



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE APLICADAS POR LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Juan Quiroz-Vela

Lima, mayo de 2018

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa

Quiroz, J. (2018). *Estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Lima, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**Estrategias de aprendizaje aplicadas por los
estudiantes de la carrera de Traducción e
Interpretación de la Universidad Ricardo Palma**

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación, con mención
en Teorías y Gestión Educativa

Juan Enrique Quiroz Vela

Asesor: Mgtr. Flor Hau Yon Palomino

Lima, mayo de 2018

APROBACIÓN

La tesis titulada *“Estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma”* presentada por Juan Enrique Quiroz Vela, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por la asesora oficial, Mgtr. Flor Hau Yon Palomino y defendida el de de 2018 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A Dios, quien no deja de alumbrar mi camino.

A Paola, Máfer y Gabriela, por todo el tiempo robado.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A mis profesores de la Universidad de Piura, por redescubrirme como persona y como docente.

A mi asesora de tesis, Mgtr. Flor Hau Yon, por mostrarme el camino para alcanzar las metas.

RESUMEN ANALÍTICO INFORMATIVO

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito de identificar las estrategias de aprendizaje predominantes que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma (Lima). El estudio se enmarca en el paradigma positivista o empírico analítico, y utilizó una metodología cuantitativa mediante un análisis estadístico con el que se midieron las estrategias de aprendizaje de los estudiantes mencionados.

Se tiene una muestra intencionada de 88 estudiantes, los cuales asistían regularmente a las clases de Lingüística I. A ellos se les aplicó la encuesta sobre estrategias de aprendizaje validada en la tesis de Quevedo y Yamunaqué (2015); dicha encuesta consistía en un cuestionario de 20 ítems que cubrían las distintas estrategias de aprendizaje, con una escala ordinal de frecuencia. La investigación ha considerado una variable: estrategias de aprendizaje, la cual tiene cinco dimensiones: estrategias de ensayo, estrategias de elaboración, estrategias de organización, estrategias de control de la comprensión y estrategias de apoyo o afectivas. La confiabilidad del instrumento se midió a través del alpha de Cronbach, que muestra un valor de 0,772.

Según los resultados, los estudiantes de los cursos de Lingüística I, de la carrera de Traducción e Interpretación, de la Universidad Ricardo

Palma, utilizan con más frecuencia estrategias de ensayo, debido a naturaleza teórica de la asignatura.; las estrategias de apoyo o afectivas ocupan el segundo lugar y solo en tercer lugar se ubican las estrategias de organización, las cuales implican un mayor esfuerzo cognitivo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	pág. 1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Caracterización de la problemática	3
1.2. Problema de investigación	5
1.3. Justificación de la investigación	5
1.4. Objetivos de la investigación	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2. Objetivos específicos	7
1.5. Hipótesis de investigación	8
1.6. Antecedentes del estudio	8
1.6.1. Antecedentes internacionales	8
1.6.2. Antecedentes nacionales	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1. Aprendizaje	13
2.1.1. Definición	13
2.1.2. Tipos de aprendizaje	15
2.2. Teorías sobre el aprendizaje	17
2.2.1. Teorías conductistas del aprendizaje	18
2.2.2. Teorías cognoscitivistas o constructivistas del aprendizaje	18
2.3. Estrategias de aprendizaje	20
2.3.1. Definición	20
2.3.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje	23
2.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje adoptada por Quevedo y Yamunaqué (2015)	30
2.4.1. Estrategias de ensayo	30

2.4.2. Estrategias de elaboración	31
2.4.3. Estrategias de organización	32
2.4.4. Estrategias de control de la comprensión	34
2.4.5. Estrategias de apoyo o afectivas	35
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	37
3.1. Tipo de investigación	37
3.2. Sujetos de investigación	38
3.3. Diseño de investigación	41
3.4. Variable de investigación y dimensiones	43
3.5. Técnica e instrumento utilizado	44
3.6. Descripción de la presentación e interpretación de los resultados	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.1. Descripción del contexto y sujetos de investigación	47
4.2. Descripción de los resultados	47
4.2.1. Análisis de resultados de las estrategias de ensayo	47
4.2.2. Análisis de resultados de las estrategias de elaboración	50
4.2.3. Análisis de resultados de las estrategias de organización	53
4.2.4. Análisis de resultados de las estrategias de control de la comprensión	56
4.2.5. Análisis de resultados de las estrategias de apoyo o afectivas	59
4.2.6. Análisis global de resultados de las estrategias de aprendizaje usadas con mayor frecuencia	62
4.3. Discusión de los resultados	63
RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN	67
Conclusiones de la investigación	67
Recomendaciones de la investigación	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	75
Anexo 1. Matriz de consistencia	77
Anexo 2. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje	79

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Alumnos matriculados en el curso Lingüística I de la carrera Traducción e Interpretación durante el ciclo académico 2017-II</i>	39
Tabla 2.	<i>Distribución de los estudiantes regulares por grupo y por sexo</i>	40
Tabla 3.	<i>Muestra de los sujetos de estudio</i>	40
Tabla 4.	<i>Variable y dimensiones del estudio</i>	43
Tabla 5.	<i>Ítems de cada una de las dimensiones de la variable</i>	45
Tabla 6.	<i>Resultado del indicador alfa de Cronbach</i>	46
Tabla 7.	<i>Distribución porcentual de respuestas a las preguntas hacer de estrategias de ensayo</i>	48
Tabla 8.	<i>Porcentaje de frecuencias por estrategias de ensayo</i>	49
Tabla 9.	<i>Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de elaboración</i>	51
Tabla 10.	<i>Porcentaje de frecuencias por estrategias de elaboración</i>	52
Tabla 11.	<i>Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de organización</i>	54

Tabla 12. <i>Porcentaje de frecuencias por estrategias de organización</i>	55
Tabla 13. <i>Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de control de la comprensión</i>	56
Tabla 14. <i>Porcentaje de frecuencias por estrategias de control de la comprensión</i>	58
Tabla 15. <i>Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca estrategias de apoyo o afectivas</i>	60
Tabla 16. <i>Porcentaje de frecuencias por estrategias de apoyo o afectivas</i>	61
Tabla 17. <i>Porcentaje global de frecuencias de estrategias de aprendizaje</i>	62

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de ensayo	49
<i>Figura 2.</i>	Porcentaje de frecuencias por estrategias de ensayo	50
<i>Figura 3.</i>	Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de elaboración	51
<i>Figura 4.</i>	Porcentaje de frecuencias por estrategias de elaboración	52
<i>Figura 5.</i>	Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de organización	54
<i>Figura 6.</i>	Porcentaje de frecuencias por estrategias de organización	55
<i>Figura 7.</i>	Distribución porcentual de respuestas a las preguntas hacer de estrategias de control de la comprensión	57
<i>Figura 8.</i>	Porcentaje de frecuencias por estrategias de control de la comprensión	58
<i>Figura 9.</i>	Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca estrategias de apoyo o afectivas	60
<i>Figura 10.</i>	Porcentaje de frecuencias por estrategias de apoyo o afectivas	61
<i>Figura 11.</i>	Estrategias de estudio usadas con mayor frecuencia	63

INTRODUCCIÓN

Independientemente del nivel educativo, sea escolar o universitario, los estudiantes emplean estrategias para aprender; sin embargo, a pesar de los esfuerzos para desarrollar herramientas de estudio efectivas, estos generalmente fracasan. Ello se debe a que los estudiantes no son conscientes de los procesos mentales que intervienen en su aprendizaje. En muchas ocasiones el bajo rendimiento académico no está asociado a su capacidad intelectual, sino que tiene que ver con las formas que ellos poseen (o implementan) para llevar a cabo las tareas académicas y conducir este proceso con éxito.

Aunque los autores postulan distintas definiciones de estrategias de aprendizaje, la mayoría coincide en que son conjuntos de pasos que una persona utiliza conscientemente para aprender significativamente y solucionar problemas. Todo estudiante que busca aprender emplea estrategias de aprendizaje, pero no todos las aplican con efectividad o no son conscientes de cuáles son las más adecuadas.

En la universidad, contexto de la presente investigación, se aprecian muchos problemas que son arrastrados desde la etapa escolar. Para poder erradicarlos y fomentar un aprendizaje significativo y autónomo por parte de los estudiantes es necesario que las instituciones educativas tomen conciencia de la importancia de las estrategias de aprendizaje.

La investigación tiene como propósito identificar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Lingüística I, curso de naturaleza teórica, de la carrera de Traducción e Interpretación, de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, en la Universidad Ricardo Palma. El estudio se ha realizado con una metodología cuantitativa, con un diseño transversal descriptivo.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos, los cuales han sido estructurados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describe la problemática que motivó el estudio y también se presenta la pregunta de investigación, que delimita el problema que se busca abordar. También se justifica el trabajo y se establece el objetivo general, así como los específicos, además se formula la hipótesis de trabajo y se presentan los antecedentes tanto nacionales como internacionales.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico con el que se sustenta la investigación. Se abordan el concepto de aprendizaje y sus tipos, las principales corrientes teóricas, las definiciones de estrategias de aprendizaje, además de sus diferentes clasificaciones.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología empleada en la elaboración de la tesis. Así se describe el tipo de investigación, los sujetos de estudio, la variable y las subvariables, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el procedimiento para organizar y analizar los resultados.

En el cuarto capítulo se presenta el contexto de la investigación, así como la descripción y la discusión de los resultados, mediante tablas y figuras para facilitar la comprensión de los datos.

Finalmente, se plantean las conclusiones de la investigación y, a partir de estas, se presentan las recomendaciones, que pueden ser aplicadas en la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación.

Como todo esfuerzo de investigación es perfectible e inacabado, quedo a la espera de la crítica constructiva de colegas docentes e investigadores, siempre con el fin de mejorar nuestra educación y país.

El autor

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

Desde hace muchos años, el rendimiento universitario en el Perú atraviesa una grave crisis. El nivel académico con el que terminan sus carreras los nuevos profesionales es muy bajo. Este problema, que se arrastra desde la educación básica regular, se agrava en la universidad, debido a que allí el trabajo intelectual requerido exige un esfuerzo significativamente mayor (Kholer, 2008).

El bajo rendimiento académico incide en gran medida en la deserción académica de casi un tercio de los estudiantes que ingresa a universidades privadas ("El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera", 2017). Esta afirmación se sustenta en el bajo nivel escolar generalizado; por ejemplo, de acuerdo con la última prueba PISA, de 2015, en las áreas de lectura y ciencias el Perú se encuentra por debajo de muchos países latinoamericanos, los cuales le llevan una ventaja importante en puntaje ("Prueba PISA 2015", 2016).

Los jóvenes profesionales peruanos presentan, de manera regular, una serie de carencias o deficiencias, las cuales traspasan el tamiz universitario. Según Trahtemberg (2006), algunos de estos problemas son los siguientes: tendencia a la memorización, falta de razonamiento lógico, ausencia de hábito de lectura, poca formación emocional para buscar la verdad y dependencia del profesor. Ello pone

en evidencia que la universidad perpetúa los vicios de la educación escolar.

Asimismo, aunque las universidades surgieron con centros de excelencia académica donde la calidad de la educación tendría que ser una característica cotidiana, en nuestro contexto actual puede apreciarse que estas instituciones son conservadoras, con sistemas cerrados y han prestado poca atención a los cambios que se dan en el entorno (Thorne, 2000).

Dentro de las múltiples medidas que pueden adoptarse para prevenir la situación descrita y empezar a desarrollar la educación universitaria actual, se encuentra el fomento y empleo de estrategias de aprendizaje: procesos, conscientes e intencionales, dirigidos a la realización de tareas intelectuales (Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 2002). Estas desarrollan el aprendizaje autónomo y razonado por parte de los estudiantes, y, a pesar de que aún existen estrategias basadas en la repetición, hay otras que suponen distintas habilidades intelectuales como el agrupamiento o la elaboración.

La ausencia o el empleo inadecuado de estrategias de aprendizaje tiene múltiples explicaciones en el contexto universitario actual: profesores de especialidades sin formación pedagógica, tradición por estilos de aprendizaje memorísticos, ineficacia de los cursos de metodología impartidos en los primeros ciclos, así como las deficiencias escolares con relación a este aspecto.

La problemática descrita hasta aquí no es ajena a la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma (contexto de la presente investigación), donde los docentes han manifestado reiteradamente en las reuniones de área su preocupación por las bajas calificaciones de los estudiantes en asignaturas de naturaleza teórica, en las que se ve una tendencia a la repetición casi literal de los conceptos. Los resultados de las evaluaciones en cursos como Lingüística I, Lingüística II, Teoría de la Comunicación o Teoría de la Traducción reflejan que, en general, los alumnos no han asimilado los conocimientos desarrollados en las sesiones de clase.

De aquí se puede colegir que, si el aprendizaje a través del docente no se ha producido, tampoco se han desarrollado mecanismos de aprendizaje independiente ni capacidad reflexiva en los estudiantes, de

manera que estos tienden a la memorización como principal medio de aprendizaje, el cual no es suficiente para conseguir una óptima formación profesional. Se ha observado –en el trabajo cotidiano– que los estudiantes presentan las dificultades mencionadas debido a que no utilizan una variedad de estrategias de aprendizaje, a pesar de haber sido contempladas en los cursos de formación básica como Taller de Metodología Universitaria o Taller de Comunicación Oral y Escrita.

La situación anteriormente descrita conduce al planteamiento del presente estudio con la finalidad de dar a conocer el tipo de actividades que realizan los alumnos para lograr sus aprendizajes. De este modo, se puede sugerir la realización de acciones de mejora a futuro y también la orientación a los estudiantes para la superación de su rendimiento académico.

1.2. Problema de investigación

Por lo expuesto, el trabajo de investigación se guía por la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma, Lima?

1.3. Justificación de la investigación

La motivación que plantea el análisis de las estrategias de aprendizaje se encuentra en determinar por qué estas generalmente fracasan, a pesar de que se realizan muchas iniciativas para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones heterogéneas. La clave de este problema, planteada por Díaz y Hernández (2002), es el desconocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el aprendizaje significativo.

En muchos casos, las limitaciones que muestran los estudiantes no están asociadas a deficiencias que corresponden al nivel cognitivo, sino más bien están relacionadas con el hecho de no saber qué hacer

ante una tarea específica, no planificarla al intentar resolverla, no sentirse apto para realizarla o no seleccionar la estrategia adecuada en el momento preciso. Es decir, todo esto "supone que, aun disponiendo de los medios y recursos cognitivos necesarios, determinados sujetos no tengan un funcionamiento adecuado en su proceso de aprendizaje y los resultados de este no sean los esperados" (Valle *et al.*, 1999: 426).

La inquietud principal del presente estudio es plantear una reflexión sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario, de manera que todos los agentes involucrados en el proceso educativo: estudiantes, docentes y autoridades académicas, presten más atención a este aspecto.

La investigación, además, pretende proporcionar datos a los profesores de la carrera de Traducción e Interpretación sobre las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes. Así se contará con las condiciones necesarias para una intervención docente que busque que los alumnos optimicen la aplicación de dichas estrategias en las asignaturas.

Asimismo, los resultados de este estudio serán transmitidos a los estudiantes que fueron objeto de investigación, de manera que puedan tomar conciencia sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan para consolidar las prácticas eficaces y reorientar las estrategias que no son productivas. Con ello, los procesos educativos podrían ajustarse con mayor precisión a las tendencias actuales en las que se fomenta el aprendizaje autónomo.

Debido a que la investigación presenta datos sistemáticos sobre estrategias de aprendizaje, puede representar un modelo para llevar a cabo otros estudios en contextos diferentes o futuras investigaciones de mayor envergadura, tanto en el ámbito universitario como en el escolar o el técnico.

En suma, la investigación aporta datos significativos para reflexionar sobre la relevancia de las estrategias de aprendizaje, proporcionar datos para futuras intervenciones docentes, motivar en los estudiantes la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje y ser germen para futuras intervenciones de corte investigativo.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

- Identificar las estrategias de aprendizaje predominantes que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de ensayo que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.
- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de elaboración que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.
- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de organización que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.
- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de control que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.
- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que aplican los estudiantes del curso de Lingüística I (segundo ciclo) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.

1.5. Hipótesis de investigación

Las estrategias de aprendizaje empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma son las de ensayo y de elaboración.

1.6. Antecedentes de estudio

Para el desarrollo de la investigación se han tomado en cuenta los siguientes estudios:

1.6.1. Antecedentes internacionales

El primer antecedente internacional lo constituye el estudio "Estrategias de aprendizaje en la educación superior", elaborado por Delimiro Visbal-Cadavid, Adel Mendoza-Mendoza y Sandra Díaz Santana, en 2017, en Colombia. Este trabajo ha investigado las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios, así como su relación con el rendimiento académico, el género, el estrato social, el colegio de procedencia y la especialidad profesional. Se trata de un estudio descriptivo sobre una población pequeña y de fácil acceso para la investigación: se encuesta a todos los estudiantes de una facultad. Para la recolección de datos, se utilizó como instrumento la encuesta ACRA¹, sobre hábitos de estudio. El análisis concluye que el empleo de estrategias de aprendizaje no presenta una tendencia marcada con relación a las variables; asimismo, pudo observarse que la mayoría de los estudiantes opta por estrategias de apoyo, y muestra un rendimiento académico bajo. Esta investigación se vincula directamente con la presente tesis, debido a que aborda el mismo tema en un contexto similar.

El segundo antecedente internacional es el estudio "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes

¹ Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo. Escalas de estrategias de aprendizaje (Román & Gallego, 2008).

universitarios". Es una investigación de la Universidad de Valencia, España, elaborada por Bernardo Gargallo, Jesús Suárez y Alicia Ferreras, en 2007. Su objetivo principal fue determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico, mediante un estudio descriptivo, apoyado en la aplicación de un cuestionario de diseño propio, que fue validado con una muestra de estudiantes de dos universidades. Se efectuaron correlaciones entre estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Además, se encontraron cuatro perfiles de estudiantes con distintas estrategias: uno bueno y tres deficientes. Este trabajo se vincula directamente con la presente investigación, puesto que asocia las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, además brinda un marco teórico muy cercano al de nuestro estudio.

El tercer antecedente internacional de esta investigación es la tesis doctoral desarrollada en la Universidad de La Coruña, España, titulada *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*, elaborada por Gustavo Rodríguez Fuentes (2009). Esta investigación tuvo como objetivos estudiar las diferencias en metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico de la muestra, para establecer perfiles motivacionales diferenciados. Se trata de un estudio descriptivo, de diseño no experimental y de carácter transversal. Recoge información mediante encuesta, con la técnica del cuestionario. Se aplicó a una muestra de 524 estudiantes en cuatro institutos de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio llega a la conclusión de que los estudiantes presentan diferencias tanto en sus competencias y conocimientos, como en su nivel motivacional. Aunque esta investigación se aplica sobre un contexto escolar, es un antecedente importante porque se trata de una tesis doctoral y, además, aborda las estrategias de aprendizaje como eje de la investigación.

1.6.2. Antecedentes nacionales

El primer antecedente nacional es la tesis de maestría presentada en la Universidad de Piura, con el título *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de la Escuela de Negocios de*

la Universidad de Lima, por Luz Bruce-Marticorena, en 2016. Este estudio tuvo como objetivo principal relacionar las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. Se trata de una investigación descriptiva de corte positivista, donde se busca conocer objetivamente las estrategias de aprendizaje de un grupo específico de estudiantes universitarios. El método de recolección de datos es la encuesta mediante cuestionario. Dicho instrumento ha sido tomado de Quevedo y Yamunaqué (2015). Su objetivo principal fue describir las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes. La investigación concluye que los estudiantes emplean con mayor frecuencia estrategias de apoyo, y que las estrategias de organización son las que menos se utilizan. Esta investigación se vincula con el presente estudio en varios aspectos: comparte el instrumento, tiene un aparato teórico muy similar y sirve de modelo porque se ha aplicado a un contexto universitario.

El segundo antecedente nacional es la tesis de licenciatura presentada a la Universidad Nacional de Piura, con el título *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto año de Educación secundaria de la institución educativa San Miguel-Piura, 2013*, de Sthephany Quevedo y Dante Yamunaqué, en 2015. Esta investigación tuvo como objetivo principal dar cuenta de la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de los cursos señalados en el título. Esta tesis, que se enmarca en el paradigma positivista, empleó la técnica de la encuesta mediante cuestionario para la recolección de datos. Se concluye que la mayoría de los estudiantes emplea estrategias de aprendizaje; además, su uso no se relaciona significativamente con el desempeño de aprendizaje. Entre las estrategias de aprendizaje que mejor manejan se encuentran las afectivas y de control, en cambio, se aprecia dificultad en las de organización y elaboración. Este trabajo tiene mucha relación con el presente estudio, debido a que se toma su instrumento de recolección de datos; asimismo, su marco teórico y análisis sirven de modelo para llevar a cabo la presente investigación.

El tercer antecedente nacional es la tesis de maestría *Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una*

institución educativa particular del distrito de Chorrillos, presentada en la Universidad Ricardo Palma, por Melisa Sevillano Gamboa, en 2015. La investigación buscó conocer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión de lectura. Esta tesis descriptiva trabajó con una muestra probabilística e intencionada, por ello, los resultados se restringen al lugar donde se aplicó el estudio. Para la recolección de datos, se empleó el cuestionario multifactorial sobre estrategias de aprendizaje y motivación de Paul Pintrich, así como la prueba de comprensión lectora de Delgado, Escurra y Torres para cuarto año de secundaria. Se concluye relación estadísticamente significativa entre las variables del estudio en el contexto de investigación. La relación con el presente estudio se encuentra en el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, que es una de las dimensiones estudiadas. En tal sentido, el planteamiento de investigación y el marco teórico sirvieron como guía para la elaboración de nuestra tesis.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La causa por la que muchos estudiantes fracasan en cumplir sus objetivos académicos, a pesar de realizar múltiples esfuerzos para desarrollar herramientas de estudio efectivas, se debe a "un desconocimiento de los procesos cognitivos, efectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo" (Díaz & Hernández, 2002, p. 233). Sin este saber solo se consiguen aprendizajes restringidos, los cuales no son perdurables ni se transfieren fácilmente a las situaciones de estudio cotidianas.

Para abordar las estrategias de aprendizaje se revisarán los conceptos de aprendizaje y sus tipos, las principales teorías que lo fundamentan, así como las estrategias de aprendizaje y sus variadas clasificaciones según los autores; finalmente se revisarán algunas estrategias de acuerdo con la clasificación adoptada en la presente investigación.

2.1. Aprendizaje

2.1.1. Definición

Las distintas escuelas tanto pedagógicas como psicológicas definen de diversas formas el aprendizaje. Según Pérez (2008), el meollo de esta discusión reside en cuestiones filosóficas. Sin embargo, este autor elabora una definición de gran amplitud: "Aprendizaje es toda modificación del organismo que origina una nueva pauta de pensamiento y/o conducta" (p. 74).

Al respecto, Kimble (1971) y Beltrán (1984) (en Beltrán 1998, p. 15) ya identificaban la dificultad de consensuar una definición de *aprendizaje*, por ello, postularon un concepto que ha sido bastante aceptado: es el "cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica".

Por su parte, Schunk (2012) también presenta una definición general del proceso de aprendizaje, consistente entre las teorías que lo abordan: "El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia" (p. 3).

En esta última definición se distinguen tres criterios sobre el aprendizaje: implica un cambio, perdura en el tiempo y ocurre mediante la experiencia (Schunk, 2012). El primero es un cambio en la conducta, en hacer algo de forma diferente; así el aprendizaje no se puede observar directamente, sino a través de sus resultados: lo que una persona dice, escribe o realiza. El segundo es la permanencia en el tiempo, por ello, se excluyen los cambios temporales de conducta. El tercero es la experiencia como medio para el aprendizaje, el cual deja de lado los cambios conductuales determinados por la herencia y maduración (como gatear o ponerse de pie en el niño).

Los conceptos implicados en las definiciones presentadas se resumen en la definición de aprendizaje dada por Camacho y Gallardo (2008):

Modificación relativamente permanente de la conducta refleja, operante o cognitiva del sujeto debida a la exposición a situaciones estimulares o a la actividad práctica, bien física, bien cognitiva, que no puede ser atribuida a pautas de comportamiento innatas, a situaciones transitorias del organismo o al desarrollo madurativo (p. 23).

Cabe acotar que para definir el aprendizaje es necesario vincularlo con otros conceptos importantes:

[El aprendizaje es la] actividad de la persona que apunta al conocimiento de la verdad. En ella participa el yo en su integridad, pero de manera especial las facultades relacionadas con el conocimiento, como son los sentidos y el intelecto, junto a la voluntad. Sin embargo, hemos de reconocer que el aprendizaje se realiza tanto de modo intencional como no intencional, de forma consciente o inconsciente, debido a que las facultades tienen cierto funcionamiento automático junto al voluntario. (Pérez, 2015, p.72)

En suma, existen distintos conceptos sobre aprendizaje, sin embargo, la mayor parte de autores coinciden en que se trata de un cambio en el comportamiento, producto de una práctica determinada o la experiencia. Además, está relacionada con los sentidos, el intelecto y la voluntad, aunque puede producirse de manera no intencional.

2.1.2. Tipos de aprendizaje

Los conceptos generales de aprendizaje se complementan con los tipos de aprendizajes que pueden producirse. Camacho y Gallardo (2008) presentan, de manera sucinta, las definiciones de las clases de aprendizajes más conocidas:

- *Aprendizaje por descubrimiento.* Con este tipo de aprendizaje, el estudiante construye sus conocimientos de manera autónoma, sin el apoyo constante del profesor, a través de un método inductivo o hipotético-deductivo. La universidad busca fomentar este tipo de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes autonomía, que les permita ampliar sus conocimientos constantemente.
- *Aprendizaje por recepción.* Se da por instrucción expositiva, en la que se comunica el contenido que va a

ser aprendido. Este tipo de aprendizaje es necesario durante las clases universitarias; debe complementarse con otros para que los estudiantes aprovechen todas las fuentes de conocimiento.

- *Aprendizaje repetitivo*. Se produce cuando los contenidos no se adaptan ni se reorganizan en los conocimientos del estudiante, sino que son asimilados textualmente, sin hacerlos suyos. Es memorístico y no se tiene en cuenta el significado de lo aprendido. Si bien no es el tipo de aprendizaje que busca la universidad, puesto que no implica reflexión sino automatización, es necesario para aprehender información de manera superficial.
- *Aprendizaje reproductivo*. Busca aplicar destrezas que se han adquirido a un problema nuevo. Se aprecia mucho en el contexto universitario la aplicación de conocimientos a situaciones parecidas a las del aprendizaje, lo cual se considera una forma de no-aprendizaje, pues es mecánico y no significativo.
- *Aprendizaje productivo*. Involucra organización perceptiva o conceptual, y no solo implica contenido sino también procesos. A diferencia del anterior, en la universidad este tipo de aprendizaje es muy útil, puesto que exige la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos.
- *Aprendizaje significativo*. Es la construcción de conocimiento, con ayuda del profesor, en que se relaciona de manera no arbitraria la nueva información con la que el estudiante ya posee. Este es el tipo de aprendizaje que se busca en el ámbito universitario, ya que perdura sobre la base de conocimientos de los estudiantes. Es la forma ideal de adquirir nuevos conocimientos e integrarlos a los ya poseídos, de modo que el espectro cognoscitivo aumenta.

2.2. Teorías sobre el aprendizaje

Así como hay consenso para definir las líneas generales del aprendizaje, también se presentan diferencias en cuanto a los principios que cada escuela sustenta. Las teorías sobre el aprendizaje tienen una base psicológica, como lo señala con precisión Beltrán (1998, p. 16):

Si nos asomamos un poco al panorama actual de las ciencias psicológicas relacionadas con el aprendizaje, y especialmente con el aprendizaje escolar, observaremos enseguida que hay una serie de teorías o interpretaciones distintas del mismo fenómeno del aprendizaje humano. Estas interpretaciones están ligadas a teorías o escuelas psicológicas diferentes, nacen en un contexto temporal determinado y se pueden formular a través de una serie de metáforas que expresan con claridad los principios y las consecuencias de cada interpretación, sobre todo por lo que se refiere al proceso de instrucción-aprendizaje.

Una teoría es un conjunto de principios que explican un fenómeno de la realidad. En el ámbito académico, su importancia radica en que ofrecen marcos de referencia para interpretar lo observado, y en que representan un puente entre la investigación y la educación. Los hallazgos producto de la investigación se organizan y se relacionan mediante las teorías, por ello, Schunk (2012, p.10) afirma:

Sin las teorías la gente podría considerar los hallazgos de la investigación como conjuntos de datos desorganizados, ya que los investigadores y profesionales carecerían de estructuras superiores para afianzar la información que obtienen. Incluso si obtienen resultados que no parecen relacionarse de manera directa con las teorías, los investigadores deben esforzarse por dar algún sentido a los datos y determinar si estos sustentan predicciones teóricas.

Las diferentes tendencias vinculadas con el aprendizaje se encuentran entre dos extremos teóricos: el conductismo y cognitvismo (Rodríguez y García-Merás, 2009). Por este motivo, revisaremos estos dos enfoques psicológico-educativos.

2.2.1. Teorías conductistas del aprendizaje

Este enfoque considera el aprendizaje como un "proceso gradual de reforzamiento de respuestas, o sea, su objetivo es consolidar esta acción para incorporarla a patrones de conducta existentes" (Rodríguez & García-Merás, 2009, p. 1). Esta teoría le otorga mucha importancia al medio, el cual representa un conjunto de estímulos, y relega un tanto el papel activo del sujeto y los factores psicológicos implicados en el aprendizaje.

El conductismo, teoría que predominó hasta mediados del siglo XX, postulaba que el aprendizaje consistía en el registro mecánico de la información dentro de la memoria, así las impresiones sensoriales caracterizan la base de cualquier tipo de conocimiento:

[...] el papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, que afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional. En este sentido, lo más importante, y quizá lo único importante, es presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, ignorando de esta manera el carácter interactivo del proceso de enseñanza aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de la información. (Beltrán, 1998, p. 17).

Así, el contenido del aprendizaje —al margen de su naturaleza— se considera un conjunto de respuesta, sin que este se vincule a los conocimientos previos del estudiante, quien desarrollará una actitud pasiva frente al conocimiento y simplemente se dedicará mecánicamente a acopiar información.

2.2.2 Teorías cognoscitivas o constructivistas del aprendizaje

Este enfoque considera que el aprendizaje va más allá de la información obtenida, y parte de un saber influido y conformado por el sujeto, quien tiene un papel preponderante en el aprendizaje

porque es él "quien elabora, crea o desarrolla constructos, estructuras, metas o conceptos del mundo que discurre a su alrededor" (Rodríguez & García-Merás, 1999, p. 1).

La orientación cognitiva se va imponiendo desde hace algunos años, debido a que pretende identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción de la información recibida y termina con la recuperación del *feedback* correspondiente (Beltrán, 1998).

Dentro del enfoque cognitivo existen varias teorías que explican los procesos mentales aplicados al estudio de cómo una persona desarrolla procesos de aprendizaje, modificando su estructura cognitiva mediante cuatro procesos (Gómez, 2008, citado por Quevedo y Yamunaqué, 2015):

- Procesos de asimilación y acomodación de conocimientos, los cuales involucran la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento. El equilibrio de estos elementos permite que la persona puede adaptarse a la realidad. Esta teoría es sustentada por Jean Piaget.
- Procesos de interacción social y también de internalización de la experiencia mediante elementos como el pensamiento y el lenguaje, para apropiarse de ella. Esta teoría es sustentada por Vigotsky.
- Proceso de reordenamiento o transformación de la información, de manera que se pueda ir más allá de esta hacia una comprensión nueva. Resalta la importancia de encontrar el conocimiento con el objetivo de que este sea útil y real para el sujeto. Esta teoría es sustentada por Bruner.
- Procesos de organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo. Para ello es necesario que se produzca aprendizaje significativo, el cual ocurre cuando se vincula la nueva información con la

que ya cuenta el aprendiz, de modo que quede interiorizada en la persona y pueda aplicarse en otras situaciones. Esta teoría es sustentada por Ausubel.

Todos estos procesos se encuentran muy vinculados uno con otro para que el aprendizaje pueda darse de manera efectiva: la asimilación y acomodación de conocimientos implica que se reordenen las estructuras cognitivas del estudiante, lo cual requiere de la internalización de la experiencia garantizando un aprendizaje significativo.

2.3. Estrategias de aprendizaje

2.3.1. Definición

Muchas veces los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes no se deben a falta de capacidad cognitiva, sino más bien están asociados con el hecho de no saber cómo enfrentarse a una tarea específica. "Esto supone que, aun disponiendo de los medios y recursos cognitivos necesarios, determinados sujetos no tengan un funcionamiento adecuado en su proceso de aprendizaje y los resultados del mismo no sean los esperados" (Valle *et al.*, 1999, p. 426).

Para Nisbet y Shucksmith (1987), las estrategias de aprendizaje permiten que las personas sean más conscientes de los procesos que utilizan para aprender, de manera que contribuyen a controlar estos procesos y se asume el aprendizaje propio. Ello forma parte del concepto cognitivista de *aprender a aprender*, el cual implica "la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa, en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones" (Díaz & Hernández, 2002, p. 234).

Probablemente es su importancia en el proceso educativo lo que ha hecho que el concepto de estrategias de aprendizaje tenga múltiples autores, cada uno con un aporte significativo. A continuación, revisaremos las definiciones más representativas en el ámbito de las *estrategias de aprendizaje*.

Según Weinstein y Mayer (1986, en Beltrán, 1998), las estrategias de aprendizaje son aquellos conocimientos o conductas que inciden durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de optimizar su codificación de la información.

Nisbet y Shucksmith (1987 en Pezoa & Labra, 2000) definen así las estrategias de aprendizaje: "Son los procesos ejecutivos mediante los cuales, se eligen, coordinan y aplican las habilidades [...] tienen un propósito, son una secuencia de actividades y se modifican para adaptarse al contexto..." (p. 13).

Monereo (2002) distingue entre técnicas y estrategias de aprendizaje. Las primeras pueden emplearse de forma relativamente mecánica, sin que haya necesariamente un propósito de aprendizaje por parte de quienes las utilizan; en cambio, las segundas siempre son conscientes, orientadas a un fin vinculado con el aprendizaje. Así, las estrategias de aprendizaje son:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda y objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2002, p. 27).

Citando a Nisbet y Shucksmith (1986), Monereo (2002, p. 23) complementa su definición de esta forma: "la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar".

Beltrán (1998), por su parte, define las estrategias de aprendizaje como actividades u operaciones que una persona realiza para facilitar el aprendizaje. Además de contar con carácter intencional o propositivo, las estrategias —de carácter operativo, funcional y abierto— están al servicio de los procesos —de carácter encubierto. En otras palabras, las estrategias se ponen en funcionamiento para desarrollar un proceso específico de aprendizaje. Asimismo, las estrategias promueven el aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y el control queden finalmente en las manos del estudiante.

Carrasco (2004) indica que las estrategias de aprendizaje son los procedimientos exigidos por el procesamiento de la información en sus tres vertientes: adquisición, codificación o almacenamiento, y recuperación o evocación. Además, agrega otro grupo de proceso: de apoyo, para completar el pleno rendimiento del sistema cognitivo. Por proceso cognitivo este autor entiende "aquella actividad cerebral que transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar o utilizar una representación mental del mundo" (p. 29).

Siguiendo con Carrasco (2004), este autor distingue entre estrategias, procedimientos, habilidades y destrezas, debido a que usualmente son conceptos que se confunden. La amplitud del concepto de *estrategia* incluye a todos los demás. Como las estrategias son formas de aprender antes, más y mejor, estas solo pueden darse mediante un empleo metacognitivo, es decir, debe tenerse plena conciencia de su uso para que sean consideradas estrategias. Considera, además, que *procedimiento* es equivalente de *estrategia*, es decir, un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta. En cuanto a habilidades, toma la definición de Schmeck (1998, citado por Carrasco 2004, p. 32):

[...] son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica (lo cual requiere el uso de estrategias y que, además, se pueden utilizar tanto consciente como inconscientemente o de modo automático.

En lo que se refiere a destreza, se toma la definición académica del término: "habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace una cosa" (RAE, 2001). De esta forma, concluye que destreza es sinónimo de *habilidad*.

2.3.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Así como se han encontrado diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje, también existen diferentes clasificaciones. A continuación, revisaremos las clasificaciones más destacadas en la literatura psicopedagógica.

Pezoa y Labra (2000) citan a Kirby, quien diferencia microestrategias de macroestrategias, mediante tres criterios: "la naturaleza del objeto sobre el que incide su acción mediadora, el grado de transferencia a situaciones de aprendizaje diversas que demuestran poseer, la dificultad para ser enseñadas en situaciones de aprendizaje formal" (p. 14). Las microestrategias actúan entre una tarea específica y la adquisición por el sistema cognitivo. Se vincula con conocimientos o habilidades particulares, y es son más sencillas de enseñarse, pero casi no pueden generalizarse a otras tareas. Por otra parte, las macroestrategias tienen como finalidad el conocimiento y la comprensión de los mecanismos de aprendizaje que el mismo sujeto pone en marcha. Se pueden transferir a tareas de diferente naturaleza y muchas veces se confunden con factores emocionales y motivacionales del aprendizaje.

Otra propuesta bastante completa es la de Weinstein y Mayer (1986, en Pezoa y Labra, 2000), quienes proponen una clasificación de estrategias de aprendizaje que cuenta con ocho categorías:

—*Estrategias de ensayo*. Su fin es seleccionar y adquirir información para ser transferida a la memoria de trabajo. Se emplean para repetir o denominar tareas que requieren recuerdo simple.

- Estrategias de elaboración.* Buscan la integración de la información presentada en la tarea de aprendizaje con el conocimiento previo del estudiante; para ello, el conocimiento debe transferirse de la memoria de largo plazo a la memoria de trabajo. Requieren la participación del estudiante en el procesamiento de la información para transformarla en significativa.
- Estrategias de organización.* Tienen como finalidad la selección de información, la cual debe ser transferida a la memoria de trabajo para establecer relaciones entre las ideas.
- Estrategias de revisión y supervisión.* También llamadas estrategias metacognitivas, requieren que se establezcan metas para evaluar el grado en el que estas se alcanza, de modo que se modifique de ser necesario.
- Estrategias efectivas y motivacionales.* Están orientadas al desempeño óptimo de la atención, la concentración, el manejo de la ansiedad, el mantenimiento de la motivación y el manejo adecuado del tiempo.

Por su parte, Dansereau (1985, en Valle *et al.*, 1999) distingue dos grandes tipos de estrategias de aprendizaje: las primarias, que operan directamente sobre el aprendizaje, y las de apoyo, que brindan al estudiante un marco apropiado para su aprendizaje.

Las estrategias primarias implican estrategias para adquirir y almacenar información (comprensión/retención), así como estrategias de recuperación y empleo de la información almacenada. Las primeras implican comprender, recordar, asimilar, ampliar y revisar, mientras que las segundas implican comprender, recordar, detallar, ampliar y revisar (Valle *et al.*, 1999).

Las estrategias de apoyo favorecen las condiciones para que el aprendizaje se dé de manera eficaz. Dansereau las divide en las siguientes categorías, planificación y programación (metas planteadas, tiempo

disponible, entre otras), manejo de concentración, y control (medición del progreso y acciones correctivas).

Por su parte, Valle *et al.* (1999) se basan en las coincidencias de varios autores para proponer tres grandes grupos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, las cuales se detallarán a continuación:

Las estrategias cognitivas se emplean para aprender, codificar comprender y recordar información. Aquí se encuentran las estrategias de repetición, de elaboración y de organización. Las primeras consisten en repetir los estímulos brindados para lograr su aprendizaje. Según Beltrán (1998) estas estrategias implican la activación de los materiales de información con el fin de mantenerlos en la memoria inmediata para luego transferirlos a la de largo plazo. Las estrategias de elaboración procuran integrar información con los conocimientos ya almacenados en la memoria. Finalmente, las estrategias de organización buscan combinar la información seleccionada como una unidad coherente y significativa.

Las estrategias metacognitivas se emplean para planificar, controlar y evaluar la propia cognición. Permiten conocer los procesos mentales, además de controlarlos y regularlos con el fin de lograr una meta de aprendizaje determinada. Este tipo de estrategias son menos susceptibles de ser enseñadas, debido a que implican conciencia y conocimiento de la persona que ejecuta las estrategias, la tarea específica que se realiza, y la estrategia usada.

Las estrategias de manejo de recursos contribuyen a que las tareas se realicen de manera efectiva. Implican aspectos clave como el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, entre otros. No están directamente ligadas con el aprendizaje, sino con las condiciones materiales y psicológicas involucradas en el aprendizaje (Pozo, 2006).

Beltrán (1998) plantea cinco procesos involucrados con el aprendizaje, que se identifican con las metas de las estrategias de

aprendizaje: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación.

- *Sensibilización*. Es el marco de inicial del aprendizaje, que se vincula con el contexto mental y afectivo de este. Dentro de este proceso se encuentran tres subprocesos afectivo-emocionales: la motivación, las emociones y las actitudes.
- *Atención*. Este proceso corresponde con el aprendizaje mismo. De la atención depende el resto de las actividades que se realizan para procesar la información. Las estrategias de atención se encargan de delimitar la cantidad de información que llegará a la memoria, así como la clase de información que se almacenará (distingue lo relevante de lo irrelevante).
- *Adquisición*. Empieza con la codificación selectiva de la información para luego poder comprenderla. Existen tres subgrupos: la comprensión, la retención y la transformación, los cuales son facilitados por las siguientes estrategias:
 - *Estrategias de selección*. Separan lo relevante, de manera que se facilita la aproximación del sujeto a la comprensión. Algunas técnicas de estas estrategias son el subrayado, el resumen y la selección de ideas principales.
 - *Estrategias de organización*. Con ellas se estructuran los contenidos informativos, mediante conexiones internas, que le brindan coherencia para que sea significativo. Algunas técnicas vinculadas con estas estrategias son las clasificaciones y los mapas conceptuales.
 - *Estrategias de repetición*. Sirven fundamentalmente para retener información. Consisten en la repetición de estímulos de una tarea para lograr una memorización mecánica de la información.

- Personalización y control*. Se relaciona con actividades y disposiciones con las que se busca asumir el aprendizaje de forma personalizada, creativa y crítica. Algunas estrategias vinculadas con este proceso son estar informado, analizar adecuadamente la información, tener la mente abierta, contener la impulsividad y mantener una actitud crítica.
- Recuperación*. Mediante este proceso se accede a la información almacenada en la memoria de largo plazo y la trae a la conciencia.
- Transfer*. Si el aprendizaje se redujera a la adquisición y la retención, su empleo sería escaso. Este proceso consiste en responder a estímulos distintos al del aprendizaje, es decir, hacer una generalización de lo aprendido para aplicarlo a situaciones diferentes a la del aprendizaje.
- Evaluación*. Busca comprobar si el sujeto ha alcanzado los objetivos que se propuso.

Díaz y Hernández (2002) indican la existencia de una gran variedad de enfoques con los que se pueden clasificar las estrategias de aprendizaje, es decir, en función de si son generales o específicas, del dominio de conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su objetivo, etc. Estos autores, señalan dos criterios principales para clasificar tres estrategias de aprendizaje: el tipo de proceso cognitivo y la finalidad perseguida:

- Estrategias de recirculación*. También denominadas *estrategias de ensayo*, son las más primitivas, pues se basan en un procesamiento de la información de carácter superficial, al pie de la letra. Su estrategia básica consiste en repasar, repitiendo una y otra vez la información hasta almacenarla en la memoria a largo plazo. Es importante indicar que, en este caso, la información aprendida tendrá poca significatividad lógica o psicológica para el aprendiz.

- *Estrategias de elaboración.* Buscan la integración y relación de la nueva información aprendida con los conocimientos previos pertinentes, que de acuerdo con el nivel de profundidad puede ser simple o compleja. Con respecto a la información que se ha de aprender, estas estrategias implican un tratamiento y codificación más sofisticado, pues se focalizan de manera básica en su significado y no en lo superficial.
- *Estrategias de organización.* Suponen la reorganización reconstructiva de la información que va a aprenderse. Así se organizan, agrupan o clasifican los datos, con el fin de obtener una representación global, consistente y correcta de estos. Se explotan las relaciones informativas entre las partes, así como entre la información que va a aprenderse y la representación esquemática internalizada que ya tiene el estudiante.

Un concepto implicado en las estrategias de aprendizaje es la metacognición, la cual presenta dos líneas de investigación bastante marcadas: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición (Brown, 1987, en Díaz & Hernández, 2002). En cuanto a la metacognición, Brown la define como "el conocimiento sobre nuestros procesos y productos de conocimiento". Flavell (1993, citado en Díaz & Hernández, 2002, p.244) divide la metacognición en conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas. El primero es aquel conocimiento del mundo que se posee y se relaciona con asuntos psicológicos. Está estructurado por tres variables: persona (conocimientos que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades y limitaciones, y respecto a lo que otros saben), tarea (conocimientos que un aprendiz tiene sobre las características esenciales de las tareas y de su relación con este) y estrategia (conocimientos sobre las distintas estrategias o técnicas con las que el aprendiz cuenta para realizar diferentes empresas cognitivas). Las experiencias metacognitivas son aquellas conscientes sobre asuntos cognitivos o afectivos, como pensamientos, sentimientos, etc.

En cuanto a la segunda línea de investigación, la regulación de la cognición, esta consiste en las actividades vinculadas con la gestión

frente a una tarea: planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etc. Estas actividades son realizadas por el aprendiz para aprender o solucionar un problema (Díaz & Hernández, 2002):

- Las actividades de planeación o planificación.* Buscan establecer un plan de acción e incluyen la identificación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados y la selección y programación de estrategias. Generalmente, dichas actividades se dan antes de realizar acciones efectivas de aprendizaje o de solución de problemas. La planeación facilita la realización de la tarea, incrementa la posibilidad de éxito y genera un producto de calidad.
- Las actividades de supervisión o monitoreo.* Se producen durante el proceso de aprendizaje, e involucran la toma de conciencia de lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está realizando y la anticipación de lo que debería hacer después, partiendo de la planificación previa. La supervisión se vincula, además, a la revista de errores y obstáculos que puedan darse durante la ejecución de la tarea, a las estrategias de aprendizajes seleccionadas, así como a la posible reprogramación cuando sea necesario.
- Las actividades de revisión o evaluación.* Están vinculadas con la estimación de los resultados de las acciones estratégicas y de los procesos empleados en relación con criterios de eficiencia y efectividad para cumplir los objetivos de las metas académicas. Generalmente se realizan durante el establecimiento de las metas cognitivas o después de estas.

Debido a que en la presenta investigación se ha empleado el instrumento de recolección de datos de la tesis de Quevedo y Yamunaqué (2015), la clasificación que se tomará en cuenta será la adoptada en dicha investigación.

2.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje adoptada por Quevedo y Yamunaqué (2015)

2.4.1 Estrategias de ensayo

También llamadas *estrategias de recirculación*, consisten en repasar, sobre la base de la repetición de la información, hasta almacenarla en la memoria a largo plazo, es decir, "seleccionar y adquirir unidades de información para ser transferidas a la memoria de trabajo" (Pezoa & Labra, 2000, p. 14). Según Díaz y Hernández (2002), este tipo de estrategias son consideradas como las más primitivas empleadas por un aprendiz, puesto que suponen procesamiento superficial y son empleadas para lograr un aprendizaje "al pie de la letra".

Según Weinstein y Mayer (1983, en Bruce 2016), los objetivos cognitivos de las estrategias de ensayo consisten en ayudar al estudiante a destacar la información más importante del material y brindar conceptos para la memoria, de manera que se puedan realizar actividades cognitivas más elaboradas, luego de procesar y asimilar los datos.

Las estrategias de ensayo son muy útiles cuando el material por aprender cuenta con escasa significatividad lógica o tiene poca significatividad psicológica para el aprendiente. Este tipo de estrategias sirve especialmente para lograr aprendizajes repetitivos o memorísticos (Pozo, 2006).

Las principales estrategias de ensayo son la memorización, la toma de notas y el subrayado; en todas se procura el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.

—*Memorización*. La memorización es el proceso de recordar la información aprendida para ser utilizada en el futuro. Existe una memorización comprensiva y otra mecánico-repetitiva, ambas son fundamentales para las tareas académicas. Según Carrasco (2004, p. 135) la memorización consta de cuatro fases: "recibir la

información mediante la atención, ordenar y clasificar dicha información, almacenarla, y finalmente recuperarla".

- *Toma de notas*. La toma de notas o apuntes estimula más sentidos durante el aprendizaje, por ello, lo facilita. Cuando se lee un libro, solo interviene la vista, pero al tomar apuntes intervienen procesos mecánicos que ayudan a grabar en la mente lo que se escribe (Carrasco, 2004).
- *Subrayado*. Según Carrasco (2004), el subrayado plasma lo que hemos considerado importante del material escrito consultado, es decir, las ideas básicas y fundamentales, la información necesaria para proveer de sentido las ideas y almacenarlas con facilidad en la memoria. Esta estrategia tiene dos fases: una mental, en la que se distingue la información relevante, y otra manual, en la que se resaltan las ideas principales mediante el subrayado.

2.4.2 Estrategias de elaboración

Buscan integrar y relacionar la información aprendida con los conocimientos previos pertinentes que ya posee el aprendiz, así se transfiere el conocimiento de la memoria de largo plazo a la memoria de trabajo. Ello requiere la participación activa del estudiante para transformar la información en significativa. (Pezoa y Labra, 2000).

Puede hacerse distinción entre elaboración visual (imágenes simples y complejas) y elaboración verbal-semántica (parafraseo, inferencias, etc.). Estas estrategias abordan y codifican la información que se va a aprender de manera más sofisticada, debido a que se ocupan de manera elemental de su significado y no de aspectos superficiales (Díaz & Hernández, 2002). La elaboración involucra el aumento de una clase de construcción simbólica a lo que el individuo busca aprender de manera significativa (Quevedo & Yamunaqué, 2015).

Entre las principales estrategias de elaboración, que se enfocan básicamente en el significado de la información y no en lo superficial, se encuentran los resúmenes, las síntesis, así como la formulación de preguntas.

- Resúmenes.* Es la reducción de un texto respetando su sentido y empleando las mismas palabras del autor. Para Carrasco (2004) implica una lectura previa y subrayado, para luego ordenar por escrito los datos seleccionados. Esta estrategia aporta una visión clara del tema tratado y la fijación del conocimiento.
- Síntesis.* Trata de exponer brevemente las ideas fundamentales de un texto, pero sin emplear las palabras del autor, sino con las del aprendiz. Este proceso exige la transformación de lo leído en frases comprendidas y asimiladas, y la elaboración propia de conocimientos (Carrasco, 2004).
- Formulación de preguntas.* Mediante esta actividad se acentúa el proceso metacognitivo, pues la autogeneración de preguntas fomenta la comprensión y estimula a hacer pausas para pensar si se están captando correctamente el sentido del texto (Beltrán, 1998).

2.4.3. Estrategias de organización

Implican la reorganización de la información que va a aprenderse. Así se organizan, agrupan o clasifican los datos, con el fin de obtener una representación global, consistente y correcta de estos. Se selecciona la información, la cual es transferida a la memoria de trabajo para construir relaciones entre las ideas. También se vincula la información que va a aprenderse con la representación esquemática internalizada que ya tiene el estudiante (Monereo, 1990 y Pozo 1990, en Díaz & Hernández, 2002).

Este tipo de estrategias —así como las de elaboración— tienen como idea fundamental descubrir y construir significados para encontrar sentido en lo aprendido. Como hay un rol activo del estudiante y una mayor implicación cognitiva se produce una mayor retención. Requisito indispensable para aplicar estrategias de elaboración es que el material trabajado por el estudiante cuente con un mínimo de significatividad lógica y psicológica (Díaz & Hernández, 2002).

Algunas estrategias de organización son los mapas conceptuales, los mapas mentales y las redes semánticas.

- *Mapas conceptuales.* Son "un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura jerárquica de proposiciones" (Novak & Gowin, 1988, en Castañeda, 1999, p. 80). Los mapas conceptuales, cuya finalidad es representar gráficamente relaciones entre conceptos en forma de proposiciones, no son rígidos, sino que dependen de la creatividad de los estudiantes, pues son ellos quienes definen su extensión (Castañeda, 1999).
- *Mapas mentales.* Es una estructura gráfica en la que se representan las ideas centrales de un tema, relacionándolas, combinando formas, colores, dibujo y palabras. Procura parecerse al procesamiento de información del cerebro: se piensa con palabras e imágenes, se jerarquiza y categoriza la información (Carrasco, 2004).
- *Redes semánticas.* Expresan la organización entre conceptos, los cuales son denominados nodos y están relacionados de manera jerárquica. Esta estrategia implica identificar las ideas principales en el material estudiado y representar las conexiones internas en una red semántica, empleando, por ejemplo, jerarquías (tipo-parte), cadenas (secuencias de razonamiento, orden), características y definiciones (Beltrán, 1998).

2.4.4. Estrategias de control de la comprensión

También son llamadas estrategias metacognitivas, requieren el establecimiento de metas para evaluar el grado en el que estas se alcanza, de modo que se modifiquen de ser necesario (Pezoa & Labra, 2000). Implican cierto grado de conciencia para identificar las estrategias que emplea, el éxito que logra con ellas, así como la adaptación de la conducta según lo logrado (Beltrán, 2003, en Landa, 2016).

Según Carrasco (1995) las estrategias de control de la comprensión implican actividades de planificación; de regulación, dirección y supervisión; y de evaluación. Mediante las primeras, los estudiantes dirigen y controlan su comportamiento; se trata de actividades previas al desarrollo de una tarea, las cuales pueden ser las siguientes: establecer el objetivo del aprendizaje, seleccionar conocimientos previos necesarios, descomponer la tarea en pasos, elaborar un cronograma de ejecución, seleccionar las estrategias que se utilizarán.

Las estrategias de regulación, dirección y supervisión se emplean durante la realización de la tarea, y miden la capacidad del estudiante para seguir el plan elaborado y comprobar su efectividad. En tal sentido, se llevan a cabo actividades como la formulación de preguntas, seguir el plan elaborado, ajustar el tiempo y el esfuerzo según la tarea, cambiar de estrategias sobre la marcha si no son efectivas.

Las estrategias de evaluación verifican el proceso de aprendizaje y se aplican durante el proceso y al finalizarlo. Para ello, pueden revisarse los pasos trazados, valorar si se han conseguido los objetivos, evaluar la calidad de los resultados, decidir cuándo finalizar el proceso o cuándo hacer pausas.

Algunas estrategias de control son el manejo del tiempo y el manejo de estrategias.

- Manejo del tiempo*. Es preciso organizar y planificar el tiempo. Se debe prever un tiempo para cada actividad, equilibrando periodos para el estudio y el descanso. Como este recurso no se puede recuperar, debe manejarse con prudencia de manera que contribuya positivamente al proceso de aprendizaje (Carrasco, 2004).

- Manejo de estrategias*. Díaz y Hernández (2002) —como se ha indicado anteriormente— presentan las siguientes acciones para el manejo de las estrategias: *actividades de planificación*, que buscan establecer un plan de acción e incluyen la identificación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados y la selección y programación de estrategias; *actividades de supervisión o monitoreo*, que se producen durante el proceso de aprendizaje, e involucran la toma de conciencia de lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está realizando y la anticipación de lo que debería hacer después, partiendo de la planificación previa; y *actividades de revisión o evaluación*, que están vinculadas con la estimación de los resultados de las acciones estratégicas y de los procesos empleados en relación con criterios de eficiencia y efectividad para cumplir los objetivos de las metas académicas.

2.4.5. Estrategias de apoyo o afectivas

No están orientadas al aprendizaje de los contenidos, sino al desempeño óptimo de la atención, el dominio de la concentración, el control de la ansiedad, el mantenimiento de la motivación y el manejo adecuado del tiempo. Su objetivo principal es mejorar la efectividad del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce (Quevedo & Yamunaqué, 2015).

Podemos dividir las estrategias de apoyo o afectivas en aquellas referidas a las condiciones físicas y ambientales, y en las

referidas a las condiciones psicológicas (Carrasco, 2004). La primera vincula el estado físico del cuerpo del estudiante y el lugar donde se estudia con el rendimiento intelectual: el cansancio, el hambre, la falta de sueño, así como los ruidos del ambiente, el mobiliario, etc. generalmente inciden negativamente en la concentración. Las estrategias referidas a las condiciones psicológicas procuran mantener la motivación, puesto que la voluntad es fundamental para que se dé el aprendizaje, así también es importante la actitud con la que el propio estudiante afronta las tareas académicas.

Algunas estrategias de apoyo o afectivas tienen que ver con la elección del lugar de estudio y el control emocional.

- *Lugar de estudio.* El lugar donde se estudia es un factor que influye mucho en el rendimiento intelectual del estudiante. Para que el aprendizaje se produzca de manera efectiva, se precisan unas condiciones mínimas para el lugar de estudio: contar con una habitación definida, aislada de ruidos; tener cierta comodidad: una mesa amplia, lisa, no muy baja; debe tener iluminación suficiente, una temperatura adecuada (Carrasco, 1995).
- *Control emocional.* Es la actitud que se adopta ante el estudio: la disposición positiva o negativa con la que se enfrentan las tareas académicas. Carrasco (1995) indica que si no se cuenta con el interés adecuado cualquier sistema de estudio fracasará, ya que es el interés el que evita la distracción.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, caracterizado por tener como objetivo la comprobación de una hipótesis mediante datos estadísticos o cuantitativos. Las investigaciones positivistas siguen los principios y métodos de las ciencias físicas y naturales, por ello únicamente es válido aquello que se puede investigar; es decir, lo observable, manipulable y verificable (Ramos-Galarza, 2015).

Según Pérez (2004, p. 16), el paradigma positivista presenta las siguientes características:

- Busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.
- Solo son objeto de estudio los fenómenos observables, ya que son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental.
- Lo que busca el conocimiento positivista es la causa de los fenómenos y eventos del mundo social formulando generalizaciones de los procesos observados.

La presente investigación pretende determinar la frecuencia de empleo de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios de un curso de naturaleza teórica como Lingüística I

(segundo ciclo), en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. El estudio se produce de manera independiente; además, la opinión del investigador no interfiere con la recopilación de los datos.

La metodología de la investigación es la de las ciencias exactas. La explicación científica es de naturaleza causal, en el sentido amplio, y consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales. La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología, es única y, por lo tanto, hay un solo método para estudiarla: el estadístico; lo que lleva a un reduccionismo metodológico donde se adecua al objeto de estudio al método y no el método al objeto de estudio. Por ello se parte de una muestra significativa para generalizar los resultados: esto significa que las acciones individuales son siempre manifestaciones del hecho social exterior al individuo, establecido socialmente (Martínez, 2013, p. 3).

Para llevar a cabo la presente investigación, se ha empleado un análisis estadístico sobre la base de un instrumento aplicado a la muestra de estudio. Los resultados evidencian las frecuencias de empleo de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes mencionados.

Las conclusiones de esta investigación pueden llegar a tener validez universal, debido a que se ha optado por el empleo del paradigma positivista. En principio, la generalización de los resultados de este estudio se aplica a toda la institución donde se realizó la investigación.

3.2. Sujetos de investigación

La población de esta investigación está constituida por 107 estudiantes que cursan la asignatura de Lingüística I (segundo ciclo). Esta materia forma parte de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, de la Universidad Ricardo Palma, durante el ciclo académico 2017-II (ver tabla 1). Gran parte de la población (83,2%) participó en la investigación, es decir, los estudiantes que no fueron parte de la deserción académica (16,8%) antes de las primeras evaluaciones.

Si los estudiantes cursan las asignaturas correspondientes a cada periodo académico y las aprueban, se espera que lleven el curso de Lingüística I en el segundo semestre de la carrera, cuando tengan como edad promedio 18 años.

Se tiene una muestra intencionada, cuya distribución puede apreciarse en la tabla 2. Asimismo, como el instrumento de recolección de datos no se aplicó a principios de ciclo ya había deserciones. Para que todos los estudiantes regulares estuvieran presentes durante la aplicación de la encuesta, esta se realizó en los 20 primeros minutos de la segunda práctica calificada de la asignatura; el número de estudiantes preciso se puede observar en la tabla 3.

Tabla 1. *Alumnos matriculados en el curso Lingüística I de la carrera Traducción e Interpretación durante el ciclo académico 2017-II*

Curso	Grupo	Estudiantes matriculados	Estudiantes que desertaron	Estudiantes regulares
Lingüística I	1	29	5	24
Lingüística I	2	30	5	25
Lingüística I	3	32	4	28
Lingüística I	4	16	4	12
Total		107	18	89

Fuente: Registro académico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la URP. Elaboración propia

En esta tabla se puede apreciar el número de estudiantes que conforman los grupos de la asignatura de Lingüística I durante el semestre académico 2017-II. Como se observa, hay una cantidad casi uniforme de estudiantes que dejan el curso: entre 4 y 5. Hay un total de 107 matriculados; de esta cantidad se restan 18 deserciones. Así queda un total de 89 estudiantes regulares, los cuales integran la muestra.

Tabla 2. *Distribución de los estudiantes regulares por grupo y por sexo*

Grupo	Género		Total
	Masculino	Femenino	
1	3	21	24
2	10	15	25
3	6	22	28
4	4	8	12
Total	23	66	89

Fuente: Registro académico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la URP.
Elaboración propia

En esta tabla puede verse la distribución de los estudiantes regulares de acuerdo con su género y su grupo de Lingüística I. Se aprecia que hay predominancia del género femenino en todos los grupos de la asignatura: 66 mujeres sobre 23 varones.

Tabla 3. *Muestra de los sujetos de estudio*

Grupo	Población total	Muestra
1	29	24
2	30	25
3	32	28
4	16	12
Total de estudiantes	107	89

Fuente: Registro académico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la URP.
Elaboración propia

En esta tabla se aprecia el total de sujetos que conforman la población: 107 estudiantes, con su distribución en cada grupo, así como el número de la muestra: 89 estudiantes.

3.3. Diseño de investigación

Esta investigación de carácter descriptivo ha empleado un diseño transeccional o transversal, donde solo se analiza la realidad en un determinado espacio y tiempo. Según Hernández *et al.* (2010: p. 151):

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.

Para tal fin se aplicó una encuesta, con la cual se determinó la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes que participaron en la investigación.

La investigación ha seguido los procesos que se presentan a continuación:

1. Identificación del problema: mediante la observación docente se identificaron las dificultades en cuanto a las estrategias de aprendizaje en el curso de Lingüística I, el cual es dictado por el investigador.
2. Planteamiento del problema y objetivos: a continuación, se procedió a formalizar el problema de investigación, además de la formulación de objetivos para llevar a cabo el estudio. Para cumplir este paso, se elaboró una matriz de consistencia (ver anexo 1), de modo que se estableció la relación entre los componentes del planteamiento de la investigación: problema, objetivos e hipótesis.
3. Planteamiento de la hipótesis: mediante esta afirmación *a priori* se buscó explicar el fenómeno planteado en el problema de investigación y comprobar científicamente los resultados de la investigación, producto del análisis estadístico.
4. Elaboración del marco teórico: sobre la base del instrumento se recabó la información teórica a partir de la revisión de bibliotecas,

artículos de revistas indexadas, libros electrónicos (e-books, Kindle, etc.), además se tomó como punto de referencia la tesis de Quevedo y Yamunaqué (2013), así como la de Bruce (2016).

5. Selección y aplicación del instrumento de investigación: la técnica para recabar información en este estudio ha sido la encuesta mediante cuestionario. Esta ha sido tomada de la tesis de Quevedo y Yamunaqué (2013), aplicada en el colegio San Miguel de Piura². Para aplicar la encuesta se solicitó el permiso del Decanato de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, y se aplicó durante la semana de prácticas para asegurar una mayor asistencia. Antes de aplicar la encuesta, se hizo una prueba piloto con 10 estudiantes del curso Lingüística II, de esta manera se obtuvo un Alfa de Cronbach acorde con patrones de confiabilidad.
6. Análisis e interpretación de resultados: se procesó la información recogida con la encuesta con el programa estadístico IBM SPSS Statistics. Las respuestas de las encuestas se procesaron como datos numéricos para determinar las estrategias de aprendizaje más empleadas. Así, se elaboraron tablas y gráficos, y se procedió a la interpretación de estos.
7. Discusión de resultados: se relacionaron los resultados obtenidos con el marco teórico, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación y probar la hipótesis.
8. Establecimiento de conclusiones: se llegó a las conclusiones, producto de la discusión de resultados, teniendo en cuenta los objetivos y la hipótesis de la investigación.
9. Elaboración del informe final: se procedió a la organización de los cuatro capítulos de la investigación: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, y análisis y discusión de resultados.

² La misma encuesta se aplicó en la tesis de Bruce (2016), en la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima.

3.4 Variable de investigación y dimensiones

La presente investigación ha considerado una variable: estrategias de aprendizaje con cinco dimensiones, como puede apreciarse en la tabla 4.

Tabla 4. *Variable y dimensiones del estudio*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Definición operacional
Estrategias de aprendizaje	Procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas ³ .	Estrategias de ensayo	Estrategias que implican la repetición activa de los contenidos o centrarse en partes claves de estos. Sirven fundamentalmente para retener la información.
		Estrategias de elaboración	Estrategias que implican la elaboración de conexiones externas entre la información adquirida y el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva
		Estrategias de organización	Estrategias que buscan estructurar los contenidos informativos, mediante conexiones internas, que le brindan coherencia para que sea significativo.
		Estrategias de control de la comprensión	Estrategias que se vinculan a la meta cognitiva planteada, de modo que el estudiante puede evaluar y reformular, de ser el caso, las estrategias que está utilizando.
		Estrategias de apoyo o afectivas	Estrategias que buscan la mejora de las condiciones en que se produce el aprendizaje.

Elaboración propia

³ Tomada de Díaz y Hernández (2002, p. 234)

3.5 Técnica e instrumento utilizado

Para recoger la información de esta investigación se utilizó la técnica de encuesta. Según Muñoz (2011) el producto de esta técnica:

Es la información que se obtiene a través de cuestionarios y sondeos de opinión masiva, generalmente en anonimato, con el propósito de conocer comportamientos y conocer tendencias de los encuestados sobre el hecho o fenómeno a estudiar. (p. 119)

En tal sentido, se empleó una encuesta mediante un cuestionario de 20 ítems que cubren las cinco categorías de estrategias de aprendizaje. Dichos ítems emplean una escala ordinal de frecuencia (nunca, a veces y siempre). La encuesta fue tomada de la tesis *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa San Miguel, 2013* de Quevedo y Yamunaqué (2015).

Este instrumento se estructura en subvariables que corresponden a cada estrategia de aprendizaje: de ensayo, de elaboración, de organización, de control y afectivas. Cada una de estas estrategias incluye indicadores, los cuales han sido plasmados en ítems, como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5. Ítems de cada una de las dimensiones de la variable

Variable	Dimensión	Ítems
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de ensayo	Repite en voz alta hasta memorizar la información más importante que necesita aprender.
		Memoriza fechas, nombres de lugares, personas, etc. Los asocia con otros saberes o los agrupa utilizando algunas palabras clave que sirven de pista para recordarlos.
		Toma nota de lo que estudia o copia aparte la información para asimilarla con más facilidad.
		Utiliza el subrayado al momento de leer para destacar ideas principales, palabras nuevas, datos de interés.
	Estrategias de elaboración	Parafrasea lo que el autor del texto propone o lo que el profesor explicó en la clase.
		Elabora en una hoja aparte resúmenes del contenido o síntesis sobre el material que tiene que aprender.
		Formula todas las posibles preguntas sobre el material leído, anticipándose a las probables preguntas de la prueba.
		Relaciona la información nueva que lee o escucha con saberes ya aprendidos en otros cursos o clases.
	Estrategias de organización	Identifica palabras e ideas clave y las agrupa en esquemas, cuadros sinópticos, diagramas.
		Acostumbra identificar las partes del material que debe aprender y las jerarquiza desde la más a la menos importante.
		Organiza sus ideas en mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas, otros.
		Organiza sus apuntes de clase en esquemas, diagramas para aprender con más rapidez y facilidad.
	Estrategias de control	Fija de manera anticipada los objetivos y las metas que desea alcanzar, estableciendo claramente lo que tiene que aprender.
		Programa sus tiempos, reúne todos los recursos necesarios y selecciona adecuadamente las estrategias que va a utilizar.
		Sigue de manera disciplinada un plan previamente trazado y cumple con el tiempo previsto.
		Verifica al final su proceso de aprendizaje, evalúa la calidad de las actividades realizadas y de los resultados alcanzados, así como las dificultades encontradas, etc.
	Estrategias de apoyo o afectivas	Mantiene la mejor motivación, pues considera que su esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en el propio aprendizaje.
		Busca un lugar sin distracciones; siempre está atento y concentrado en lo que estudia, no se desconcentra por nada.
		Se relaja, maneja y domina muy bien su ansiedad; no pierde el control, ni se desespera por nada.
		Maneja bien los tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades; es perseverante en el estudio.

Usando el programa IBM SPSS Statistics, se calculó el indicador alfa de Cronbach para los datos de las respuestas de los 88 participantes en la investigación a las 20 preguntas incluidas en el instrumento usado en la investigación. La tabla 6 muestra el resultado.

Tabla 6. *Resultado del indicador alfa de Cronbach*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,772	20

Fuente: Instrumento de investigación
Elaboración propia

El alfa de Cronbach en el caso del instrumento utilizado para esta investigación tiene un valor de 0,772, el cual otorga la fiabilidad a las preguntas que componen el instrumento en su conjunto.

3.6 Descripción de la presentación e interpretación de los resultados

Después de obtener información del cuestionario de estrategias de aprendizaje, se procedió a tabular cuantitativamente los datos mediante el programa IBM SPSS Statistics, con el fin de generar tablas estadísticas y gráficos, cuya data es la misma e ilustra los porcentajes obtenidos en cada dimensión del estudio.

Los datos generados por el programa estadístico han sido analizados e interpretados de manera literal. Para ello, se ha descrito la información obtenida en los ítems que corresponden con las dimensiones. Después de ello, se pasa a la discusión de los resultados, los cuales son confrontados con los conceptos planteados en el marco teórico. De esta manera, se comprueba la hipótesis para luego formular las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Descripción del contexto y sujetos de investigación

Se tomó toda la población de estudiantes del curso de Lingüística I, de la carrera de Traducción e Interpretación, en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, durante el periodo 2017-II. Esta universidad, con 48 años de existencia, está licenciada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) y cuenta con 18 carreras de pregrado y un programa de complementación pedagógica, así como variados programas de postgrado (maestría y doctorado).

Durante una sesión de clase regular de la asignatura Lingüística I, se aplicó a los estudiantes de la muestra (89) el instrumento de investigación, el cual consistió en un cuestionario de 20 preguntas. Estas se encontraban divididas en cinco dimensiones (4 preguntas cada una), que representaban los tipos de estrategias de aprendizaje. El cuestionario constaba de una escala ascendente de tres alternativas: Nunca (1), A veces (2), Siempre (3).

4.2. Descripción de resultados

4.2.1 Análisis de resultados de las estrategias de ensayo

Esta dimensión de la variable estrategias de aprendizaje se incluye en los siguientes ítems del instrumento de investigación.

- P1 Repite en voz alta hasta memorizar la información más importante que necesita aprender.
- P2 Memoriza fechas, nombres de lugares, personas, etc. Los asocia con otros saberes o los agrupa utilizando algunas palabras clave que sirven de pista para recordarlos.
- P3 Toma nota de lo que estudia o copia aparte la información para asimilarla con más facilidad.
- P4 Utiliza el subrayado al momento de leer para destacar ideas principales, palabras nuevas, datos de interés.

A continuación, se muestran las tablas 7 y 8, así como las figuras 1 y 2.

Tabla 7. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas hacer de estrategias de ensayo*

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Repite en voz alta hasta memorizar la información más importante que necesita aprender.	9,0%	59,6%	31,4%
Memoriza fechas, nombres de lugares, personas, etc. Los asocia con otros saberes o los agrupa utilizando algunas palabras clave que sirven de pista para recordarlos.	12,4%	53,9%	33,7%
Toma nota de lo que estudia o copia aparte la información para asimilarla con más facilidad.	3,4%	32,6%	64,0%
Utiliza el subrayado al momento de leer para destacar ideas principales, palabras nuevas, datos de interés.	5,6%	30,4%	64,0%

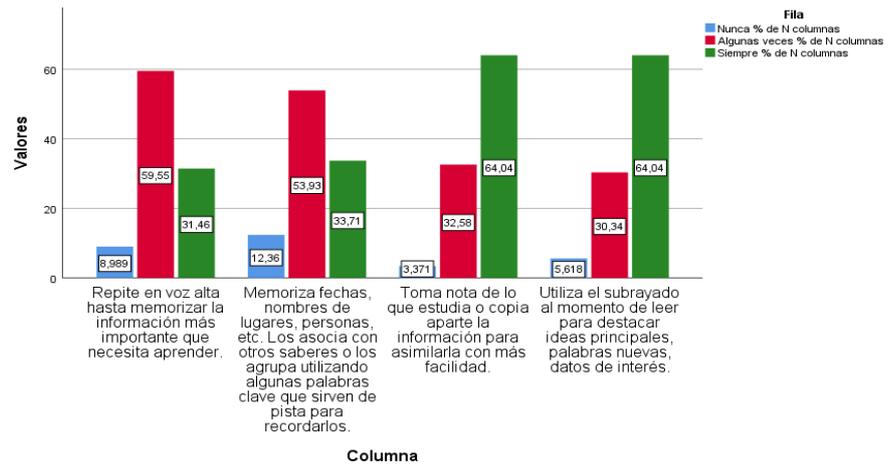


Figura 1. Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de ensayo

La tabla 7 y la figura 1 señalan que 64% de los estudiantes afirmaron que siempre emplean la toma de notas y el subrayado. Solo el 31,4% de los estudiantes que participaron en la investigación manifestaron que emplean la repetición en voz alta y solo el 33,7% siempre memorizan datos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes afirmaron emplear a veces estas últimas estrategias de repetición en voz alta y memorización, con 59,6% y 53,9%, respectivamente.

Tabla 8. Porcentaje de frecuencias por estrategias de ensayo

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nunca	2	2,25	2,2
Algunas veces	43	48,31	48,3
Siempre	44	49,44	49,4
Total	89	100,0	100,0

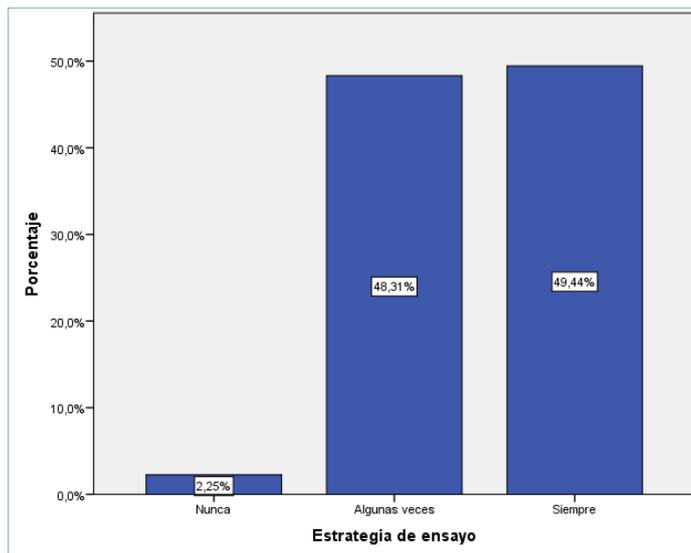


Figura 2. Porcentaje de frecuencias por estrategias de ensayo

Tanto en la tabla 8 como en la figura 2 se puede apreciar una marcada preferencia por las estrategias de ensayo: 49,4% de estudiantes señalan que siempre las utilizan y 48,3% señalan que a veces las emplean. Solo 2,2% de la muestra indica que nunca se vale de este tipo de estrategias.

4.2.2 Análisis de resultados de las estrategias de elaboración

Esta dimensión de la variable estrategias de aprendizaje se incluye en los siguientes ítems del instrumento de investigación.

- P5 Parfrasea lo que el autor del texto propone o lo que el profesor explicó en la clase.
- P6 Elabora en una hoja aparte resúmenes del contenido o síntesis sobre el material que tiene que aprender.
- P7 Formula todas las posibles preguntas sobre el material leído, anticipándose a las probables preguntas de la prueba.
- P8 Relaciona la información nueva que lee o escucha con saberes ya aprendidos en otros cursos o clases.

A continuación, se muestran las tablas 9 y 10, así como las figuras 3 y 4.

Tabla 9. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de elaboración*

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Parafrasea lo que el autor del texto propone o lo que el profesor explicó en la clase.	10,1%	62,9%	27,0%
Elabora en una hoja aparte resúmenes del contenido o síntesis sobre el material que tiene que aprender.	19,1%	39,3%	41,6%
Formula todas las posibles preguntas sobre el material leído, anticipándose a las probables preguntas de la prueba.	46,1%	43,8%	10,1%
Relaciona la información nueva que lee o escucha con saberes ya aprendidos en otros cursos o clases.	4,5%	58,4%	37,1%

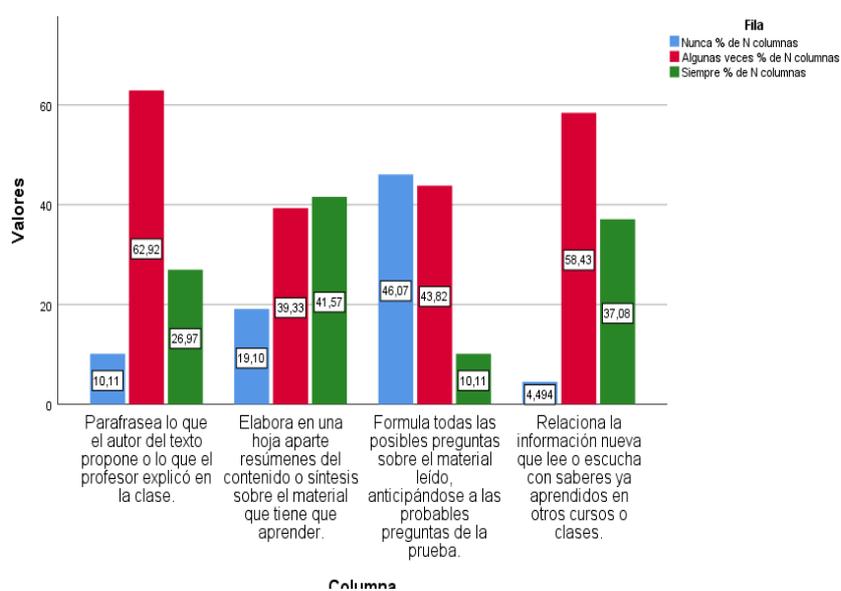


Figura 3. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de elaboración*

La tabla 9 y la figura 3 señalan que la estrategia de elaboración de resúmenes es usada siempre por 41,6% de los estudiantes. Asimismo, 37,1% de los jóvenes afirmaron que siempre relacionan nueva información con otros saberes aprendidos en otros cursos. Llama la atención que solo 10,1% de los encuestados afirme que formula preguntas sobre lo que lee. Esta información se relaciona con el 46,1% de estudiantes que afirman que no usan esta estrategia. Una cifra considerable es que el 62,9 % emplee, en ocasiones, el parafraseo de un texto o lo dicho en clase. Por otra parte, 58,4% siempre vinculan la información nueva con la de otro.

Tabla 10. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de elaboración*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nunca	10	11,2	11,2
Algunas veces	59	66,3	66,3
Siempre	20	22,5	22,5
Total	89	100,0	100,0

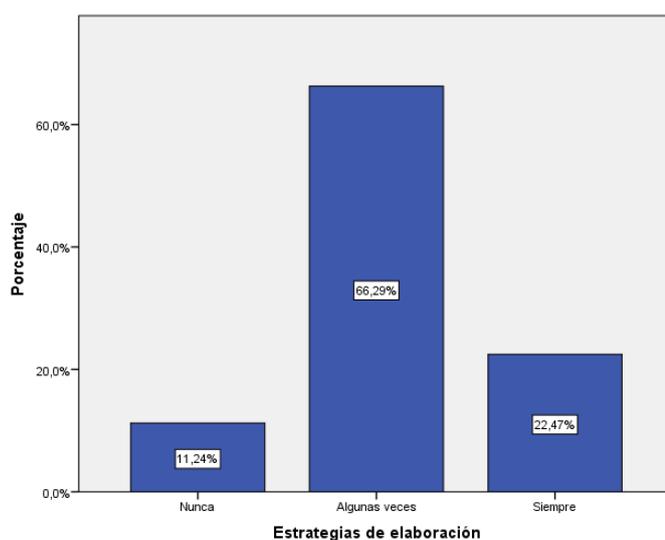


Figura 4. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de elaboración*

Tanto en la tabla 10 como en la figura 4 se puede apreciar que no existe una marcada tendencia por este tipo de estrategias, pues solo 22,5% de estudiantes la emplea siempre. Un gran grupo de estudiantes utiliza estrategias de elaboración en ocasiones: 66,3%. Solo 11,2% de estudiantes afirman que nunca utilizan estas estrategias.

4.2.3 Análisis de resultados de estrategias de organización

Esta dimensión de la variable estrategias de aprendizaje se incluye en los siguientes ítems del instrumento de investigación.

- P9 Identifica palabras e ideas clave y las agrupa en esquemas, cuadros sinópticos, diagramas.
- P10 Acostumbra identificar las partes del material que debe aprender y las jerarquiza desde la más a la menos importante.
- P11 Organiza sus ideas en mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas, otros.
- P12 Organiza sus apuntes de clase en esquemas, diagramas para aprender con más rapidez y facilidad.

A continuación, se muestran las tablas 11 y 12, así como las figuras 5 y 6.

Tabla 11. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de organización*

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Identifica palabras e ideas clave y las agrupas en esquemas, cuadros sinópticos, diagramas.	33,7%	50,6%	15,7%
Acostumbra identificar las partes del material que debe aprender y las jerarquiza desde la más a la menos importante.	27,0%	47,2%	25,8%
Organiza sus ideas en mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas , otros.	44,9%	38,2%	16,9%
Organiza sus apuntes de clase en esquemas, diagramas para aprender con más rapidez y facilidad.	34,8%	46,1%	19,1%

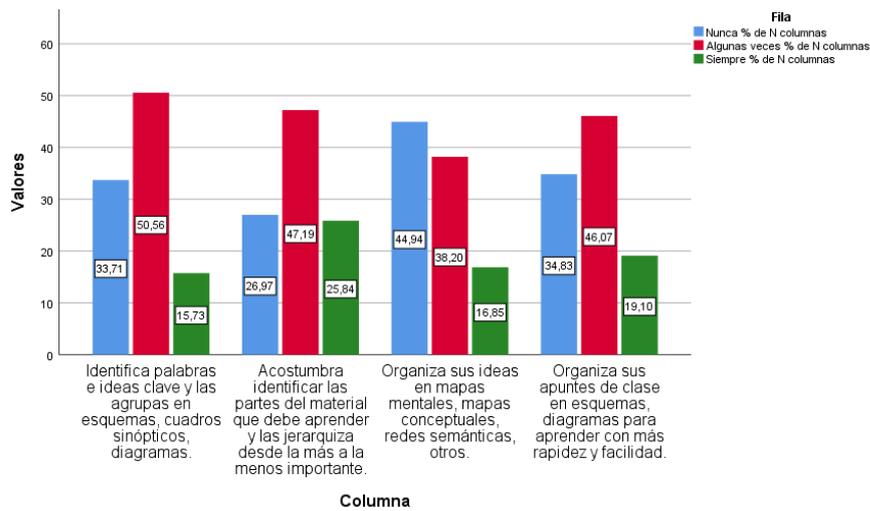


Figura 5. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de organización*

La tabla 11 y la figura 5 señalan que 25,8% de los estudiantes afirman que siempre utilizan la identificación y jerarquización de las de ideas del material que se debe aprender. Asimismo, 16,9% siempre se valen de mapas mentales, mapas conceptuales o redes semánticas durante su proceso de aprendizaje. Esta información se complementa con el 44,9% de estudiantes que señalan que nunca utilizan estos últimos recursos para estudiar. La mitad de los estudiantes (50,6%) afirma que a veces identifica y organiza las ideas clave, y 47,2% señala que a veces identifica y jerarquiza las ideas del material que se debe aprender. Otra de las estrategias con menor popularidad de acuerdo con las respuestas de los jóvenes es el empleo de esquemas y diagramas: 34,8% manifiestan nunca emplearlos.

Tabla 12. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de organización*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nunca	32	36,0	36,0
Algunas veces	42	47,2	47,2
Siempre	15	16,8	16,9
Total	89	100,0	100,0

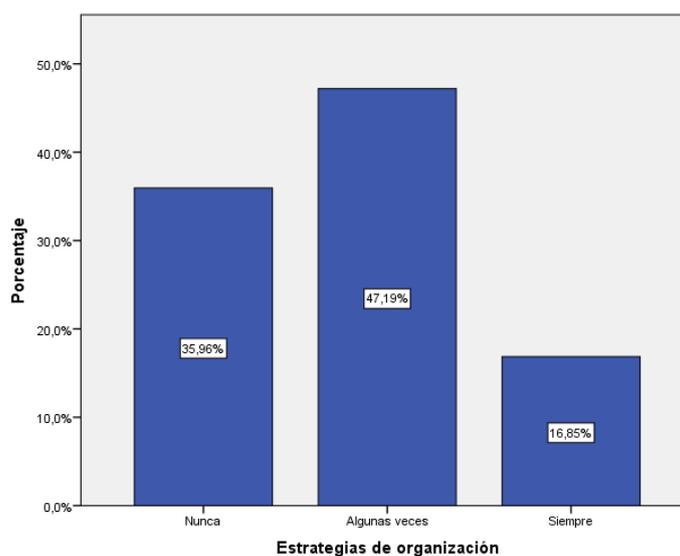


Figura 6. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de organización*

Tanto en la tabla 12 como en la figura 6 se puede apreciar que existe muy poca preferencia por este tipo de estrategias, pues solo 16,8% de estudiantes indica que siempre las utiliza. Esta información se complementa con el 36% que indican que nunca emplean estrategias de organización. Un gran grupo de estudiantes (47,2%) señalan que, en ocasiones, se valen de estrategias de organización.

4.2.4. Análisis de resultados de estrategias de control de la comprensión

Esta dimensión de la variable estrategias de aprendizaje se incluye en los siguientes ítems del instrumento de investigación.

- P13 Fija de manera anticipada los objetivos y las metas que desea alcanzar, estableciendo claramente lo que tiene que aprender.
- P14 Programa sus tiempos, reúne todos los recursos necesarios y selecciona adecuadamente las estrategias que va a utilizar.
- P15 Sigue de manera disciplinada un plan previamente trazado y cumple con el tiempo previsto.
- P16 Verifica al final su proceso de aprendizaje, evalúa la calidad de las actividades realizadas y de los resultados alcanzados, así como las dificultades encontradas, etc.

A continuación, se muestran las tablas 13 y 14, así como las figuras 7 y 8.

Tabla 13. Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de control de la comprensión

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Fija de manera anticipada los objetivos y las metas que desea alcanzar, estableciendo claramente lo que tiene que aprender.	13,5%	56,2%	30,3%
Programa sus tiempos, reúne todos los recursos necesarios y selecciona adecuadamente las estrategias que va a utilizar.	15,7%	55,1%	29,2%
Sigue de manera disciplinada un plan previamente trazado y cumple con el tiempo previsto.	18,0%	67,4%	14,6%
Verifica al final su proceso de aprendizaje , evalúa la calidad de las actividades realizadas y de los resultados alcanzados, así como las dificultades encontradas, etc.	22,5%	50,5%	27,0%

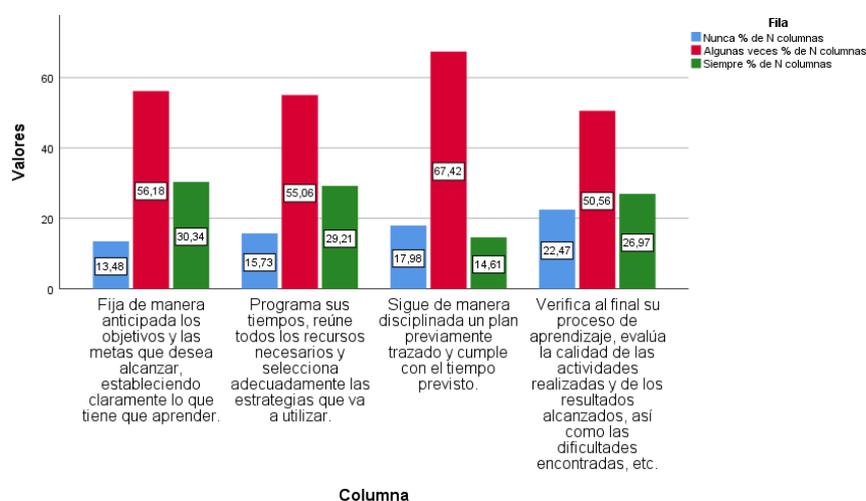


Figura 7. Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca de estrategias de control de la comprensión

La tabla 13 y la figura 7 señalan que 30,3% de los estudiantes señalan que siempre se fijan metas anticipadamente antes de aprender; 29,2% programa siempre sus tiempos y recursos, y solo 27% evalúa su proceso de aprendizaje. Únicamente 14,6% indica que siempre siguen un plan previamente trazado. Porcentajes bajos corresponden a estudiantes que nunca se valen de estas técnicas: 13,5%, 15,7%, 18% y 22,5%. Más de la mitad de los estudiantes emplean, en ocasiones, estrategias de control de la comprensión durante su proceso de aprendizaje: 56,2%, 55,1%, 67,4% y 50,5%.

Tabla 14. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de control de la comprensión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Nunca	10	11,2	11,2
	Algunas veces	59	66,3	66,3
	Siempre	20	22,5	22,5
	Total	89	100,0	100,0

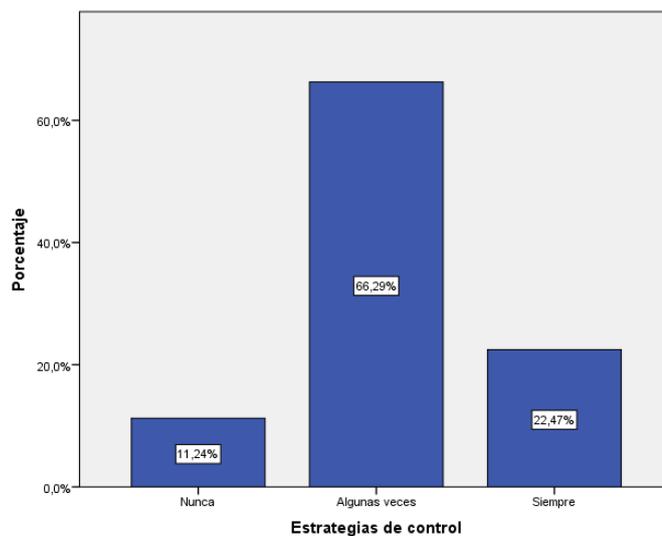


Figura 8. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de control de la comprensión*

Tanto en la tabla 14 como en la figura 8 se puede apreciar que existe muy poca preferencia por este tipo de estrategias, pues solo 22,5% indica que siempre las utiliza. Esta información se complementa con el 11,2% de estudiantes que admiten que nunca emplean estrategias de organización. La gran mayoría de estudiantes (66,3%) señalan que, en ocasiones, se valen de estrategias de control de la comprensión.

4.2.5 Análisis de resultados de estrategias de apoyo o afectivas

Esta dimensión de la variable estrategias de aprendizaje se incluye en los siguientes ítems del instrumento de investigación.

P17 Mantiene la mejor motivación, pues considera que su esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en el propio aprendizaje.

P18 Busca un lugar sin distracciones; siempre está atento y concentrado en lo que estudia, no se desconcentra por nada.

P19 Se relaja, maneja y domina muy bien su ansiedad; no pierde el control, ni se desespera por nada.

P20 Maneja bien los tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades; es perseverante en el estudio.

A continuación, se muestran las tablas 15 y 16, así como las figuras 9 y 10.

Tabla 15. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca estrategias de apoyo o afectivas*

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Mantiene la mejor motivación , pues considera que su esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en el propio aprendizaje.	1,1%	43,8%	55,1%
Busca un lugar sin distracciones ; siempre está atento y concentrado en lo que estudia, no se desconcentra por nada.	5,6%	47,2%	47,2%
Se relaja, maneja y domina muy bien su ansiedad ; no pierde el control, ni se desespera por nada.	14,6%	58,4%	27,0%
Maneja bien los tiempos , estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades; es perseverante en el estudio.	11,2%	61,8%	27,0%

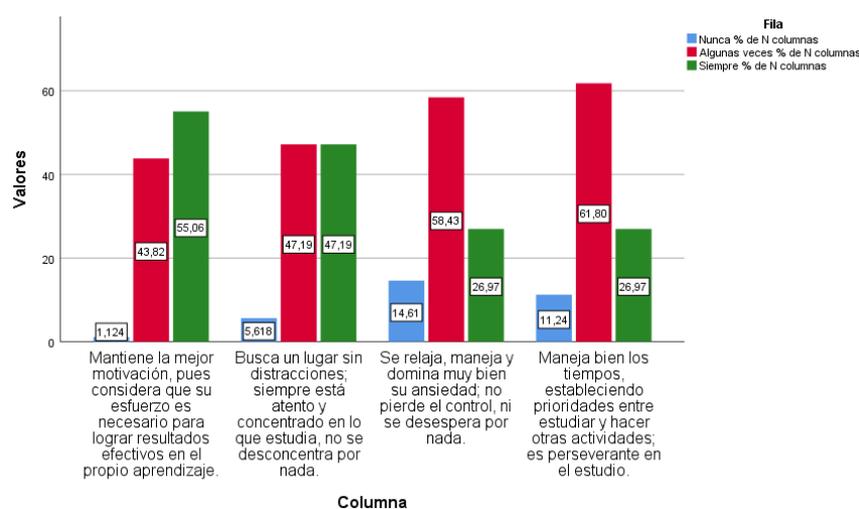


Figura 9. *Distribución porcentual de respuestas a las preguntas acerca estrategias de apoyo o afectivas*

La tabla 15 y la figura 9 señalan que 55,1% de los estudiantes afirma que siempre mantiene la motivación durante su proceso de aprendizaje. Casi la mitad de los estudiantes (47,2%) siempre busca un lugar adecuado para estudiar. Un poco más de un cuarto de los jóvenes que participaron en la investigación afirman que siempre se relajan (27%) y que manejan bien sus tiempos (27%). Muy pocos estudiantes indican que no se valen de estas estrategias durante su aprendizaje: 1,1%, 5,6%, 14,6% y 11,2%. Existe una gran cantidad de estudiantes que admiten que en ocasiones se valen de estrategias de apoyo o afectivas: 43,8%, 47,2%, 58,4% y 61,8%.

Tabla 16. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de apoyo o afectivas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Nunca	5	5,6	5,6
	Algunas veces	47	52,8	52,8
	Siempre	37	41,6	41,6
	Total	89	100,0	100,0

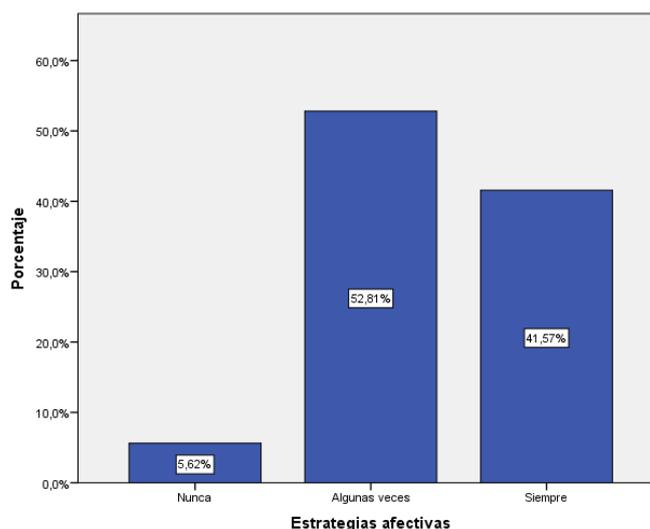


Figura 10. *Porcentaje de frecuencias por estrategias de apoyo o afectivas*

Tanto en la tabla 16 como en la figura 10 se puede apreciar que existe alguna preferencia por este tipo de estrategias, pues solo 41,6% de jóvenes indica que siempre las utiliza. Esta información se complementa con el 5,6% de estudiantes que manifiestan que nunca emplean estrategias de apoyo. La gran mayoría de estudiantes (52,8%) señalan que, en ocasiones, se valen de estrategias de apoyo o afectivas.

4.2.6 Análisis global de resultados de las estrategias de aprendizaje usadas con mayor frecuencia

Tabla 17. *Porcentaje global de frecuencias de estrategias de aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Control	6	6,7	6,7
	Organización	8	9,0	9,0
	Ninguno	12	13,5	13,5
	Elaboración	14	15,7	15,7
	Apoyo	21	23,6	23,6
	Ensayo	28	31,5	31,5
	Total	89	100,0	100,0

La tabla 17 muestra que las estrategias de ensayo son las más empleadas: 31,5% de estudiantes señalan que siempre las utilizan. Un poco más atrás se encuentran las estrategias de apoyo, las cuales son empleadas siempre por 23,6% de los estudiantes. Las estrategias de elaboración ocupan el tercer lugar de preferencias por los estudiantes, con 15,7%. Bastante menos populares son las estrategias de organización y de control, con 9% y 6,7%, respectivamente. Se destaca que 13,5% de los estudiantes indiquen que no tienen preferencia por ninguna estrategia.

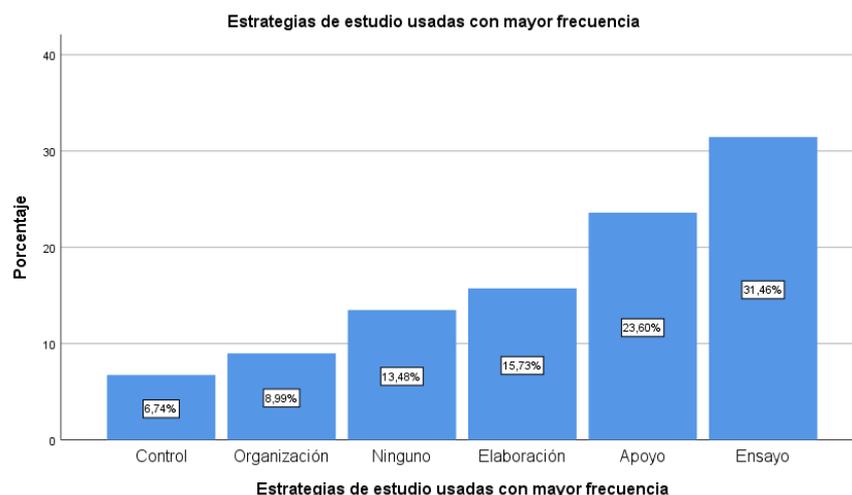


Figura 11. Estrategias de estudio usadas con mayor frecuencia

Esta figura refleja las magnitudes expresadas en la tabla 17. Se puede apreciar una marcada diferencia entre las estrategias de ensayo, apoyo y elaboración, y las de organización y control. El porcentaje correspondiente a los estudiantes que no tiene una preferencia definida por un tipo de estrategia de aprendizaje (13,5%) también es significativo, pues es muy cercano al vinculado con las estrategias de elaboración (15,7%).

4.3. Discusión de los resultados

Los resultados de la presente investigación permiten responder a cada uno de los objetivos planteados en el primer capítulo de la tesis. A continuación, se procede a detallar el análisis y la discusión de resultados.

Según Monereo (2002), las estrategias de aprendizaje se definen de la siguiente forma:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda y objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 27).

Todos los estudiantes emplean en mayor o menor medida estas estrategias de aprendizaje, sea conscientemente o sin reflexión (Chumacero-Ancajima, 2016). Se ha tomado la clasificación de Quevedo y Yamunaqué (2015), quienes agrupan cinco estrategias de aprendizaje: de ensayo, de elaboración, de organización, de control de la comprensión, y de apoyo o afectivas. Las tres primeras contribuyen al procesamiento de la información; la cuarta procura dirigir el proceso mismo del aprendizaje; y la última se refiere a las condiciones que rodean el aprendizaje.

En líneas generales, las estrategias que se emplean con más frecuencia entre los jóvenes que participaron en la investigación corresponden a las de ensayo. Esto se explica porque son las estrategias más primitivas que puede emplear cualquier aprendiz, las cuales "suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *verbatimum* o «al pie de la letra» de la información" (Díaz & Hernández, p. 238). El 31,4% de jóvenes que participaron en la investigación sostienen que siempre emplean estas estrategias. Las estrategias que más destacan son la toma de notas y el subrayado, las cuales son indicadas por 64% de los alumnos como estrategias que siempre utilizan. Como señala Pozo (2006), estas estrategias son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen mucha significatividad lógica o relevancia psicológica para el aprendiz. Al tratarse de Lingüística I de un curso teórico, este tipo de estrategias encaja en el aprendizaje de los estudiantes, el cual puede tornarse repetitivo o memorístico.

Las estrategias de elaboración, que implican la integración de la información nueva con los conocimientos previos pertinentes, no son nada populares entre los jóvenes que participaron en la investigación: solo 15,7% afirmó que siempre emplea estrategias de elaboración. Estos datos son explicables debido a que las estrategias de elaboración involucran un esfuerzo mayor que las estrategias de ensayo, pues involucran el aumento de una clase de construcción simbólica a lo que el individuo busca aprender de manera significativa (Quevedo y Yamunaqué, 2015). Para ello, las estrategias más empleadas son los resúmenes: 41,6% de

estudiantes responden que siempre emplean estas estrategias. Que solo 10% de los jóvenes emplee siempre la formulación de preguntas como estrategia de elaboración se explica por la sofisticación de esta técnica, que procura abordar el significado de la información que es objeto de aprendizaje y no solo aspectos superficiales (Díaz & Hernández, 2002) y requiere de una participación activa del aprendiente para la transformación significativa de la información (Pezoa & Labra, 2000).

Las estrategias de organización, que implican la reorganización constructiva de la información que va a aprenderse (Pezoa & Labra, 2000), se encuentran entre las menos populares entre los estudiantes que participaron en la investigación. Solo 9% de jóvenes afirman que siempre se valen de estas estrategias, entre las que destaca la identificación y jerarquización de las partes del material por aprender. No llama la atención que las estrategias que tienen que ver con elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas solo se empleen siempre en menos del 10% de los estudiantes, debido una mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, lo que produce una retención mayor que la generada por estrategias mencionadas anteriormente (Díaz & Hernández, 2002).

Las estrategias de control de la comprensión están asociadas con la metacognición, es decir, con "el conocimiento sobre nuestros procesos y productos de conocimiento" (Brown, 1997, en Díaz & Hernández, 2002). Estas estrategias son las menos populares entre los jóvenes que participaron en la investigación, apenas 6,7% sostiene que siempre las emplea. Como se ve, la conciencia del proceso mismo no es tan importante para los estudiantes de la asignatura de Lingüística I. Por ello, de manera continua, no se fijan objetivos anticipadamente, no se programan los tiempos, no se sigue un plan ni se verifica el proceso al final de este (Carrasco, 1995).

Finalmente, las estrategias de apoyo o afectivas, referidas a las circunstancias en las que se da el aprendizaje, muestran porcentajes algo mayores que las últimas tres. 23,6% de los jóvenes afirman que siempre emplean estrategias de aprendizaje de este tipo. Tanto el estado físico del

individuo, así como su control emocional inciden negativamente sobre su concentración (Carrasco, 2004). Allí reside la popularidad de este tipo de estrategias. Destacan el sostenimiento de la motivación y la búsqueda de un ambiente idóneo para el estudio, con 55,1% y 47,2%, respectivamente para los jóvenes que siempre se valen de estos recursos.

En suma, se aprecia una marcada tendencia por parte de los estudiantes a emplear estrategias de ensayo, las cuales implican poco esfuerzo cognitivo de los aprendices. Esto se explica porque los contenidos de la asignatura son teóricos y se muestran inaccesibles para los jóvenes., que ven la superficialidad, no entrar al contenido ni a la comprensión el recurso para abordar el curso de Lingüística I. No llama la atención que las estrategias de apoyo ocupen el segundo lugar de preferencias de los estudiantes, debido a que no tienen que ver con el valor significativo de la información aprendida, sino con aspectos superficiales, así como las estrategias de organización o las de elaboración (esta última en menor medida).

CONCLUSIONES

- Teniendo en cuenta la hipótesis planteada, se puede afirmar que esta se cumple parcialmente, puesto que según los resultados los estudiantes de los cursos de Lingüística I, de la carrera de Traducción e Interpretación, de la Universidad Ricardo Palma, utilizan con más frecuencia estrategias de ensayo, es decir, aquellas que son memorísticas o repetitivas para aprender la información de manera superficial. Ello se explica en el hecho de que la asignatura mencionada es de orientación teórica, lo cual resulta muy complicado para los estudiantes. Por otro lado, las estrategias de elaboración no son las más populares entre los estudiantes, se encuentran en el tercer lugar de preferencias.
- En lo que corresponde al objetivo general de la investigación, se identificaron las estrategias de aprendizaje que predominan en los estudiantes: las de ensayo y las de apoyo, ninguna aborda a profundidad el contenido de la información que se va a aprender, a diferencia de las de elaboración y organización, que requieren de la participación activa del estudiante.
- En lo que corresponde al primer objetivo específico del estudio, el cual está relacionado con la frecuencia de uso de las estrategias de ensayo, este tipo es la más empleada con 31,4% de estudiantes que afirman que siempre las utilizan. Las estrategias más populares son

la toma de notas y el subrayado, más de la mitad de los estudiantes (64%) indica que siempre se vale de estos recursos.

- El segundo objetivo específico corresponde a las estrategias de elaboración, las cuales se ubicaron en el tercer lugar de preferencias de los estudiantes, con 15,7%. Este porcentaje es bastante bajo, puesto que no representa ni un quinto de la muestra. Los resúmenes son el recurso más empleado en este rubro.
- El tercer objetivo específico engloba a las estrategias de organización, las cuales se encuentran entre las menos empleadas por los jóvenes. Solo 9% de estudiantes afirmó emplear siempre este tipo de estrategias, probablemente porque esta es una de las estrategias que exige mayor esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes. La identificación y jerarquización de ideas es el recurso más utilizado en este rubro. Muy pocos señalaron que utilizan siempre mapas conceptuales y redes semánticas.
- El cuarto objetivo específico concierne a las estrategias de control de la comprensión. Estas implican conciencia metacognitiva, es decir, tener pleno conocimiento de los procesos involucrados en el aprendizaje, así como la capacidad para juzgar los avances que se dan en él. Por ello, es probable que solo 6,7% de estudiantes hayan indicado que utilizan siempre estas estrategias. Esta situación pone en evidencia que los estudiantes no fijan objetivos con anticipación, no programan sus tiempos, no siguen un plan ni verifican el proceso al final de este.
- El quinto objetivo específico corresponde a las estrategias de apoyo o afectivas, las cuales ocupan el segundo lugar de popularidad en la presente investigación, con 23,6% de estudiantes que señalan que siempre utilizan estas estrategias. Este resultado se asocia a la tendencia de no preferir estrategias que aborden la comprensión del texto, sino —en este caso— aquellas que impliquen los elementos que rodean dicho proceso. Destacan dos recursos en este rubro: el sostenimiento de la motivación y la búsqueda de un ambiente idóneo.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados encontrados en la presente investigación, es oportuno plantear algunas sugerencias para que puedan ser tomadas en cuenta por los agentes involucrados en la institución donde fue aplicada:

- Organizar plenarias en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, con el fin transmitir los resultados de la investigación a los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación, de la Universidad Ricardo Palma. De este modo, se puede fomentar en ellos el uso de estrategias de aprendizaje en las asignaturas que cursan.
- Organizar, con los docentes del área, un plan de desarrollo de estrategias de aprendizaje para ser aplicado en los cursos, especialmente en los teóricos. Dicho plan puede aplicarse luego a los demás cursos de la carrera.
- Impulsar la investigación de las estrategias de aprendizaje en otras facultades de la universidad, así podría llegarse a gestar un plan institucional que tenga como centro de atención las estrategias para mejorar el nivel académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bruce-Marticorena, L. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima (tesis)*. Lima: Universidad de Piura.
- Camacho, J. M., & Gallardo Vásquez, P. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla: Wanceulen.
- Carrasco, J. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Castañeda, J. (1999). *Habilidades académicas*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Chumacero-Ancajima, R. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de secundaria en el curso de Historia*. Lima: Universidad de Piura.

- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D. F.: McGraw-Hill.
- El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. (11 de Julio de 2017). *Gestión*. Obtenido de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168>
- Gargallo, B., Suárez, J., & Ferraras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321923010.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Kholer, J. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una universidad particular. *Cultura*(22), 331-361. Obtenido de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_22_1_estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-academico-de-estudiantes-de-psicologia-del-1ro-al-4to-ciclo-de-una-universidad-particular.pdf
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. Obtenido de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Juárez: Pearson.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

- Pérez, P. (2008). *Psicología Educativa*. Lima: San Marcos.
- Pérez, P. (2015). *Fundamentos del aprendizaje*. Piura: Universidad de Piura, Nuestra Señora del Pilar, Vida & Familia.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pezoa, C., & Labra, J. (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Una propuesta en el contexto universitario*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prueba Pisa 2015: ¿Cómo le fue a Perú respecto al resto de América?* (6 de Diciembre de 2016). Obtenido de Radio Programas del Perú: <http://rpp.pe/politica/estado/pisa-2015-como-queda-el-peru-en-comparacion-con-otros-paises-evaluados-noticia-1014665>
- Quevedo, S., & Yamunaqué, D. (2015). *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto año de Educación secundaria de la institución educativa San Miguel-Piura, 2013 (tesis)*. Piura: Universidad Nacional de Piura.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms
- Real Academia Española [RAE]. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO (tesis)*. La Coruña: Universidad de la Coruña.

- Rodríguez, M., & García-Merás, E. (1999). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Román, J., & Gallego, S. (2008). *Acra. Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Sevillano, M. (2015). *Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos (tesis)*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Thorne, C. (2000). *Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano*. Obtenido de http://www.geocities.ws/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html
- Trahtemberg, L. (15 de Diciembre de 2006). ¡No saben pensar! CADE 2006. *Correo*.
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A., & Díaz Satana, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superiro. *Sophia*, 13(2), 70-81. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n2/1794-8932-sph-13-02-00070.pdf>

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA

Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis
Estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma	¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje predominantes que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma?	<p>Objetivo general Identificar las estrategias de aprendizaje predominantes que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> — Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de ensayo que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma — Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de elaboración que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma — Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de organización que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma — Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de control que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma — Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de apoyo que aplican los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma 	Las estrategias de aprendizaje empleadas con más frecuencia por los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma son de ensayo y de elaboración.

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Estimado Estudiante:

El presente cuestionario responde a una investigación que se viene realizando sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes.

Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo debe responder con la mayor precisión y sinceridad a las cuestiones que se plantean. Recuerde que la información que brinda es anónima y se manejará con absoluta confidencialidad. Gracias.

VeZ que lleva el curso : Sexo : M () F ()

Lea detenidamente cada enunciado y responda cada una de ellas de acuerdo a las estrategias que aplicas cuando estudias.

- 1 Significa que **nunca** lo hace; no lo necesita.
- 2 Significa que **algunas veces** lo hace, cuando se acuerda o se lo exigen.
- 3 Significa que **siempre** lo hace; es parte de la manera como estudia.

N.º	ÍTEMS	1 N	2 AV	3 S
Estrategias de ensayo: Cuando estudia para una prueba, exposición o tarea...				
1.	Repite en voz alta hasta memorizar la información más importante que necesita aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Memoriza fechas, nombres de lugares, personas, etc. Utiliza algunas palabras clave que sirven de pista para recordarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Toma nota de lo que estudia o copia aparte la información para assimilarla con más facilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Utiliza el subrayado al momento de leer para destacar ideas principales, palabras nuevas, datos de interés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrategias de elaboración: Cuando estudia para una prueba, exposición o tarea...				
5.	Parfrasea lo que el autor del texto propone o lo que el profesor explicó en la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Elabora en una hoja aparte resúmenes del contenido o síntesis sobre el material que tiene que aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Formula todas las posibles preguntas sobre el material leído, anticipándose a las probables preguntas de la prueba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Relaciona la información nueva que lee o escucha con saberes ya aprendidos en otros cursos o clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N.º	ÍTEMS	1 N	2 AV	3 S
Estrategias de organización: Cuando estudia para una prueba, exposición o tarea...				
9.	Identifica palabras e ideas clave y las agrupa en esquemas, cuadros sinópticos, diagramas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Acostumbra identificar las partes del material que debe aprender y las jerarquiza desde la más a la menos importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Organiza sus ideas en mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas, otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Organiza sus apuntes de clase en esquemas, diagramas para aprender con más rapidez y facilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrategias de control: Cuando estudia para una prueba, exposición o tarea...				
13.	Fija de manera anticipada los objetivos y las metas que desea alcanzar, estableciendo claramente lo que tiene que aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Programa sus tiempos, reúne todos los recursos necesarios y selecciona adecuadamente las estrategias que va a utilizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Sigue de manera disciplinada un plan previamente trazado y cumple con el tiempo previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Verifica al final su proceso de aprendizaje, evalúa la calidad de las actividades realizadas y de los resultados alcanzados, así como las dificultades encontradas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrategias afectivas: Cuando estudia para una prueba, exposición o tarea...				
17.	Mantiene la mejor motivación, pues considera que su esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en el propio aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Busca un lugar sin distracciones; siempre está atento y concentrado en lo que estudia, no se desconcentra por nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Se relaja, maneja y domina muy bien su ansiedad; no pierde el control, ni se desespera por nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Maneja bien los tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades; es perseverante en el estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tomado de Yamunaqué, D. F. & Quevedo, S. S. (2015). *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa San Miguel, 2013*. Piura: Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Piura, Facultad de Ciencias Sociales y Educación.