor rendimiento de los estudiantes.

5.2.2. Cambios en el grupo control. El grupo control sufrió una variación al no contar con uno de sus integrantes, quien, por razones de fuerza mayor, debió cancelar el semestre. De alguna manera, esto incidió en el cálculo que se realizó al final de la investigación y que involucró el promedio académico y de la pérdida de asignaturas ya que sufrió cierto desbalance y genera cierta ventaja al grupo experimental.

5.2.3. La evaluación del rendimiento académico sólo se hizo al finalizar el semestre. En el capítulo primero se señaló como una limitación que la Facultad de Educación de la Institución de Educación Superior implementaba una evaluación cualitativa y que sólo al final del semestre presentaba una nota cuantitativa única.

Este factor de limitación debilita el proceso de seguimiento continuo, dado que no permite conocer un avance en los estudiantes ni desde lo cuantitativo ya que no se conocen notas parciales, tampoco desde lo cualitativo, en tanto que los docentes no se comprometen con la retroalimentación para los estudiantes.

Lo anterior provoca que se haga un trabajo procesual a ciegas y que el rendimiento académico de los estudiantes se conozca sólo hasta la finalización del semestre, ocasionando, a su vez, que no se haya podido retroalimentar al estudiante y que tampoco se haya podido detectar algunas falencias en el proceso de acompañamiento en procura de mejorar y hacer más efectivo todo el proceso.

Esta quizás es la mayor de las debilidades evidenciadas en la investigación y que afecta en cierto modo el trabajo investigativo, ya que retroalimentar y evaluar para mejorar también hace parte de la autorregulación del aprendizaje.

5.3. Nuevas ideas derivadas de la investigación realizada

A partir del estudio realizado y de los resultados obtenidos derivan algunas inquietudes que se transforman en ideas para futuras investigaciones que se realicen de la temática del aprendizaje autorregulado.

5.3.1. Incidencia en el rendimiento académico del uso de las estrategias metacognitivas en comparación con otras estrategias de aprendizaje. Un ejercicio de investigación que puede realizarse es el uso de las estrategias metacognitivas en un número determinado de asignaturas para un mismo grupo dentro de las clases regulares de los estudiantes. Esta es una idea diferente al trabajo que se realizó, en tanto no se habla de estudiantes con pérdida académica exclusivamente sino de un grupo variado; por otra parte, se podría establecer una comparación con otro número de asignaturas que utilicen recursos didácticos diferentes y comparar el rendimiento académico del mismo grupo de estudiantes, sería una investigación en la que el rendimiento académico como variable dependiente se vería afectada por el uso de dos variables independientes las estrategias metacognitivas y otras estrategias de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje desarrollado, por mencionar algunos que se centran en el estudiante.

5.3.2. Autorregulación en la educación virtual. Si bien la educación virtual trabaja en el proceso de aprendizaje autónomo desde un estilo constructivista, no es menos cierto que el factor de fracaso académico también se da en los estudiantes que realizan sus estudios a través de esta modalidad.

La autonomía del aprendizaje se alcanza dentro de una estructura autorregulada que trae consigo beneficios en la permanencia y en la culminación exitosa de los estudios en los estudiantes. Esta es una idea nueva en tanto será necesario pensar desde la siguiente pregunta: ¿cuáles son las estrategias metacognitivas más adecuadas, que deben utilizar los estudiantes de modalidad virtual para autorregular su aprendizaje y ser verdaderamente autónomos?

5.4. Recomendaciones y aplicaciones prácticas

El trabajo realizado deja varias enseñanzas que, a su vez, se traducen en recomendaciones y aplicaciones prácticas para futuras investigaciones. De modo particular estas están referidas a la implementación de los diferentes instrumentos.

La primera recomendación sería reducir el número de factores del cuestionario; habría que conservar tanto los factores académicos como el otro tipo de factores, concentrándose en los más recurrentes.

La segunda recomendación, sería contar con un grupo de apoyo que ayude en el análisis de los datos de la prueba de estilo de aprendizaje –Kolb, puesto que es un trabajo dispendioso que toma bastante tiempo.

La tercera recomendación tiene que ver con los talleres aplicados, sobre todo los talleres 1 y 3. Del taller uno habría que considerar una actividad que mida y a la vez promueva el autoconcepto en los estudiantes y así ayudar a mejorar su nivel de motivación; es decir, algo no estrictamente académico sino más lúdico, didáctico y que a la vez genere impacto. En lo referente al taller tres es necesario considerar otros

organizadores de información y no limitarse únicamente a los mapas conceptuales sino también el uso de cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas mentales etc.

Una primera aplicación práctica, es hacer las actividades siempre en forma de talleres, quién lo aplique debe dar las indicaciones pertinentes, de modo conciso y preciso, favoreciendo de esta manera la participación de los estudiantes; de este modo se hace notar que el aprendizaje está centrado en ellos, en lo que descubran y en la aplicación de las estrategias y no en los conocimientos que transmita o repita el docente en el aula.

La segunda aplicación práctica, es la prueba para el aprendizaje –Kolb (MLSQ); sin lugar a dudas que esta prueba permite apuntar a las necesidades puntuales del grupo y enfocarse claramente en el trabajo evitando desgaste innecesario saliéndose de los supuestos e improvisaciones.

Referencias

- Argüelles, D y Nagles, N (2011). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Bogotá, Colombia: Alfaomega.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baptista, L. P, Hernández, S. R y Fernández-C, C. (2006). Metodología de la Investigación. México: D.F. Mc Graw Hill.
- Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: Estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. Enseñanza de las ciencias, 18(3), 369-380. Recuperado de: <http://www2.uah.es/jmc/an5.pdf>
- Camarero, F; Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilo y estrategias de aprendizajes en estudiantes universitarios. Revista electrónica Psicothema, 12(4), 615-622. Oviedo, España. Recuperado de: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7769/7633>
- Castejón, C. J. y Navas M. L (2009). Aprendizaje Desarrollo y Disfunciones: Implicaciones para la enseñanza secundaria. San Vicente, Alicante: Club Universitario.
- Castaño, E; Gallón, S; Gómez, K y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. Lecturas de economía. 60, 39-65. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2707/2162>
- Contreras, K; Caballero, C;Palacio, J y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla-Colombia. Psicología desde el Caribe. 22, 110-135. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a08.pdf>
- Chocarro, E. Gonzales T. M y Sobrino, A (2007). Formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Estudios sobre educación. 12, 81-98. Recuperado de: http://www.udem.edu.mx/cte/ayuda/profesores/modelo_pedagogico/recursos_de_apoyo/aprendizaje_autogestionado.pdf
- Colmenares, M y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro elementos para la discusión y reflexión. Revista electrónica

de Humanidades, educación y comunicación social de la Universidad Rafael Bellozo Chacín. 5(3). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2737310.pdf>

Cuadrado, G. I (2008). *Psicología de la instrucción: Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris, Francia: Editions Publibook.

De la Fuente, J y Justicia F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Revista Aula Abierta*, 89 161 - 171. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>

De la Mora, L. J. (1977). *Psicología del aprendizaje I*. Distrito Federal, México: Progreso.

Escoriza, N. J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades del aprendizaje*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

García, L. F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid, España: OMOGRAF, S.L

González, T. R. (1989). *Análisis de las causa del fracaso académico en la universidad politécnica de Madrid*. Madrid, España: Graficas Juma.

Günter, L. H. (2005). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista Educación*, 1 (126), 59-84

Hernández, L. J y Pozo, M.C (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Revista de Psicología Educativa*, 5(1),27-40. Recuperado de:
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=105&sid=9938b692-777c-4315-b605-b594f3d7dcf5%40sessionmgr115>

Lamas, R. H. (2008). Aprendizaje autorregulado, Motivación y rendimiento académico. *Revista Liberabit*, 14,15-20. Recuperado de
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Lanz M. Z (2006). *El aprendizaje autorregulado: Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones Educativas y material didáctico.

Llinás. R. R. Márquez. G y Samper, P. E. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

- López, V. O; Hederich, M. H. y Camargo,U. A.(2011). Estilo cognitivo y logro académico. Educ.Educ. 14 (1). Universidad de la Sabana, Bogotá. Colombia
Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1830/2372>
- López, V. O; Hederich, M. H. y Camargo,U. A.(2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. Revista latinoamericana de psicología, 44(2), 13-26. Recuperado de:
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=118&sid=da8defb6-76ac-4379-82b1-9a76f0f421ae%40sessionmgr104>
- López, R. F. (2006). La secuencia formativa. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Lozano Rodríguez, A. (2005). El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor. Distrito Federal, México: Trillas.
- Malagón, L. G. (2002). Educación médica y educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Marín, S. M; Infante, R. E. y Troyano, R. Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Aspectos motivacionales e interprofesionales. Revista latinoamericana de Psicología, 32(3), 505-517. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80532305.pdf>
- Misas, A. G (2004). La educación Superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá D. C. Colombia: Universidad Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones. Bogotá D. C. Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- Monereo, C (2009). Pisa Como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona, España: Imprimeix.
- Namakforoosh, M. N (2000). Metodología de la investigación. México, D. F. Limusa.
- Núñez, P. J y González –Pienda, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, P. J; Gonzalez- Pienda, J; Solano, P y Rosario, P (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Papeles del psicólogo, 27 (3), 139-146. Oviedo, España. Recuperado de:
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1371.pdf>

- Ormrod, J. E (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Pearson Educación S. A.
- Osés, B. R; Aguayo, Ch. J; Duarte B. E y Mnuel. O. J. (2010). Hábitos de estudio y autorregulación: Validación de instrumentos para su medición. *Revista Enseñanza e investigación en Psicología*, 15(2), 343-356. México D.F. Recuperado de: http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_15_2/Rosa-Maria-Oses-Bargas.pdf
- Pascual-Leone J y Johnson J. (1991). The psychological unit and its role in task analysis: a reinterpretation of object permanence, in *Criteria for Competence*. Hillsdale, New Jersey: Chandler M., Chapman M., editors.
- Paris, S. G. y Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. *CIERA 2003*. Recuperado de: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>
- Pereira, G. L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *Polis, Revista de universidad Bolivariana*, 4 (11). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30541118.pdf>
- Pintrich, P.R.; Smith, D.A.F.; García, T. y Mc-keachie W.J. (1991): *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
- Pulido, C. O. (2006). *Aprendizaje, psicología y educación en Colombia. Cuadernos de psicopedagogía* 4. Recuperado de: http://aplica.uptc.edu.co/Publicaciones/CuadernosPsicopedagogia/Documents/N4_Articulo3.pdf
- Restrepo, G. B (2005). *Hacia dónde va la educación superior en Colombia. Rumbos del mundo, rumbos del país y rumbos de la educación*. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0121-7887/2291753/2306127.pdf>
- Revel, Ch. A y Gonzales, G. L (2007). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación*. *Redalyc*. 3 (2); 87 – 98. Colombia. Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2_6.pdf
- Rinaudo, M. C, De la Barrera, M. L y Donolo, D. S (1997). *Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>

- Roces, C; Tourón, J y González, M. C (1995). Motivación Estrategias de aprendizaje y Rendimiento de los alumnos universitarios. Bordón. Revista de pedagogía, 47(1), 107-120. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21728/1/Motivaci%C3%B3n,%20estrategias%20de%20aprendizaje.pdf>
- Rodríguez, F.G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. (Disertación doctoral). De la base de datos de la biblioteca universitaria de la Universidade da Coruña. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf
- Román, S. J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa 2(1). Navarra España. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/675/2/Art_3_33_spa.pdf
- Salmerón, P. H y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 16(1), 5-13. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART1.pdf>
- Shunk, D. H. (1997). Teorías del Aprendizaje. Naucalpá, México. Pearson Educación.
- Terry, L. E. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico. Del repositorio digital de tesis de la PUCP. (Tesis Psicología Educacional) Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>
- Torrano, M. F y Gonzales, T. M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, 2(1). España. Recuperado de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Torre, P. J. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid, España: Graficas ORMAG.
- Trías, D y Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención. Revista Ciencias Psicológicas, 3(1), 7-15. Uruguay. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a02.pdf>

Woolfolk, A. E (2006). *Psicología Educativa*. Distrito Federal, México: Pearson Education.

Apéndices

Apéndice A: Autorización para realizar encuestas y recabar datos

Bogotá 11 de Diciembre de 2012

La presente es con el fin de informarle que como decana de la facultad de educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, le brindo la presente autorización al estudiante de maestría, Alfonso Manuel Sierra Martes, para aplicar encuestas y hacer entrevistas a los estudiantes y docentes de nuestra facultad, con el fin de analizar el aprendizaje autorregulado como variable involucrado en la pérdida académica de los estudiantes, lo anterior hace parte del trabajo de investigación de tesis de grado. Se le autoriza siempre y cuando se mantenga la integridad de los docentes y lo estudiantes de nuestra institución educativa.

Sin otro particular.

Luz Alba Beltrán Agudelo
Decana Facultad de Educación UNIMINUTO

Apéndice B: Cuestionario para conocer las causas de la pérdida académica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO FACULTAD DE EDUCACIÓN

COORDINACIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO PRIMER AÑO

SEGUIMIENTO ESTUDIANTES REINGRESO



FECHA _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
NOMBRES Y APELLIDOS		EDAD	ID
PROGRAMA		JORNADA	SEMESTRE
DIRECCIÓN	TELÉFONO	CELULAR	CORREO

Número de asignaturas perdidas: _____

Nombre de las asignaturas perdidas: _____

Motivo(s) por el(los) cual(es) perdió dichas asignaturas:

- | | |
|--|--|
| No entrega de trabajos <input type="checkbox"/> | Inasistencia a clases <input type="checkbox"/> |
| Trabajos de baja calidad <input type="checkbox"/> | Manejo inadecuado del tiempo <input type="checkbox"/> |
| Inadecuados hábitos de estudio <input type="checkbox"/> | Estrategias de aprendizaje poco efectivas <input type="checkbox"/> |
| Interferencia de mi horario laboral <input type="checkbox"/> | No preparación para la presentación de las evaluaciones <input type="checkbox"/> |
| Dificultades de aprendizaje <input type="checkbox"/> | Otro <input type="checkbox"/> I? _____ |

¿Qué ayuda profesional considera le puede ayudar a mejorar su desempeño académico?

Si usted tuvo que retirarse de la universidad por motivos distintos a su desempeño académico:

Manifieste cuál fue ese motivo: FINANCIERO ____ PERSONAL/FAMILIAR ____ ADMINISTRATIVO ____

¿Considera que esta dificultad ha sido resuelta?

Apéndice C: Prueba de aprendizaje -Kolb MSLQ



Doctorado en Educación

Educatora de Educadores
MSLQ (Pintrich, P; Smith, D; García, T y McKeachie, W., 1991)
Traducción al español Hederch, C y López, O. (2010)

Institución: _____ **Programa** _____

Nombre: _____

Género: M F **Edad** _____ **años** **Fecha:** _____

Responda las siguientes afirmaciones basado en su experiencia como estudiante. Si usted piensa que está absolutamente de acuerdo con la afirmación marque 7; si está completamente en desacuerdo con la afirmación marque 1. Si la afirmación es más o menos verdadera marque un número entre 2 y 6, el cual exprese su grado de conformidad, de acuerdo con la tabla (Marca con una X la alternativa que elija). Le agradecemos su tiempo y colaboración.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Absolutamente de acuerdo.

1	Prefiero que los temas de esta asignatura realmente me desafíen para poder aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Si estudio de la forma adecuada aprenderé los temas de esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
4	Pienso que lo que aprendo en esta asignatura lo podré usar en otras.	1	2	3	4	5	6	7
5	Creo que obtendré una nota excelente en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
6	Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
7	Obtener una buena nota en esta asignatura es lo más satisfactorio para mí en este momento.	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando presento una evaluación pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder.	1	2	3	4	5	6	7
9	Es por mi culpa si no aprendo los contenidos de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
10	Es importante para mí, aprender los contenidos de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
11	Lo más importante para mí es mejorar mi promedio acumulado, entonces es fundamental obtener una buena nota en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
12	Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
13	Quiero obtener mejores notas en esta asignatura que la mayoría de mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6	7
14	Cuando presento una evaluación pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy seguro de que puedo entender los temas más complejos que	1	2	3	4	5	6	7

	presente el profesor en esta asignatura.							
16	Prefiero que los temas de esta asignatura despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17	Estoy muy interesado en la temática general de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
18	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
19	Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy seguro que puedo obtener una calificación excelente en los trabajos y evaluaciones de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
21	Espero hacer las cosas bien en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
22	Lo más satisfactorio para mí es intentar entender los contenidos de esta asignatura tan profundamente como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23	Pienso que los contenidos de esta asignatura son útiles para mí.	1	2	3	4	5	6	7
24	Cuando me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
25	Si no comprendo los contenidos del curso, es porque no me esforcé lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
26	Me gustan los contenidos de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
27	Es importante para mí entender los contenidos de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
28	Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación	1	2	3	4	5	6	7
29	Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
30	Me preocupo por hacer las cosas bien en esta asignatura, porque es importante para mí mostrarles mis habilidades a mi familia, amigos, profesores y la gente en general.	1	2	3	4	5	6	7
31	Considerando lo difícil que es este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en esta asignatura,	1	2	3	4	5	6	7
32	Cuando estudio para esta asignatura, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	1	2	3	4	5	6	7
33	Durante las clases, me pierdo de contenidos importantes porque me pongo a pensar en otras cosas..	1	2	3	4	5	6	7
34	Cuando estudio para esta asignatura, frecuentemente intento explicar el contenido a un compañero de clase o, a un amigo.	1	2	3	4	5	6	7
35	Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
36	Cuando leo para esta asignatura, voy haciendo preguntas para enfocar mi lectura.	1	2	3	4	5	6	7
37	Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio esta asignatura, que no finalizo las tareas que tenía planeadas.	1	2	3	4	5	6	7
38	Frecuentemente cuestiono las cosas que oigo o leo en este curso para luego decidir si son convincentes o no.	1	2	3	4	5	6	7
39	Cuando estudio para esta asignatura, repaso el material una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
40	Aun cuando tenga problemas para aprender los contenidos de esta asignatura, intento hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie.	1	2	3	4	5	6	7
41	Cuando no entiendo algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás e intento comprenderlo.	1	2	3	4	5	6	7
42	Cuando estudio para esta asignatura, repaso las lecturas y los apuntes de clase e intento encontrar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43	Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar para esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
44	Si tengo dificultades para entender algo, cambio el método de lectura que estoy usando.	1	2	3	4	5	6	7

45	Para hacer las tareas que ponen en este curso, intento trabajar con otros compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6	7
46	Cuando estudio para esta asignatura, repaso varias veces mis apuntes y las lecturas.	1	2	3	4	5	6	7
47	Cuando en el curso se presenta alguna teoría, interpretación o conclusión, trato de decidir si hay evidencia suficiente que la soporte.	1	2	3	4	5	6	7
48	Trabajo duro para hacer las cosas bien en esta asignatura, aun cuando no me gusta lo que hacemos	1	2	3	4	5	6	7
49	Hago cuadros, diagramas o tablas para organizar el material de estudio de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
50	Cuando estudio para esta asignatura destino el tiempo necesario para discutir el material de la clase con un grupo de compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
51	Uso el material del curso como punto de partida para desarrollar mis propias ideas sobre los contenidos de la clase.	1	2	3	4	5	6	7
52	Me es difícil fijar un horario de estudio para esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
53	Cuando estudio para esta asignatura reúno información de diferentes fuentes, tales como conferencias, lecturas y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7
54	Antes de profundizar en un material nuevo para el curso, le echo una mirada general para ver cómo está organizado.	1	2	3	4	5	6	7
55	Me hago preguntas para asegurarme de haber comprendido el tema que estamos estudiando.	1	2	3	4	5	6	7
56	Trato de cambiar mi forma de estudiar, para ajustarme a la forma de enseñanza del profesor y a los requisitos del curso.	1	2	3	4	5	6	7
57	A menudo descubro que cuando leo algo de esta asignatura, no recuerdo sobre qué trataba la lectura.	1	2	3	4	5	6	7
58	Cuando no entiendo algo bien, le pido al profesor que me explique los conceptos.	1	2	3	4	5	6	7
59	Para recordar los conceptos importantes de esta asignatura memorizo palabras claves.	1	2	3	4	5	6	7
60	Cuando el trabajo del curso es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.	1	2	3	4	5	6	7
61	Antes de ponerme a estudiar sobre un tema primero determino lo que se supone debo aprender, en vez de simplemente leer los textos durante el curso.	1	2	3	4	5	6	7
62	Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de esta asignatura con otros de otros cursos.	1	2	3	4	5	6	7
63	Cuando estudio para esta asignatura, reviso mis apuntes de clase y hago un esquema de los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64	Cuando leo para esta asignatura, intento relacionar los contenidos con lo que ya sé.	1	2	3	4	5	6	7
65	Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
66	Elaboro y juego con ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
67	Cuando estudio para esta asignatura, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales a partir de mis apuntes de clase.	1	2	3	4	5	6	7
68	Cuando no puedo entender los contenidos de esta asignatura solicito ayuda a un compañero de clase.	1	2	3	4	5	6	7
69	Trato de comprender los contenidos de esta asignatura estableciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos vistos en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
70	Me mantengo al día con las lecturas y las tareas semanales de esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
71	Cada vez que escucho o leo una conclusión importante en esta clase, busco posibles ideas alternativas.	1	2	3	4	5	6	7
72	Hago listas de ideas importantes y las memorizo para esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
73	Asisto regularmente a esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
74	Aun cuando los materiales del curso son aburridos y poco	1	2	3	4	5	6	7

	interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo.							
75	Identifico los compañeros de clase que me pueden ayudar si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
76	Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
77	Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a esta asignatura a causa de a otras ocupaciones.	1	2	3	4	5	6	7
78	Cuando estudio para esta clase, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
79	Si me confundo mientras tomo apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.	1	2	3	4	5	6	7
80	Rara vez saco tiempo para repasar mis apuntes o hacer lecturas antes de una evaluación.	1	2	3	4	5	6	7
81	Intento aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades de la clase como exposiciones y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice D: Dominar el ambiente de estudio

Estrategias para dominar el ambiente de estudio

(Basado en: Argüelles y Nagles. 2011)

Objetivo:	Propiciar desde la autocrítica la necesidad de dominar el ambiente para el estudio a partir de una correcta organización del tiempo y el establecimiento de un espacio adecuado
Organización del tiempo de estudio	<ul style="list-style-type: none">- Ser honesto y determinar si el trabajo o la tarea puede ser completada en el lapso acordado o se requiere de otro tipo de estrategia.- Establecer una programación y respetarla.
Lugar y espacio para el estudio	<ul style="list-style-type: none">- Determinar si se cuenta con todos los elementos y materiales necesarios para la realización de trabajos y tareas.- Evaluar el entorno físico para realizar la tarea.- Encontrar un lugar apropiado para el estudio y la realización de tareas.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none">- Fotocopias- Lápices- Presentación en Power Point- Espacio físico: Salón o auditorio.- Lista de asistencia
Desarrollo del encuentro	<ol style="list-style-type: none">1. Se les pide a los estudiantes organizar la agenda del día teniendo en cuenta que:<ul style="list-style-type: none">- Un día tiene 24 horas.- Que enuncie todas las actividades que realiza, momentos de descanso, aseo personal, espacios de ocio, desplazamientos, trabajo, atención a sus obligaciones personales, trabajos y tareas, tiempo en la universidad etc.2. Cada uno hace una autoevaluación de cómo organiza su tiempo destacando que:<ul style="list-style-type: none">- Por cada crédito en las asignaturas debe asegurar 48 horas para el trabajo personal.- Que puede hacer más efectivo el trabajo si hay asociación y colaboración entre los estudiantes.

Apéndice E: Análisis de tarea

A continuación te presentamos una tarea. Debes hacer la planeación de tu tiempo y recursos para presentarla a tiempo y cumplir con lo que se te pide. ¿Cómo lo haces?

Actividad Aula virtual.

El estudiante deberá entregar en un plazo de ocho días un ensayo el cual deberá subir al aula virtual en el link de la tarea.


Objetivo: Reflexionar sobre el papel y el lugar del hombre en el mundo y de este modo encontrarle sentido a la vida personal y el lugar social del hombre.

- a. El estudiante deberá acceder a los tres (3) enlaces de la web y acercarse a los vídeos con un pensamiento crítico y reflexivo.
- b. Realizar las lecturas sugeridas que aparecen agregadas a esta actividad en el aula virtual.
- c. Tomando como base los vídeos y las lecturas sugeridas el estudiante deberá elaborar un ensayo de dos páginas en base a las siguientes preguntas ¿Qué problemas de la realidad del hombre o del universo se pueden mencionar?, ¿Qué saberes aportan en la solución de dichos problemas y cómo?, teniendo en cuenta que la complejidad humana y de los fenómenos del universo exigen un compromiso colectivo y cooperativo de los saberes.

<http://www.youtube.com/watch?v=CaYbbTn3zAY>

<http://www.youtube.com/watch?v=Hd3CcSpAiBI>

<http://www.youtube.com/watch?v=2XfiXv5YzzY>

 Lecturas sugeridas

Análisis de la tarea para la planeación estratégica

Asignatura	Materia Campo de formación	
Meta	¿Cuál es mi meta, propósito u objetivo?	
Tipo de	<u>Declarativo</u> : los temas incluyen datos,	

contenido	principios, conceptos, teorías. <u>Procedimental</u> : descripción de procedimientos para saber hacer o resolver algo.	
Tipo de texto	Los que se requieren para la tarea o los que son la tarea: <u>Argumentativos</u> : hacen afirmaciones y exponen razones que las sustentan. <u>Narrativos</u> : cuentan historias <u>Expositivos</u> : informan. Describen, proporcionan datos.	
Nivel o tipo de aprendizaje a alcanzar	<u>Aprendizaje por memorización</u> : implica únicamente la repetición de la información y por tanto puede al realizar las tareas o estudiar la actividad se oriente a transcribir o repasar. <u>Aprendizaje por comprensión</u> : Requiere que el estudiante adopte un papel más activo, poniendo en práctica habilidades de comprensión, análisis, interpretación y síntesis. <u>Aprendizaje por hechos y procedimientos para uso</u> : está orientado a aplicar conocimientos adquiridos.	
Contexto de la tarea	¿Es para realización individual o grupal? ¿Cuándo hay que entregarla? ¿Cómo hay que entregarla? ¿Qué recursos necesito? Otras características	
Características personales	¿El tema se me dificulta o se me facilita? ¿El tema es de mi interés? ¿Lo disfruto? ¿El tema me parecer útil?	
Estrategia	¿Qué estrategia(s) me resulta más efectiva?	
Tiempo requerido	Cada parte de la tarea ¿cuánto tiempo requiero? ¿Cómo voy a organizar ese tiempo?	

Apéndice F: Lectura Significativa de Textos

<p style="text-align: center;">Lectura Significativa de textos a partir de la técnica IPLER (Basado en: Argüelles y Nagles. 2011)</p>
<p>IPLER: Inspeccionar, preguntar, leer, expresar y reflexionar.</p>
<p>El ejercicio se centra en la lectura: El hombre, el único ser que se pregunta</p>
<p>Objetivo: Desarrollar habilidades para leer con forma creativa y con propósito definido.</p>
<p>Paso 1: Hacer una revisión previa que consiste en inspeccionar toda la lectura, hacer revisión de los títulos y subtítulos si los hay y las ideas resaltadas dentro de la lectura. Con esto se genera una idea sobre la lectura y al mismo tiempo se infiere sobre los aspectos que trata.</p>
<p>Paso 2: Formular unas preguntas previas a la lectura esto se hace con el fin de de conocer la información previa que se tiene sobre el tema y realizar vínculos con la información nueva que se obtendrá</p>
<p>Paso 3: Leer. La lectura le permitirá construir nuevos significados e integrarlos a sus conocimientos. No debe olvidar las preguntas previas ya que debe ir dándole respuesta a partir de lo que lee.</p>
<p style="text-align: center;">EL HOMBRE, EL UNICO SER QUE PREGUNTA</p> <p>Una de las características que distinguen al hombre de todos los seres que lo rodean es la posibilidad y necesidad de preguntar. Ni siquiera el animal, que es capaz de percibir su entorno, tiene la posibilidad de interrogarse: permanece vinculado al dato concreto de los fenómenos que lo condicionan, sin poder distanciarse de ellos, ni cuestionarse ante ellos.</p> <p>Dice E. Coreth: “Preguntar por su propia esencia solo el hombre puede hacerlo. Aquí es válida justamente la afirmación de que ninguna otra cosa, ningún otro ser vivo del mundo es capaz de hacer. Todos los demás seres tienen una existencia o presencia inconsciente y por ende, ajena a cualquier problematidad. No pueden preguntarse por su propia esencia. El interrogador es en exclusiva es el hombre que cuestiona todo y hasta así mismo por su propia esencia; con lo cual trasciende la inmediatez de la realidad dada, en busca de su fundamento”.</p> <p>Este hecho explica la manera de encontrarse el hombre en su mundo como creador de cultura y al mismo tiempo, lo distingue del animal que por estar prácticamente determinado por su medio, en virtud de su instinto, permanece ligado a un espacio definido, que no le es posible rebasar.</p> <p>Dado que la pregunta del hombre por si mismo, lo distingue de todo otro ser en el mundo, se</p>

impone el inquirir ulteriormente cuáles son las condiciones de posibilidad y necesidad de la pregunta, como un paso necesario para determinar el fundamento de esta diferencia.

Es claro que para que se justifique una pregunta, se requiere desconocer o ignorar aquello que se pregunta. Una pregunta acerca de lo que ya se sabe es superflua. Y sin embargo, solo se puede preguntar cuando ya se conoce de alguna manera aquello que se pregunta; de lo contrario la pregunta sería imposible pues carecería de objeto y de sentido. Se presupone, pues, un preconocimiento de lo que se pregunta. Pero este conocimiento previo es todavía indeterminado y en cierta forma, vacío. Es un saber consciente de sus límites pero que sobrepasa lo inmediatamente dado, lo que ya se conocía y anticipa de alguna manera, aquello por lo que se pregunta. Este preconocimiento es el que suscita la interrogación y la hace posible.

Solamente porque el hombre sabe algo de si mismo se comprende en ciertos aspectos, por eso es posible y comprensible que pueda preguntarse. No obstante, se trata de un saber que no elimina la pregunta sino que condiciona su posibilidad. La comprensión parcial de si mismo, hace que siga siendo para si mismo un enigma, un misterio, esta dualidad condiciona el ser del hombre.

El conocer y el límite de ese conocer, el actuar y el límite de la actuación, el poseer y el límite de esa posesión y por último, la suprema limitación que es el límite de todo, la muerte, percibida como un tener que morir, es lo que experimentamos dolorosamente como restrictivo y oprimente, es decir, como algo que no corresponde, más aún, que contrasta con la exigencia más íntima del hombre y por ello, abre el espacio a un interrogante que se cierne siempre ante la conciencia del hombre.

Justifica la pregunta el deseo de saber qué se oculta más allá de los límites de su saber, de su experiencia, de su vida. La pregunta acerca de su identidad, de lo que él es, significa ir más allá de lo factual, de lo objetivable. Esto es precisamente lo que constituye la condición de posibilidad del poder preguntar. Esta condición de posibilidad está dada en toda realización humana, la cual queda siempre abierta a un futuro incierto, como parte de un proceso indetenible, irreversible, hacia un deber ser, ineludiblemente inconcluso.

Los caminos de su vida no están trazados de ante mano: el hombre es, en cierto modo, lo que él va haciendo de si mismo. La existencia es la posibilidad abierta de ser libre para poder ser, en el sentido propio de la palabra. Pero qué puede llegar a ser el hombre, es una posibilidad y un reto que caen todavía en el vacío y esto es precisamente lo que el hombre trata de esclarecer en la búsqueda de una respuesta a su pregunta. Dando un paso mas en este proceso el hombre comprende que debe someter lo que sabe de si mismo en forma espontánea, inmediata, a una profunda reflexión con el fin de precisar su contenido y lograr explicitarlo y hacer posible, expresarlo temáticamente, como corresponde a la natural inclinación del hombre, que piensa haber dominado su objeto, cuando puede remitirse a datos visibles, directamente comprobables.

De hecho, en la actualidad existe un gran número de ciencias particulares de carácter empírico que se proponen explicar exhaustivamente al hombre bajo el aspecto físico, biológico,

psicológico, sociológico, cultural, religioso, etc.

Pero todas las ciencias particulares están limitadas en su contenido y método y aunque pueden aportar aspectos parciales de sumo interés para el conocimiento del hombre, tropiezan con el poder de no poder encontrar un principio unificante y ordenador de estos elementos heterogéneos. Es claro, que la coordinación de una pluralidad de elementos aislados, supone como condición indispensable, la previa unidad del todo.

El llegar a esta unidad y totalidad precedente, capaz de coordinar resultados parciales, supera el campo de las posibilidades de una ciencia particular dado que cada ciencia estudia una parte de la realidad perfectamente delimitada y bajo un punto de vista, así mismo, perfectamente definido. Esto comunica precisión y validez al procedimiento científico. Se circunscribe a un determinado aspecto y desarrolla los métodos congruentes, pero prescinde de otros aspectos y conexiones que no pertenecen a su objeto específico y que escapan a los métodos que le son propios. Por esta razón la ciencia particular es esencialmente abstracta; jamás alcanza el todo concreto ninguna ciencia particular, ninguna ciencia particular abarca al hombre completo, ninguna es capaz de afirmar algo sobre su esencia. Ni siquiera se propone esta cuestión.

Además y esto es de importancia decisiva, como toda ciencia particular es ciencia experimental (empírico-objetiva), no puede penetrar en lo que es propiamente humano. La ciencia empírica se ordena a un determinado objeto. Cuando la investigación científica se aplica al hombre, mejor dicho, a un aspecto parcial de él, lo convierte en objeto que se observa y analiza desde fuera: lo cosifica. Pero las dimensiones que caracterizan al hombre como tal, y que confieren un sentido total a la existencia humana, no entran dentro del campo visual de una ciencia empírico objetiva.

Precisamente cuando el hombre se pregunta por si mismo en forma radical, se experimenta a si mismo en su propia subjetividad, como la condición previa, esencial de toda afirmación objetiva, y se percibe como marco trascendental de toda investigación que lo coloque ante si mismo como objeto.

La pregunta fundamental: ¿Quién soy yo realmente?

Por eso, “ser hombre”, para quien entiende la pregunta y busca una adecuada respuesta, significa, según la expresión de Kart Heinz Weger: “no solamente vivir la vida sino vivirla conscientemente, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad; entender la tendencia natural a la búsqueda de sentido, como un deber y una tarea que se traduce en dirigir la capacidad de entrega y amor exclusiva del hombre, hacia un objetivo que la haga digna de vivirse; significa la decisión de llegar a ser el hombre que tenga capacidad de ser y que me he propuesto ser”.

La búsqueda de una respuesta a los interrogantes del hombre hay que centrarla primordialmente en el ámbito de la realidad accesible al conocimiento directo del hombre, es decir, el mundo, la humanidad, la historia. Si esta realidad intramundana apareciese como autosuficiente, es decir, como portadora en si misma de su fundamento ultimo, de un sentido total, como el ámbito de una posible realización integral del hombre, una pregunta ulterior

sobre una realidad trascendente, carecería de fundamento y de sentido.

En otros términos, si en las preguntas que el hombre se hace con el fin de descifrar la incógnita de su origen y su destino final, no aparecen indicios que apunten mas allá del hombre, y de su relaciones con el mundo y la historia, la cuestión de la trascendencia, o sea de una realidad mas allá del espacio temporal, estaría privada de significación, ya a nivel de la misma pregunta.

Pero hay evidentes razones que nos sacan de un punto de partida inmediatista: tenemos la experiencia de no haber venido al mundo ni por propia decisión, ni por propia acción. Este hecho fundamenta una pregunta obvia: ¿Por qué existo? Si yo no soy el fundamento de mi existencia, ¿quién me la ha dado y quién me mantiene en ella? El acudir a una serie de fundamentos inmediatos (los propios padres), que a su vez carecen de fundamento autosuficiente remite necesariamente a un fundamento que está más allá y fuera de la serie.

De la misma manera que se impone la cuestión del origen, la inevitabilidad de la muerte, como un dejar de existir, hace significativa y justifica la cuestión del último sentido de la vida. Dado que el hombre es el único ser en el mundo capaz de preguntarse, indica que el mundo, no es inteligible, en última instancia, sino como mundo del hombre y para el hombre y así la cuestión última de por qué y para qué el mundo no tendrá sentido sino dentro de la cuestión ultima sobre el por qué y el para qué del hombre.

Kant ya había formulado esta pregunta en forma mas critica: “¿Qué puedo saber, qué debo hacer, qué me está permitido esperar?”. El hombre se encuentra con una existencia que él mismo no ha escogido y dotado de una libertad que le impone la tarea ineludible de realizar él mismo sus propias posibilidades en el ejercicio de esa libertad.

BRAVO, Carlos. **El marco antropológico de la fe.** 2da edición. Ediciones Javeriana. Bogotá, enero 1992, pág. 4-12.

Paso 4: Después de leído el texto debe **expresar** claramente la asimilación de los conocimientos respondiendo a los interrogantes que se formuló al principio elabore fichas de estudio que le permitan el manejo de la información más importante.

Paso 5: Se hace una revisión de los nuevos aprendizajes a partir de una **reflexión** seria para establecer qué asimiló y comprendió de lo leído. El resultado final es un aprendizaje significativo a partir de la lectura realizada.

Apéndice G: Uso de un organizador de información, los mapas conceptuales

Uso del mapa conceptual (Basado en Argüelles y Nagles. 2011)
Mapa conceptual: Permite organizar categorizar y organizar los conceptos de una temática determinada y presentarla en forma gráfica.
El ejercicio se realiza a partir del texto: Objeto y estudio de la historia de la pedagogía.
Objetivo: Desarrollar habilidades para organizar la información, poder retenerla y que quede almacenada en la memoria de largo plazo.
Paso 1: Lea el texto que aparece a continuación y señale las palabras que usted considera que corresponden a conceptos.
OBJETO Y ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA
<p>La Historia de la P. es una parte integral de la Historia de la Cultura; en el seno de ésta cobran peculiar sentido las ideas pedagógicas de todas las etapas históricas. Uno de los primeros problemas que aparecen siempre que se plantea el tema de la Historia de la P. es el de la distinción entre ésta y la Historia de la Educación. ¿Existe alguna diferencia entre ambas materias? Efectivamente, podemos encontrar diferencias conceptuales. Si hemos de precisar, la Historia de la P. es la Historia de las ideas pedagógicas, mientras que la Historia de la Educación es más bien la Historia de los hechos educativos. Pero -como dice García Hoz-, «los hechos son educativos en cuanto están gobernados por ideas, ya que la educación es perfeccionamiento intencional. Por ello, la Historia de los hechos educativos es, en realidad, una Historia de las ideas pedagógicas». En definitiva, y puesto que será difícil separarlas más tarde en la realidad, en este artículo quedarán integrados los contenidos de ambas.</p> <p>Desde siempre el hombre se ha dedicado a las tareas educativas; al principio de un modo asistemático, aunque afortunado muchas veces (arte de educar); luego, con la introducción de técnicas y métodos educativos, este arte alcanza la categoría de ciencia (ciencia de la Educación).</p> <p>La Historia de la P. hace referencia en su contenido a este largo desarrollo, fijando su atención preferentemente en el hecho pedagógico en sí y en la evolución que el mismo ha tenido a lo largo de los siglos. El conocimiento de este proceso puede tener un alto valor orientador para la escuela y para el teórico de la educación, para la labor cotidiana frente a un grupo de alumnos y para el callado trabajo del investigador de la ciencia educativa.</p> <p>Tomado de: Enciclopedia GER. http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=8453&cat=historia</p>
Paso 2: Tome los conceptos y organícelos de los más generales a los más específicos par establecer una jerarquía, de este modo usted establecerá un orden donde los conceptos más

inclusivos se ubican en un primer nivel y los menos inclusivos en un segundo nivel.

Paso 3: Identifique la relación que existe entre conceptos esta se puede establecer a partir de palabras enlace o términos que permiten dicha relación.

Paso 4: Elabore el mapa conceptual después de haber realizado los pasos anteriores, recuerde tener en cuenta que debe diagramarlo bien en tanto es una presentación grafica de información que debe estar jerarquizada. Tenga en cuenta que los conceptos se escriben en letras mayúsculas y dentro de elipses u óvalos, esto se unen a través de una línea que indica la relación de un concepto con otro y el uso de las palabras enlace establecen la proposición

Ejemplo gráfico de un mapa conceptual



Apéndice H: Predecir – Observar-Explicar

Predecir-observar-explicar

El POE: Busca que, además del aprendizaje de conceptos, se desarrollen habilidades fundamentales través de la indagación.

El ejercicio se realiza a partir del uso de los textos: El sentido de la vida o la vida sentida , Capítulo I, de Xavier Güix; y de la crónica periodística: Brillit, la niña que pedía que la abrazaran, tomado de: http://www.eltiempo.com/gente/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12296624.html

Objetivo: Fomentar la indagación y aplicación de los conceptos a la vida cotidiana del docente en formación para generar una conciencia crítica y una actitud participativa.

Paso 1: Realizar en casa la lectura previa del Capítulo I del texto: El sentido de la vida o la vida sentida de Xavier Güix, esta lectura les permitirá inferir, predecir, se les pide usar las tres primeras partes de la técnica IPLER para lectura significativa de texto realizada sesiones anteriores, esto les permitirá acercarse al Predecir

Paso 2: Trabajo colaborativo. Al llegar al salón de encuentro los participantes del grupo experimental se organizan en 4 grupos de 5. Se indaga acerca de la lectura previa del texto que tenían como tarea y se aclaran algunas ideas.

Paso 3: Un integrante del grupo debe leer en voz alta la crónica de la crónica periodística: Brillit, la niña que pedía que la abrazaran. Esta actividad les permitirá acercarse a observar la realidad de los estudiantes en el contexto académico actual, ver cuál es su realidad, acercarse a sus miedos, vacíos, temores etc. Deben relacionarlo con sus experiencias.

Paso 4: A la luz de la lectura del Capítulo uno del Texto el Sentido de la vida o la vida sentida se les pide explicar la situación descrita en la crónica periodística, para ello se formulan las siguientes preguntas:

¿Antes de leer la Crónica periodística, qué sensaciones te acompañaban con la Lectura del Capítulo I del Sentido de la vida o la vida sentida?

¿El docente como animador puede evitar que sucedan situaciones como las de Brillit?

¿En una institución educativa, el único responsable de solucionar las situaciones conflictivas es el psicólogo de la institución?

¿Ser docente más allá de los conceptos qué implica?

Currículum Vitae

Alfonso Manuel Sierra Martes

Originario de Polonuevo, Colombia, Alfonso Manuel Sierra Martes realizó estudios profesionales en Teología en la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación titulada: Impacto de las acciones de asesoría en el aprendizaje auto-regulado y el desempeño de alumnos de educación superior es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación en Procesos de Enseñanza – Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Teología, especialmente en el área de la antropología desde hace 6 años; y también de la asesoría a estudiantes a nivel de educación superior.

Actualmente, Alfonso Manuel funge como Coordinador de Desarrollo Curricular en la Sede Principal de UNIMINUTO, velando por el cumplimiento de las políticas, la normatividad y los procedimientos en materia de currículo de la sede. Posee habilidades para el trabajo en equipo, el aprendizaje efectivo de sus funciones así como para diseñar y hacer seguimiento al cumplimiento de los procedimientos relacionados con las acciones de la coordinación. Los estudios en de Maestría en Educación vienen a ser parte del crecimiento profesional y personal; Alfonso tiene deseos de prepararse a nivel de la administración educativa y cualificar el ejercicio docente desde un ámbito más acorde a las exigencias de hoy en cuanto al manejo de las TIC y la docencia virtual.