

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UN GRADO
SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
CALDAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES ENTORNO AL MODELO
CURRICULAR POR COMPETENCIAS**

OSCAR EDUARDO DUQUE OSORIO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD**

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

MANIZALES, CALDAS

2020



**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UN GRADO
SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
CALDAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES ENTORNO AL MODELO
CURRICULAR POR COMPETENCIAS**

OSCAR EDUARDO DUQUE OSORIO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR A TÍTULO DE MASTER EN EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO**

ASESORA

PhD. CLAUDIA BIONETH GÓMEZ ALZATE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

MANIZALES, CALDAS

2020

AGRADECIMIENTOS:

En primera instancia a DIOS por darme la oportunidad y la capacidad de gestionar de la mejor manera este proceso cargado de muchos aprendizajes y satisfacciones.

Agradecimiento a mis padres y familia en general por el apoyo y la comprensión ante tantos momentos de ausencia en las tertulias y encuentros habitualmente programados.

Agradecimiento a los docentes y compañeros de maestría por todos aquellos momentos que compartimos para debatir e intercambiar experiencias y saberes.

En última instancia, agradezco a mi asesora Claudia Bioneth, por su apoyo, acompañamiento, exigencia, conocimiento y paciencia durante el tránsito por este ejercicio investigativo, pedagógico y académico.

DEDICATORIA:

A mis padres, por darle sentido a mi existencia y ser la fuente de inspiración que día a día me motiva para superarme y alcanzar las metas propuestas.

TABLA DE CONTENIDOS

Contenido

LISTA DE ANEXOS	7
LISTA DE FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	13
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1.1. Descripción del problema	13
1.1.2. Formulación del problema	19
1.2. OBJETIVOS	20
1.2.1 Objetivo General	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3. JUSTIFICACIÓN	21
1.4. ANTECEDENTES	24
CAPÍTULO II	36
2.1. MARCO TEÓRICO	36
2.1.1. APRENDIZAJE	38
2.1.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE	42
2.1.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	52

2.1.4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CURRÍCULO	55
2.1.5. CONCEPTO DE COMPETENCIA	65
CAPÍTULO III	70
3.1. METODOLOGÍA	70
3.1.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	76
3.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	79
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	84
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ¿LEJOS DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS?	87
CAPÍTULO V: UNA LECTURA SITUADA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ENTORNO A CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES DE LAS COMPETENCIAS	103
CAPÍTULO VI: HACIA UNA ESCUELA SITUADA: UNA MIRADA DESDE EL ACONTECER DEL AULA AL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	120
CAPÍTULO VII: HACIA UNA NUEVA CIENCIA DEL APRENDIZAJE	138
CAPÍTULO VIII	156
8.1. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	156
8.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
8.3. ANEXOS	176

Lista de anexos

ANEXO A. Análisis TEST ACRA	175
ANEXO B. Preguntas orientadoras entrevista semiestructurada	225
ANEXO C. Voz de los entrevistados	226
ANEXO D. Respuestas Test ACRA	243
ANEXO E. Consentimientos informados	351
ANEXO F. Diarios de campo	368
ANEXO G. Autorización Institución Educativa	403

Lista de figuras

1. Estilos de aprendizaje de Dun y Dun	14
2. Estilo de aprendizaje de Kolb	47
3. Ciclo de Junch	49
4. Ciclo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford	51
5. Estrategias de aprendizaje según ACRA	92
6. Estrategias de aprendizaje según ACRA	92
7. Estrategias de aprendizaje según ACRA	93
8. Estrategias de aprendizaje según ACRA	93
9. Estrategias de aprendizaje según diario de campo	94
10. Estrategias de aprendizaje según diario de campo	95
11. Estrategias de aprendizaje según diario de campo	96
12. Estrategias de aprendizaje según diario de campo	97
13. Categorización de las estrategias de aprendizaje	98
14. Tensiones entre docentes y modelo curricular	99
15. Tensiones entre estudiantes y prácticas de enseñanza	100
16. Estrategias de aprendizaje entorno al modelo curricular y el contexto	104
17. Recursos de las estrategias de aprendizaje	111
18. Tensiones entre docentes y modelo curricular por competencias	128
19. La diversidad en las prácticas de enseñanza	135
20. Gestión metacognitiva	151

INTRODUCCIÓN

La presente investigación cuyo objeto de estudio se enmarca en la comprensión de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de un grado sexto de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas entorno a un modelo curricular por competencias; buscó a través de la pregunta de investigación dar cuenta de dichas estrategias y determinar las relaciones de las mismas con el modelo curricular por competencias, usado en la educación colombiana para los diferentes niveles. En consecuencia, éste estudio permite dar un viaje por las concepciones, percepciones, imaginarios y praxias de los protagonistas implicados en el acto educativo; de igual manera, por los modos, las formas y posibilidades de afrontamiento de los mismos a las distintas circunstancias, situaciones y eventualidades que lleva consigo el acontecer del aula, la escuela y los demás escenarios que constituyen la vida escolar; con miras al reconocimiento de presencias, ausencias y emergencias inmersas en dicho fenómeno.

De este modo, en primera instancia se realiza un acercamiento a la escuela desde su historicidad y como la misma se ha movilizadado a través de los distintos tiempos, cómo ésta ha respondido y de qué forma ha enfrentado los distintos retos de cada tiempo, espacio y cultura. En esa misma línea, la escuela y por ende la educación ha ido adhiriendo una serie de elementos que día tras día configuran su estructura, y que ha mostrado su proceso de transformación desde convergencias y divergencias, dejando estelas de una organizada función misional, pero a la vez, una debilitada función formadora. De allí, la incesante búsqueda y reflexión permanente de los académicos en hallar el punto de equilibrio entre la consolidación de las bondades de la educación y la escuela en los procesos formativos y los aspectos que han hecho que surjan tensiones, tal es el caso de las políticas educativas, que

entran a ser parte de la educación como huésped transformador para complementar lo afianzado en términos de proceso y resultado. Es por lo tanto objeto de estudio comprender sobre el aprendizaje de los estudiantes y desde allí abordar una de las tensiones educativas. Este estudio está compuesto por ocho capítulos, en los que se mencionan los antecedentes que despejan el marco referencial de esta investigación, en cuanto camino, por los procesos metodológicos, epistémicos y conceptuales. Lo expuesto, vinculado a las categorías principales que emergen de este estudio, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y currículo en relación con aspectos elementales como aprendizaje y competencia, tratados de igual manera que las categorías principales en el marco teórico. En perspectiva, se hace lectura analítica de los antecedentes buscando interpretar los postulados teóricos referenciados con miras a una comprensión de los fenómenos ocurrentes y los elementos metodológicos que se vinculan con el estudio en cuestión.

En esa misma línea, se presenta el marco teórico que, de igual manera, que los antecedentes, se configura a través de categorías como aprendizaje en la especificidad de tipos, estilos y estrategias, currículo y competencias; dichos postulados teóricos se sustentan en las acepciones de diversos autores en los que resaltan Gagné R. (1965), Kolb D. (1976), Honey P. y Mumford A., (1986; 1992), Pérez L. y Beltrán J., (2014), Román J. y Gallego S., (1994), en cuanto a aprendizaje, tipos, estilos y estrategias; Kemmis S. (1993), Sacristán G. (1991), y Grundy S. (1988), en referencia al currículo; Zabala A. (2007), entorno a competencias.

Seguidamente, se hace el abordaje metodológico desde un corte cualitativo, pues desde su accionar emerge la comprensión de las prácticas humanas; en ese sentido, y teniendo en cuenta la subjetividad que acompaña al ser humano, las formas de interpretar la

realidad, de comprender el mundo que habita y su accionar en contextos determinados, este enfoque permite trabajar desde la particularidad de ese sujeto diferenciado y por ende desde la comprensión de la existencia de un mundo diverso, cambiante, situado en las características propias que lo definen. Todo ello, va en sintonía con lo expuesto por Sandoval (1996), quien expresa que las aproximaciones de corte cualitativo fortalecen las realidades subjetivas e intersubjetivas como elementos válidos del conocimiento científico. En consecuencia, los procesos desde donde emergen las estrategias de aprendizaje y los caminos hacia su comprensión, este estudio se abordó fundamentalmente desde el método hermenéutico de Ricoeur (2006), pues se determinó que, dentro de ese ejercicio de interpretación a través del texto (lo que ya se ha dicho y declarado acerca de las estrategias de aprendizaje), la acción (las estrategias de aprendizaje vistas como acciones que dependen de factores extrínsecos e intrínsecos, además de los intereses de quienes las ejecutan) y la historia (enmarcada en los contextos, la cultura y la cotidianidad del sujeto investigado), se puede llegar a aquellos horizontes de sentido que permitan comprender dicha realidad, la misma que determina la acción del investigador y del investigado.

A partir de lo anteriormente expuesto, y considerando que la metodología hermenéutica atiende al reconocimiento y lectura de la realidad de los actores desde la interpretación de sus voces, se presenta el análisis de la información. Dentro de dicho proceso se tienen en cuenta diferentes técnicas como la entrevista, la observación y test de aplicación cualitativa; e instrumentos como la entrevista semiestructurada y abierta, diarios de campo y el test ACRA de Román y Gallego (1994), los cuales fueron la matriz para alcanzar los objetivos propuestos.

En última instancia, surgen las conclusiones y consideraciones que evidencian el trasegar por el fenómeno estudiado. Es en ese sentido, que el ejercicio de conocer y reconocer la forma como el aprendiente responde de manera autónoma a los diversos estímulos que le proporciona el contexto escolar, posibilitan una mirada situada y reflexiva de las condiciones objetivas en las que se está dando el acto de aprender. En concordancia, a la luz del presente estudio, se devela lo encontrado en este camino de identificación, interpretación y, por ende, comprensión de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de la institución educativa Instituto Universitario de Caldas.

En ese entendido, enfocar los esfuerzos para que en el aula y en los distintos entornos de aprendizaje, los estudiantes o los sujetos que aprenden, puedan seguir afianzando procesos de adquisición, codificación y recuperación; dichas estrategias cognitivas, tienen que ir acompañadas de acciones que permitan convertir los escenarios y los contenidos que se pretenden transmitir en aspectos curiosamente interesantes. Asimismo, se considera necesario el desarrollo de estrategias metacognitivas en los sujetos aprendientes, factor preponderante en la consolidación de aprendizajes profundos. Se infiere entonces, que la puesta en práctica de acciones auto planificadas, auto monitoreadas, auto controladas y auto evaluadas, entren como elemento estratégico, si lo que se busca es una educación en la vida y para la vida.

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Descripción del problema

La educación es uno de los factores que genera mayor impacto en el desarrollo de las sociedades. Por lo tanto, la escuela como fuente de conocimiento y espacio de socialización encuentra en las relaciones de enseñanza y aprendizaje un factor que incide en la educación y la calidad educativa. No obstante, la escuela no ha sido ajena a la censura pues ha arrastrado consigo dentro de su historicidad institucional, intereses particulares y colectivos que han permeado su imagen y su función formadora. Tanto así, que la existencia de la misma se ha puesto en duda en diversos momentos de la historia, se remarca la segunda mitad del siglo XX como un momento crítico en donde hubo un gran apogeo de pensadores radicales entre ellos Iván Illich (1978) quien dentro de sus formulaciones argumentaba que toda raíz del mal subyacía a la propia educación escolar. Se le acusa de ser anacrónica, anticuada, superflua; por tanto, se debía acabar con ella. A pesar de todos estos episodios la escuela se ha mantenido y ha logrado poner resistencia a sus opositores, elemento no menor y que resalta ante la tormenta de ataques; pues, así como se le ha acusado y ha sido víctima de innumerables improperios, también ha sido gestora de transformaciones, innovaciones y protagonista en el desarrollo de los territorios. Esto no exime la responsabilidad que como escenario de formación tiene con el estado y con los sujetos que allí se forman, y tampoco lleva a pensar que todo se ha hecho bien.

Las transiciones de las épocas, llevan consigo transformaciones y la escuela no es ajena a estos episodios, la escuela trasciende y va en concordancia con el contexto político,

cultural, social y espacial al que pertenece. Sin embargo, esa trascendencia a la que la escuela tiende a llegar no permitirá que se alcance de manera articulada si los actores educativos no resignifican la misión de la educación en cada una de sus prácticas de aula, cada una de las actividades, discursos, proyectos educativos y en general en toda la escuela como pensadores críticos y sociales responsables del legado ético, educativo de nuestras sociedades. La escuela, por lo tanto, debe buscar salir de los espacios impuestos por estructuras económicas que han entrado a formar parte del sistema educativo, el capitalismo mediante las máximas de eficiencia, eficacia, calidad y competitividad no responde al compromiso ético social y fundante de la escuela como escenario de transformación social, por lo tanto esta pequeña parcela de tierra a la que ha sido sometida y obligada a permanecer por el nuevo sistema económico mundial no es la salida ni el camino a seguir. Es realmente importante explorar nuevos terrenos de acción, replantear sus formas y mantener un cierto grado de independencia que le permita moverse por distintos escenarios siempre en beneficio de ese sujeto que se forma.

En tal situación, el hecho no está en rechazar y pedirle a la escuela que sea ajena a este mundo globalizado, pues su naturaleza es estar situada traspasando los distintos ámbitos que rigen la existencia y el mundo, el hecho está en que no se quede afincada en un solo ámbito o en solo escenario, pues se corre el riesgo de ser colonizada y perdería su razón de ser. El sistema que rige hoy en el mundo, exige ciudadanos competentes, productivos y allí la escuela entra en escena formando ciudadanos para el mundo; un sujeto vinculado con las nuevas demandas del mundo globalizado, pero no sometido por él en términos de hegemonía. Un sujeto competente y productivo; pero a la vez, autónomo, proactivo, agente de cambio e inspirador en la transformación de territorios; hasta ahí la

función de la escuela en cuanto servicio al capitalismo, pues la función como se dijo líneas atrás, traspasa todos los ámbitos y esto es lo que le da potencia, el movilizarse por la multidimensionalidad del ser.

El discurso actual gira alrededor de términos como calidad, estándares y competencias que viene siendo parte de una estructura epicentral et urbi et orbi que pretende llegar con sus tentáculos a todos los estados y territorios. Tal es el caso de Colombia en donde el concepto de calidad ha ido en crecimiento desde la incorporación del mismo en los tratados internacionales (Dakar 2000). La calidad de los aprendizajes de la mano de los resultados en pruebas internas nacionales como las pruebas saber y externas como las pruebas PISA. Por lo anterior, en las escuelas existen fenómenos que hacen que se evidencien estudiantes con mejores desempeños en las áreas del conocimiento y que se ven reflejados en sus procesos de aprendizaje en el aula de clase. En los últimos años los resultados de las pruebas saber, demuestran que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de textos argumentativos y lectura crítica. Esta situación hace pensar que los estudiantes están siendo enseñados en contenidos específicos, solamente basados en conocimientos declarativos que poco o nada permite la generación de espacios para la exploración y construcción de acciones o tareas metacognitivas que como la manifiesta Pozo (2016), no va en línea con las demandas y necesidades de esta nueva era del conocimiento y poco conectada con la nueva ciencia del aprendizaje proyectada a lo cognitivo, socioafectivo y praxeológico.

Ese proceso de aprender a aprender, de pensar el conocimiento que le permita al sujeto que aprende generar nuevos mapas mentales que lo direccionen hacia nuevas formas de comprender e interpretar el mundo que habita. Sin duda alguna, los mismos resultados

demuestran que el quehacer educativo y la construcción de conocimiento que se viene dando desde el aula no está acompañado del reconocimiento de los procesos, formas, particularidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se sigue viendo una tendencia muy marcada de parcelarización de cada área de conocimiento y aunque la intención del sistema educativo actual e incluso de las últimas pruebas PISA es la articulación de las mismas para lograr hacer transferencia de saberes hacia distintos contextos de acción, es evidente que no todos los estados e instituciones educativas están por el mismo camino y direccionadas hacia ese mismo propósito. La ostensible incoherencia discursiva cuando desde la teoría se enarbola una loable intención propositiva del ser humano que se quiere formar, pero desde la práctica se reduce a contenidos declarativos, formatos y demás arandelas técnico instrumentales que atentan precisamente contra ese ser humano y su formación.

En ese proceso de transformar la educación en términos de calidad, se ha ido estableciendo una metodología general del saber hacer en la práctica, estándares de aprendizaje y un currículo por competencias establecido en los derechos básicos de los estudiantes, situación que ha generado falta de apropiación de saberes que radica en la dificultad de interpretar y, de igual manera, comprender la intención de la formación educativa actual con sus políticas, sus sistemas y su razón de ser enmarcado en el currículo. Todos estos factores llevan consigo una serie de elementos que no permiten acciones situadas que favorezcan el logro de las metas propuestas por los estados sumergidos en la OCDE y de allí resultado que no son los esperados.

En este sentido, se encuentra como una necesidad el estudio frente a las estrategias que los estudiantes usan según su edad mental y el área de enseñanza; las formas en cómo

asimilan, relacionan y vinculan la nueva información con aquellos conocimientos propios y ancestrales para la producción de nuevo conocimiento siendo esto un factor importante en el reconocimiento de su proceso de aprendizaje como un derecho básico transversal, que en el caso del presente estudio, se realiza desde distintas áreas del conocimiento impartidas en la escuela. Piaget (1969), establece las etapas del desarrollo cognitivo como formas de asimilación del conocimiento y este proceso se va desarrollando de la mano de las habilidades que cada sujeto va adquiriendo sobre sus propios procesos de aprendizaje, que va haciendo consciente o no dependiendo del nivel de uso y éxito de ellos mismos.

En concordancia, las operaciones de los niños en su desarrollo infantil, se configuran como procesos donde el niño organiza, reorganiza, se adapta y acomoda a las situaciones cambiantes que le ofrece su interacción con el entorno, tanto en lo físico, lo cognitivo y lo social. En esa misma línea, a modo de complemento, Mora (2017), plantea que esos procesos de asociación y clasificación de cosas, eventos y sucesos son los que en últimas permiten la adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, investigaciones actuales han permitido la réplica de nuevas acepciones que se dirigen hacia un aula ampliada en donde no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y lo contextual, entran a ser parte de ese engranaje formativo, multidisciplinar y multidimensional el cual predispone las formas y los modos como los estudiantes se acercan a los contenidos y a la información para convertirlos en aprendizajes.

En tal caso, el currículo por competencias ha establecido patrones de conceptos o aprendizajes necesarios para cada área, sin embargo, los resultados aún siguen demostrando bajos rendimientos. Lo que pone en mira aspectos más profundos que hacen parte del desarrollo de pensamiento y aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y

relacionales que hacen que el aprendizaje vaya más allá de las competencias, genere espacios de desarrollo de saberes útiles no solo para la vida laboral, sino también personal, y no solo marcado en las necesidades de la economía mundial, sino también de las necesidades propias de las comunidades. Así pues, lo fisiológico, lo cognitivo, lo emocional y lo social son aspectos que moldean, direccionan y definen el tipo de estrategia que cada estudiante desde su mundo diferenciado aplica para apropiarse del aprendizaje.

Ya conociendo los propósitos y las metas de nuestro sistema educativo enmarcado en un currículo por competencias, y conociendo el trabajo que las instituciones educativas realizan dentro de sus planes de mejoramiento para cumplir con dichos propósitos y metas; además de la referencia clara que tanto las pruebas internas como externas se diseñan para dar cuenta de estos componentes; y ante el fracaso que se evidencia en los últimos años donde se demuestra que los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento y en especial en el área de lenguaje no cumplen con los niveles mínimos según su etapa de desarrollo; se hace necesario reflexionar del porqué, si todo se tiene tan claro, los resultados no son los esperados. Quizá, situarnos en la realidad y en las condiciones objetivas de cada microcontexto de aula permita tener una visión y un concepto más amplio de los eventos y circunstancias que determinan dichos desempeños.

En tal razón, focalizar los esfuerzos y la atención en el sujeto que aprende y no solo en el sistema, proporciona más insumos que favorecen un nivel de interpretación más concreto del fenómeno. Por lo anterior, surge la iniciativa de identificar, interpretar y comprender las formas y maneras como los estudiantes se apropian de la información y la convierten en conocimiento. En este caso, los estudiantes de grado sexto entre los 12 y 14

años de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas en ciertas áreas obligatorias y entorno a un currículo marcado por estándares y competencias.

1.1.2. Formulación del problema.

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de un grado sexto de la institución educativa Instituto Universitario de Caldas en torno al modelo curricular por competencias?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

- Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de un grado sexto de la institución educativa Instituto Universitario de Caldas en torno al modelo curricular por competencias.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de un grado sexto de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas en edades comprendidas entre los 12 y 14 años desde su cotidianidad académica.
- Interpretar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de un grado sexto de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas en edades comprendidas entre los 12 y 14 años entorno al modelo curricular por competencias.
- Determinar tensiones existentes entre los estudiantes de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, las concepciones de los docentes y sus prácticas pedagógicas con relación a las estrategias de aprendizaje y el modelo curricular por competencias.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La Educación dentro de su historicidad se ha movilizado por diversos escenarios con la intención de encontrar el horizonte que le dé sentido a la vida y a los diversos elementos que la constituyen; por tanto, las culturas, los territorios y claramente los sujetos que se afirman en dichos lugares, pasan a ser los protagonistas que le den significado a esa loable labor de educar. En ese sentido, esa aguja hecha de saberes, experiencias, arraigos, entre muchos otros elementos, es lo que ha permitido hilar, día tras día, época tras época, ese tejido en el que se configura la integralidad formativa de ese ser situado en el mundo y para el mundo. Por consiguiente, un camino, un punto de encuentro, un punto de llegada sin tiempo y sin destino por los diversos aspectos que erigen la condición humana, un suceder dotado en palabras de Faundez (1986), de experiencias vitales, intelectuales y emocionales.

En ese orden de ideas, todo acto educativo se da en un tiempo y en un espacio donde confluyen e interactúan subjetividades, la escuela uno de ellos. Ahora bien, la misma como ese lugar de socialización por excelencia, como símbolo de progreso y como uno de los epicentros del conocimiento, es el escenario propicio para que cada comunidad y estado decolonialice sus territorios. No obstante, las pequeñas hendijas dejadas por su sistema, han permitido el paso de antagonistas que la acusan de anacrónica, aburrida y paradójica, pues, entre más se enfatiza en su tarea misional más se aleja de dicho propósito; “cada vez se dedican más años de la vida, y más horas de cada día, a la tarea de aprender, y sin embargo, aparentemente, cada vez se aprende menos o, por lo que parece, hay cada vez una mayor frustración con lo que se aprende” (Pozo, 2016, p. 15).

Lo anteriormente expuesto, ha sido una provocación que ha permitido movilizar a diversos sectores relacionados con la educación, la escuela y lo académico, con el fin de sumergirse en lo más profundo y lo más íntimo de esa cotidianidad escolar en busca de aquellos elementos que de a poco han ido entorpeciendo o debilitando la función misional de la misma. Es así que, y en concordancia con las exigencias de la sociedad actual, en términos formativos, la literatura especializada a través de sus estudios ha tratado de acercarse a esos fenómenos evidentes, visibles, muchas veces explorados, de igual modo, inexplorados, con el ánimo de determinar lo que allí ocurre.

De esta manera, los estudios se dirigen hacia dos campos específicos y uno relacional, dentro de los campos específicos se encuentran los dirigidos hacia los actores o protagonistas del acto educativo, llámese directivos, docentes, estudiantes y familia; y el otro dirigido hacia los elementos que giran alrededor de ese acto educativo, en tanto, enseñanza, aprendizaje, currículo, contenidos, áreas de conocimientos entre otros. En concordancia, se encuentra el campo relacional que, en sus fines, busca la correlación de los dos campos anteriormente mencionados, llegando a encontrar convergencias, divergencias y neutralidades. Todo ello, como punta de lanza hacia mejoras que permitan direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje o como replica a las situaciones paradójales que el fenómeno escolar enfrenta.

En esa misma línea, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje y sus determinantes, mucho es lo que se ha investigado, y mucho lo que se ha hecho para efectos de mejoramiento; sin embargo, aún sigue existiendo vacíos y ausencias muy profundas, más que todo, en los procesos de aprendizaje y en las formas que el sujeto que aprende se relaciona con el mismo; situación que, sin duda alguna, causa preocupación con miras al

desarrollo de los estados; ejemplo de ello, Colombia que, según la OCDE (2019), obtuvo uno de los resultados más bajos de los países que pertenecen a dicha organización, sus resultados se equipararon a países no miembros como Albania y Macedonia. Ante tal evidencia, los esfuerzos en muchos de los países se han enrutado a través de sus investigaciones a determinar, describir, caracterizar y valorar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, pero pocas veces a hacer una lectura situada del fenómeno y de los elementos que se circunscriben a su alrededor.

Ante tal panorama, se considera pertinente reflexionar frente a los procesos que se dan en esos contextos de aula, de escuela y familia que envuelven a los sujetos aprendientes con relación a lo que se les quiere enseñar y, por ende, la respuesta de los mismos a lo que pueden, quieren y deciden aprender, como alternativa que entre a complementar lo ya investigado, siempre con miras a procesos de mejora y transformación. En estas circunstancias, surge la necesidad de comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria entorno a un modelo curricular por competencias, emprender un camino que permita transitar por las formas, modos, presencias y ausencias que acompañan a ese sujeto que aprende, como responde, se relaciona y se enfrenta a los distintos desafíos que le provoca la escuela con miras a aprendizajes que trasciendan y traspasen los distintos ámbitos de la vida.

1.4. ANTECEDENTES

La Educación a través de la historia ha sufrido ciertas transformaciones a nivel conceptual que han ido direccionando la vida personal, profesional y social de los sujetos; todo ello enmarcado en un contexto y en una cultura que repercuten en la construcción de la identidad de una sociedad determinada. En este sentido, el concepto de educación se proyecta y es visto como ese proceso de formación del ser, por ende, formador de sociedades, situación que ha permitido que dicho término sea una constante en el transcurso de la historia. En el estudio de las ciencias sociales y humanas, la educación ha sido generador de conocimiento y permite a los docentes y comunidad interesada en el área fundamentar sus trabajos académicos en torno a la realidad educativa. Los estudios de investigación buscan conocer las condiciones del aula, el proceso de aprendizaje desde la multidisciplinariedad. De igual manera, responder a las condiciones de la época, desde lo político y social, y su impacto en la escuela como escenario de cambio.

Para la comprensión y análisis del estudio planteado en este estudio, se abordaron categorías de análisis frente a la educación; tales como, el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el modelo de competencias dentro del currículo y estilos de aprendizajes. Por lo anterior, se usa para este apartado los antecedentes de carácter local, nacional e internacional de investigaciones que den cuenta de las mismas. Lo anteriormente planteado, lleva a un sinnúmero de autores a hacer un proceso de análisis y reflexión acerca del tema, acción que ha dado pie al surgimiento de ciertas categorías que han permitido aterrizar el concepto de Educación y su importancia en el desarrollo humano. Es así que, conceptos tales como enseñanza, aprendizaje, empiezan a tomar fuerza y a ser estudiados con mayor rigurosidad para comprender a mayor profundidad la relación de lo que se

transmite con lo que se aprende. Dichas reflexiones abren camino a las formas del cómo orientar, organizar y direccionar la relación anteriormente planteada, dando nacimiento al concepto de currículo como alternativa de solución.

Si se da una mirada al currículo, se ve como el mismo se ha ido transformando hasta el punto de ser pieza clave para los estados en los procesos de transformación social de acuerdo a sus intereses. Ya en el plano local, se observa como los intereses de nuestro país están enmarcados en el desarrollo de competencias, con el fin de formar ciudadanos competentes y productivos en el campo laboral y profesional. De acuerdo a ello, se hace interesante comprender los procesos de aprendizaje de los educandos frente al modelo pedagógico por competencias y así tener una visión más clara de lo que pretende el gobierno con su política educativa.

En lo referido al aprendizaje, Herrera Arango (2014), hace una descripción de las características del desarrollo cognitivo de los niños y niñas, concerniente a los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje dentro del contexto educativo rural; así como el hallazgo de las relaciones existentes entre ambos constructos. Dichas categorías o dichos constructos, tanto el de los estilos cognitivos como el de estilos de aprendizaje, son relevantes y de gran importancia para la presente investigación, ya que, se tiene en común la población a intervenir y una de las categorías a tratar y profundizar. Es así, que dicho estudio pretendió hacer una caracterización en cuanto a lo cognitivo, de las dimensiones de reflexividad e impulsividad, y en lo que respecta al aprendizaje, sobre cuatro estilos: convergente, divergente, asimilador y acomodador, además de la relación entre ambas variables. Dentro de los resultados se pudo identificar en cuanto a lo cognitivo, un predominio de la dimensión reflexiva y, en cuanto a los estilos de aprendizaje una fuerte

injerencia de la Institución Educativa. En el proceso se detectó dos tipologías que relacionan los estilos en mención: En la primera tipología un perfil con estilo cognitivo reflexivo en alianza con los estilos de aprendizaje convergente y divergente; la segunda tipología asociada a un perfil con estilo cognitivo impulsivo con estilos de aprendizaje asimilador y convergente. Por lo tanto, las particularidades de los estudiantes dentro del contexto educativo, se constituyen en insumos fundamentales a la hora de planificar y adaptar de forma situada los procesos de enseñanza, todo ello orientado al reconocimiento y el respeto a la diversidad, focalizando los esfuerzos hacia quiénes y cómo va dirigida la enseñanza y no se limite solo a los contenidos.

Del mismo modo, Meza y Gómez (2008) realizan un estudio para determinar cómo prevalecen los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Encontrado como resultado que no existió ninguna influencia entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, llegando a concluir que pueden existir otros factores internos y externos que inciden en el éxito académico. Con relación a lo anterior, Valdivia (2001), realiza instrumentos de evaluación para determinar los estilos de aprendizaje en estudiantes de la básica primaria. La muestra se hizo con 492 estudiantes de grado 5° en edades comprendidas entre los 10 y 12 años. El estudio concluye que el conocer los distintos estilos de aprendizaje tiene una gran relevancia por cuanto permite la adaptación de la evaluación escolar a procesos de carácter formativo, orientador y regulador del acto educativo.

Siguiendo la misma línea se pudo encontrar un estudio realizado por Gutiérrez (2011), dicho estudio se presenta como una memoria de tesis que dentro de su estructura posee un marco teórico general del aprendizaje autorregulado y un conjunto de publicaciones científicas realizadas durante el periodo de formación doctoral del autor; todo ello con el objetivo de estudiar y profundizar acerca del aprendizaje autorregulado en distintos contextos y niveles académicos. La producción del mismo arroja varios artículos, todos ellos, centrados en el aprendizaje autorregulado, pero con intereses distintos de investigación. Es así, que el autor los clasifica en base a diferentes criterios, ejemplo de ello, los artículos sobre autorregulación en el aprendizaje los enmarca sobre un fundamento teórico en común, en las que destaca la perspectiva del procesamiento de la información, la corriente fenomenológica, la corriente sociocognitiva, la corriente vygotskyana o socio-cultural.

Gutiérrez (2011), clasifica los artículos según tres criterios: uno disciplinar, otro académico y por último uno transversal. Por cuestiones de especificidad e interés particular en cuanto aporte al presente estudio, se tomará solo el criterio académico, el cual se caracteriza por el nivel educativo al que se dirige. En tal caso, los artículos van dirigidos a la población de educación obligatoria, educación superior y educación primaria, esta última a la postre permitió fijar el interés en este estudio de Gutiérrez, ya que tiene una estrecha relación con la población a intervenir en la presente investigación. En este sentido el autor plantea en uno de sus artículos la optimización de la comunicación en entornos de aprendizaje virtual, cuyo objetivo redunda en la revisión, organización, presentación y discusión sobre experiencias de aprendizaje cooperativo y colaborativo mediado por ordenador y su relación con el aprendizaje académico en diferentes niveles y disciplinas educativas. Dentro del artículo se hace una recopilación de experiencias y estudios

relacionados con el tema en cuestión; por consiguiente, se mencionan estudios y experiencias realizadas por Riaño y González (2008), en la comunidad cántabra con alumnos de primaria de los grados 3º,4º,5º y 6º en la asignatura de música, con el fin de potenciar valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación, igualdad y libertad. En ese sentido, La metodología utilizada se basó en la WebQuest estructurada en tareas, procesos, evaluación y conclusiones.

Otro estudio interesante que Gutiérrez menciona es el realizado por Ruíz, Jarrín y Villagra (2007) relacionado con el análisis de entornos y la mejora de procesos educativos en el aula apoyados con tecnologías. Dentro de las técnicas utilizadas para evaluar la adquisición de competencias se apoyaron en la observación directa, cuestionarios temáticos y socio métricos apoyados en la herramienta Quest de Gómez y otros (2002), además del análisis de los documentos generados (parciales y finales), y la herramienta de análisis de interacciones SAMSA (Martínez y otros (2003).

Se concluye, que el (95,23%) del alumnado estuvo de acuerdo que para que la tarea encomendada terminase con éxito era necesario que todos los alumnos se responsabilizarán con las tareas propuestas y adquiriesen un compromiso tanto grupal como individual. El 90,47% estuvo de acuerdo que son capaces de proponer ideas, además de respetar las del resto del grupo. Los datos permitieron mostrar como los alumnos ponen en marcha en forma simultánea competencias instrumentales, personales y sistémicas en pro de una tarea cooperativa correcta.

Las distintas experiencias y estudios analizados por Gutiérrez, indicaron claramente que el uso de plataformas virtuales como medios optimizadores de la comunicación facilitan el aprendizaje cooperativo-colaborativo independiente del nivel educativo de los estudiantes. Ante tal situación, los resultados en términos generales tienen en común una

incidencia muy positiva con una mayor implicación en el aprendizaje en los estudiantes, también se terminó coincidiendo en la provocación de mejoras en el rendimiento académico y desarrollo de habilidades sociales para aprender con sus iguales, adquiriendo nuevas capacidades de competencia social y ciudadana. Por último, el protagonista del estudio sugiere que se sigan realizando más estudios que incidan en la identificación de mecanismos mediadores que permitan identificar cuando los procesos interpsicológicos se hacen intrapsicológicos.

En un segundo artículo se observa que el fin del mismo, fue presentar una revisión sobre las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas en beneficio de la mejora de la comprensión lectora en escolares. Asimismo, del proceso de enseñanza y la evaluación de dichas estrategias en el contexto educativo. Luego de la revisión de distintos estudios acerca del tema, y de los distintos métodos empleados por sus respectivos autores, entre ellos, trabajos empíricos, intención prescriptiva, diseños cuasi experimentales, estudios longitudinales, Gutiérrez (2011) concluye, que existe una gran contradicción en los resultados presentados. Pero a la vez presenta una posible solución, la cual se encamina a la utilización del formato y el método que más se adecue al contexto específico de la población a intervenir, y en donde el docente juega un papel preponderante en el desarrollo y ejecución del método a emplear. Por otro lado, en cuanto a la evaluación, Gutiérrez plantea la ejecución de distintas técnicas en las que se menciona: el pensamiento en voz alta, la entrevista, la observación y el cuestionario.

Por último, luego de la revisión de los distintos aportes estudiados e investigados, Gutiérrez define en un primer momento que las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora que deberían ser incluidos en los currículos educativos. Y con respecto a los procesos de enseñanza enfatiza

en la importancia de tener docentes estratégicos con pensamiento situado para asegurar el éxito de la tarea.

Dentro de las categorías dispuestas para la investigación, también se hace necesario resaltar variables indispensables en el éxito o fracaso dentro de los procesos en la aplicación de estrategias de aprendizaje que involucra tanto a docentes como a estudiantes; en ese entendido, en el proceso de consulta, se pudo encontrar un estudio de Caradonna (2017), con dos categorías relevantes y de interés (motivación y aprendizaje significativo). Aunque la investigación en mención tiene un enfoque poblacional más centrado en los docentes que en los mismos estudiantes, no se puede negar que la relación de unos y otros es inseparable en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la forma como el docente actúa; hace parte del escenario que configura el acto de aprender.

En suma, dicho estudio enmarca tres objetivos; el primer objetivo, en verificar la relación existente entre la utilización por parte de los docentes de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo y el bienestar y la motivación de los mismos. El segundo objetivo, en la observación del grado de bienestar y motivación para los docentes que utilizan en su trabajo estrategias didácticas innovadoras y dirigidas a un aprendizaje significativo; y el tercer objetivo, en la comparación de los diferentes grados de satisfacción y motivación de los docentes que adoptan estas metodologías con respecto a los demás que usan metodologías tradicionales. La muestra se hizo con 201 docentes de escuela primaria y secundaria de I y II grado, de nacionalidad italiana, concretamente en la región de Sicilia, provincia de Trapani. Dentro de las variables socio demográficas de la muestra la investigación se realizó con docentes de ambos sexos, de los cuales 93 hombres (46,27%) y 108 mujeres (53,73%), de edad comprendida entre los 31 y 63 años. Dentro de los entrevistados la mayor parte poseía un título de estudio (80,6%). Licenciatura (162 sujetos),

mientras que 39 sujetos (19,40%) poseían el título de secundaria de segundo grado. De la misma forma, el 33,83% (68 sujetos) de los docentes de escuela primaria; el 33,33% (67 sujetos) de docentes de escuela secundaria de primer grado y el 32,84% (66 sujetos) de docentes de escuela secundaria de segundo grado.

El estudio concluye que las hipótesis formuladas al principio de la investigación fueron en parte confirmadas. Afirma, que la motivación y el bienestar de los docentes depende de algunas variables socio-demográficas; sobre todo, por la edad, los años de enseñanza, el orden de escuela donde enseñan, la precariedad o estabilidad del trabajo, la distancia entre lugar de trabajo y residencia.

Como postulado, Caradonna define que la motivación y el bienestar de los docentes están correlacionados con la utilización de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo, por el mismo motivo sugiere, que dentro del trabajo de los docentes se destine algún tiempo a la actualización y a la experimentación de estrategias, técnicas y metodologías de didácticas nuevas y eficaces, para la transmisión de conocimiento. De igual manera, un tiempo que se pueda dedicar a confrontar ideas y propuestas de trabajos interesantes que cuiden la parte emotiva y psicológica de la enseñanza para estimular la motivación, la gana de hacer y mejorar, de cambiar y de crecer personal y profesionalmente.

Lo anteriormente expuesto, permite un acercamiento a la especificidad del aula, por consiguiente, dentro de los antecedentes encontrados relacionados con el objeto de este estudio, se encuentra el realizado por Bara (2001), enmarcado en la aplicación de un programa con enfoque metacognitivo y el dominio de estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), y Universidad; dicho estudio de corte cuasiexperimental, tuvo como

pretensión, configurar procesos que permitieran aprendizajes comprensivos en relación con el sistema educativo; en ese entendido, el fomentar acciones reflexivas con lo aprendido, la garante funcionalidad del aprendizaje, la acción proactiva del alumno y la mediación del profesor fueron el eje epicentral del análisis. En efecto, después de la recolección de información y análisis de los resultados obtenidos, se evidencio que no hubo una diferencia significativa entre los tres grupos objeto de estudio en la aplicación de estrategias cognitivas, pero si en la aplicación de estrategias metacognitivas, en donde el grupo de universitarios aventajó con gran significancia a los otros dos grupos ESO y BUP.

Asimismo, en relación con las estrategias de aprendizaje y modelo curricular por competencias, se menciona el estudio hecho por León et al. (2014), este estudio de orden descriptivo, se sustentó en la aplicación de estrategias de aprendizaje de estudiantes Chilenos de carreras de educación superior con un enfoque en competencias; dentro del mismo, se encontró que la mitad de los participantes del estudio, utilizan estrategias acordes al modelo curricular por competencias vinculadas a acciones metacognitivas y apoyo afectivo, mientras que el resto de participantes, combinan estrategias de memorización con las de aprendizajes significativos; no obstante, se evidencia poca utilización de las estrategias de organización.

En concordancia con la población objeto de esta investigación, se detalla el estudio de Rojas y Payares (2016), estudio con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y correlacional, fundamentado en el análisis de uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes colombianos del ciclo básica secundaria y el nivel medio de bachillerato y su relación con el rendimiento académico. En este caso, los resultados dejaron ver una relación significativa entre las estrategias cognitivas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo y el rendimiento académico en los estudiantes de básica secundaria, y

una relación poco significativa, entre estas mismas estrategias y el rendimiento académico en los estudiantes de educación media.

Igualmente, siguiendo la línea en términos de relación entre estrategias de aprendizaje y desempeño académico, se denota el estudio de Salazar y Heredia (2019), el mencionado estudio de enfoque cuantitativo con diseño correlacional, se encuadro en la indagación de las estrategias de aprendizaje y su relación con el desempeño académico de estudiantes de medicina de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México. En esta ocasión, los resultados permitieron señalar que el manejo de recursos de información fue la variable que mejor explica el desempeño académico alto; de igual modo, las estrategias de elaboración y el año cursante de la carrera, la explicación del desempeño académico medio; Mientras que, para el desempeño bajo, no se encontraron variables que lo determinen.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la relación entre categorías, se menciona el estudio de Garzuzi y Mafauad (2014), dicho estudio de corte cuantitativo con alcance descriptivo, tuvo como objetivo la comparación de los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje en alumnos argentinos que cursan diferentes carreras universitarias. En suma, la obtención de resultados permitió concluir que los alumnos que estudian la misma carrera poseen estilos de aprendizaje similares, situación que no ocurre con las estrategias de aprendizaje, ya que no se identificaron diferencias notables en la aplicación de las mismas por los alumnos de las distintas carreras.

Pasando a otra de las categorías del presente estudio, en este caso currículo, se encontró un estudio de Castro (2017), en donde se analiza el currículo de diversas comunidades, así como las actitudes de algunos profesionales en la enseñanza de la danza. Dicha investigación con un enfoque mixto, cualitativo por ser descriptivo e interpretativo, y

cuantitativo porque se recurre a cuestionarios cerrados para cuantificar los resultados; recurriendo al concepto de Denzin y Lincoln (2000) denominado modelos de triangulación. La población objeto del estudio estuvo compuesta por docentes de escuela de danza y conservatorios profesionales de danza.

En cuanto al muestreo, por ser un estudio con enfoque mixto se consideraron dos tipos de muestra, una muestra para el estudio cuantitativo a través del cuestionario, y otra muestra para el estudio cualitativo a través de la entrevista. El método del mismo fue probabilístico denominado “muestreo accidental o casual”. De los resultados más significativos que obtuvieron, se destaca como el currículo contempla la posibilidad de ofrecer una enseñanza pública integradora. Dentro de las reflexiones se consideró necesario revisar la naturaleza de dicha prueba, para el diseño de otra que pueda mostrar y valorar el talento de los aspirantes. De igual modo, comprobaron que la actitud de los docentes fue muy favorable para la realización de dichos cambios, siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios y el personal preparado para ello. En definitiva, la investigación permitió descubrir las dificultades y sus posibles propuestas de mejora para hacer posible el acceso de la Danza a cualquier persona, con o sin diversidad funcional.

En esa misma línea, y en aras de profundizar en cuanto a estudios e investigaciones referentes al currículo, se encontró un estudio de Mejía (2014). El estudio en mención tuvo como objetivo investigar la relación entre el plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas. El diseño de la investigación fue de tipo no experimental – descriptivo, debido al estudio de frecuencia de variables y de corte transversal correlacional, puesto que se estudió la correlación entre las variables con un enfoque de corte cuantitativo, ya que se hizo medición de variables estadísticamente de acuerdo al

problema de estudio. Los resultados mostraron una relación significativa entre las variables y el plan curricular por competencias y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la facultad de ciencias contables y financieras de la USMP.

Dentro de las recomendaciones que el autor plantea dentro del estudio se encuentra la adaptación del currículo como instrumento de las competencias en mercados cambiantes, propiciar mayores acercamientos entre universidad y empresa en pro de la calidad y pertinencia formativa, organización y desarrollo de planes de acción que permitan la continuidad e institucionalización de los mismos en beneficio de lo que se enseña y se aprende, impulsar otros estudios que conduzcan al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.

CAPÍTULO II

2.1. MARCO TEÓRICO

La educación como proceso se fundamenta en la inspección de la naturaleza y la condición humana. Naturaleza en el sentido de reconocer lo que somos como sujetos y condición en la esfera de que cada sujeto se proyecte a lo que quiere llegar a ser. Es importante resaltar el sentido social de la misma en ese trasegar histórico que ha acompañado el acto de formar, tejiendo con el otro experiencias y saberes. No obstante, los diversos contextos de cada época que han arrastrado consigo un universo de transformaciones y a la vez un universo de anacronías ha permitido la inmersión en el campo de ciertas áreas disciplinares que empiezan a ser parte de ese escenario de epistemes y conceptos. Consecuentemente, entran en escena una serie de aspectos y actores que se imbrican con el fin de construir el camino hacia el ser y su dimensionalidad.

El concepto de multidimensionalidad del ser, ha permitido movilizar a teóricos de diversas disciplinas hacia el campo de la educación con el fin de encontrar respuestas que permitan guiar los procesos hacia un sujeto integral. Esa integralidad pasa por reconocer y validar aspectos enmarcados en lo que el sujeto siente, piensa y hace; y cómo eso que siente, piensa y hace, le permite conocer, comunicarse y relacionarse con su entorno. El acontecer de situarse desde su mismidad y proyectarse hacia el otro o hacia el ello para lograr transformaciones es lo que la educación desde su génesis, pero quizá no desde su evolución histórica pretende para ese ser humano que se forma.

En ese sentido, los aportes que vienen de la psicología, inicialmente con la teoría del condicionamiento clásico y sus exponentes, enmarcado en procesos de estímulo respuesta;

luego dando lugar a una teoría de la psicología cognitiva como principal referente Jerome Bruner (1960), buscando llenar los vacíos que había dejado su teoría antecesora; además, los grandes aportes de Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo; de Vygotsky, con su teoría sociocultural; abren el panorama a diversos autores y diversas acepciones del cómo se aprende. No obstante, para efectos del presente estudio se toma en cuenta ciertos autores, siendo Robert Gagné con su tipología del aprendizaje el referente por ser el autor que relaciona o engloba lo anteriormente expuesto, al igual que David Kolb, Alonso y Gallego en cuanto a estilos de aprendizaje.

Todo acto educativo se da en un tiempo y en un espacio en donde confluyen contextos y culturas; y al mismo tiempo, diversos escenarios de interacción, “la escuela uno de ellos”. La escuela como ese lugar de socialización por excelencia y como uno de los epicentros del conocimiento, es el lugar propicio para que cada comunidad, estado y sistema decolonicé sus territorios. Por consiguiente, hablar de políticas educativas, currículo, en un mundo globalizado como el actual de estándares y competencias, es definir el horizonte de la escuela como institución del deber ser para llegar a ser. Un escenario de convergencias y divergencias definido por formas o modos de relación con la información que allí se moviliza con el sello de estrategias, sean de enseñanza o como en este caso, de aprendizaje. Este es el panorama que se plantea como marco referencial, sustentado no solo desde los autores anteriormente mencionados (Gagné, Kolb, Alonso y Gallego), sino también desde otros autores como Sacristán, Grundy, Stenhouse entre otros... que nos aproximan al currículo; asimismo, de Lamelí, Zabala, Tobón y Díaz (2002), que nos permiten navegar por el mundo conceptual de las competencias.

2.1.1. APRENDIZAJE:

Aprender es el proceso básico por el cual adquirimos información del mundo exterior o interior para posteriormente trabajar con dicha información, muchos son los autores que a lo largo de la historia se han apropiado del tema y han profundizado en el mismo buscando dar claridad en cuanto a conceptos, definiciones, teorías y modos se trata. Lo que se pretende es dar un recorrido por los autores y teorías más influyentes que despeje un amplio panorama de cómo funciona, cómo actúa y cómo se da el aprendizaje en los distintos escenarios y contextos de nuestro mundo actual.

De acuerdo con Giordan (2006), en la actualidad se tienen necesidades personales o profesionales lo cual exige un aprendizaje permanente a lo largo de nuestras vidas. Pudiéndose dar un aprendizaje adquirido por la misma experiencia o por recepción de conocimientos. El término aprendizaje de acuerdo al diccionario de la real academia española proviene del latín “*apprehendere*” que significa Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

Sin embargo, hay otras definiciones sobre el aprendizaje dadas por investigadores reconocidos como: Gagné (1965), Maslow (1970), Hilgard (1979), Zabalza (1991), entre otros. De los cuales se destacan puntos de coincidencia como: cambio en una disposición, procesos de captación, incorporación, retención y utilización de la información, cambio producido por la experiencia. Una definición que integra diferentes conceptos en especial aquéllos relacionados al área de la didáctica, es la expresada por Alonso y otros (1994): “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”. Cabe destacar también que en la actualidad existen muchas teorías sobre el aprendizaje. (Pérez Gómez,

1988, p. 13) expresa que el método y el criterio que se utilice para clasificar las teorías no son excluyentes; es decir, algunas teorías se encuentran entre varias categorías. Su inclusión en una u otra es una opción metodológica y relativa, en función del criterio escogido.

Alonso y Gallego (2000), proponen y clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo a la importancia pedagógica en ocho tendencias: Teorías Conductistas, Teorías Cognitivas, Teoría Sinérgica de Adam, Tipología del Aprendizaje según Gagné, Teoría Humanista de Rogers, Teorías Neurofisiológicas, Teorías de Elaboración de la Información, y el Enfoque Constructivista. Haciéndose importante mencionarlas dado que dependiendo de la teoría que tome el docente serán las estrategias que se tengan que poner en práctica para lograr el aprendizaje en el estudiante.

Por otro lado, considerar que todo aprendizaje o saber de la persona no puede ser transmitido, es necesario que la persona elabore sus propios significados a través de su propia experiencia bajo un marco de referencia contextual donde para “saber” estarán en juego aspectos como lo afectivo, lo cognitivo y lo metacognitivo. “En la actualidad el docente no debe conformarse con únicamente ser el trasmisor del conocimiento, porque, de esta manera, sería como sembrar en un terreno poco fértil y árido; obteniéndose con ello pocos frutos de su labor” (Martínez Isidro, s.f.)

Tipología del aprendizaje: Para Gagné (1965) el aprendizaje lo define como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse” (p. 5). No es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”. Profundizando en su teoría, el aprendizaje para Gagné es una interrelación entre el individuo y el medio en el que se desenvuelve transformando en él, actitudes, comportamientos, conductas, de una parte de la realidad o de la totalidad de la misma. Según Gagné la información llega del exterior al

sistema nervioso a través de los receptores sensoriales, para posteriormente procesarse y almacenarse en la memoria hasta que sea necesaria su recuperación.

Para este autor la amplia gama de posibles aprendizajes se puede agrupar en ocho tipos diferentes: aprendizaje de reacción a señales o reflejos, el aprendizaje condicionado estímulo-respuesta, el encadenamiento de secuencias de acción motoras, la asociación verbal, la discriminación, el aprendizaje y comprensión de conceptos, principios de estructuración de valores hechas por el sujeto y el de resolución de problemas. Los productos de los aprendizajes anteriormente descritos, así mismo se clasifican en cuatro categorías principales.

Las habilidades motoras: que se precisan de un entrenamiento para que el movimiento se vuelva sistemático y se cree un hábito motor que permita realizar los movimientos cada vez que se ejecuten de forma más clara y definida. Las habilidades intelectuales: definidas como el conjunto de capacidades que permiten comprender y utilizar elementos cognitivos con el fin de interpretar la realidad. Este tipo de habilidades son de gran utilidad en la discriminación de estímulos y la asociación de lo simbólico con lo real. Destrezas de razonamiento: referidas a los procesos cognitivos que se utilizan para comprender, analizar, realizar y recuperar información. De igual manera, se relaciona con conductas que le permiten al individuo adaptarse al entorno. Las actitudes: consideradas como estados internos que son determinantes a la hora de elegir conductas y comportamientos hacia situaciones, personas u objetos.

El aprendizaje puede provocar que las actitudes personales se modifiquen, pero dichas modificaciones se dan de forma gradual y progresiva. Dentro de su complejidad el

aprender es una actividad que necesita ser reforzada día a día para lograr un cambio significativo y perdurable.

Gagné (1965), en su teoría apoyado en algunas bases de la teoría de “Piaget”, también vincula las etapas en la que se da el aprendizaje antes de una adquisición real de conocimiento, éstas a su vez como proceso, se dan independientemente del tipo de habilidad, conocimiento o disposición que se tenga. Dichas etapas las divide en ocho fases. La primera fase orientada a la motivación: centrada en procesos atencionales. Una segunda fase definida en acciones de aprehensión: donde se vincula la atención con la percepción selectiva, con el fin de focalizar el interés tanto físico como cognitivo en estímulos determinados. Seguidamente, una fase de adquisición: aquí se produce la codificación en donde se recopilan los estímulos y se trabaja con ellos; este periodo es considerado por el autor como el principal en el proceso de aprendizaje, ya que es el momento en la que se adquiere el conocimiento. Y, por último, para terminar con esta primera etapa, aparece la retención: en donde se procede al almacenamiento en la memoria, teniendo que asociar esta, con otros conocimientos ya establecidos.

Luego de que el sujeto adquiere y retiene la información, se viene una segunda etapa estructurada en cuatro fases y enmarcada en procesos de consolidación. Una vez retenida la información el aprendizaje permanece en la memoria hasta que algún tipo de estímulo provoque la necesidad de utilizarla, es entonces cuando se da la fase de recuperación: recobrando la información almacenada. Luego se viene la fase de generalización: donde se produce una asociación entre el conocimiento ya adquirido y recuperado con las diferentes situaciones en las cuales podría ser utilizado dicho conocimiento, sobresale la utilidad de lo aprendido al llevarlo más allá del contexto

inicialmente planteado y, a su vez, entendida como una de las principales metas del proceso de aprendizaje. Con el conocimiento aprendido y asimilado viene la fase de desempeño: definido como el aprendizaje en acción, convirtiendo en conducta la estimulación que llega del medio. El último escalón de esta teoría expuesta por Gagné se cierra con la fase de retroalimentación: centrada en la comparación de los resultados derivados de la actuación y el uso del aprendizaje, y las expectativas que se tenían con respecto a dichos resultados. Si los resultados son lo que se esperaban o aún mejores, se fortalecerá el aprendizaje, mientras que en caso contrario se modifica o se descarta dicha situación en favor de otras alternativas.

2.1.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Es evidente que el ser humano desde que nace está determinado y de un modo u otro condicionado a una cultura, a un contexto y a unos lugares de enunciación que de a poco van direccionando su vida, forjando su carácter, sus formas de actuar y de pensar, como lo plantea Mélich (2010), “seres vulnerables que llegan a un mundo ya hecho, con un lenguaje propio, con un tejido de costumbres y de imaginarios ya contruidos y los cuales se heredan como mecanismos de supervivencia”. Estos mecanismos de supervivencia que se heredan Mora (2017), los identifica apoyado en las ideas de la psicología del desarrollo en tres factores sociales esenciales como la imitación, la atención compartida y la comprensión empática.

Es de esta forma que el ser humano se empieza a relacionar con el mundo y su entorno, pero a medida que este se va formando va adquiriendo un carácter propio que le

permite discriminar y tomar del entorno lo que necesita de acuerdo a sus intereses particulares. Dentro de ese proceso de lograr su individualidad, sus formas de pensar, de leer y de interpretar el mundo cada sujeto adopta estilos y por ende estrategias que le permitan llegar a la construcción de su propio conocimiento. Es desde allí que surgen los estilos de aprendizaje en donde Keefe (1988), citado por Capella (2003), los considera como el conglomerado de elementos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo el aprendiz; percibe, se relaciona y da respuesta a un determinado ambiente de aprendizaje.

Los diferentes estilos de aprendizaje: Tanto se ha hablado del tema y de los indicadores de cómo el sujeto percibe y se relaciona con el entorno y aprende de él, que han surgido desde la literatura especializada un gran número de teorizaciones buscando dar cuenta y, de cierto modo, clarificar el concepto de lo que hoy llamamos estilos de aprendizaje, es así que desde las distintas perspectivas de autores como Rita y Kenneth Dunn, David Kolb, Bert Junch, Honey y Mumford, Gallego y Alonso; se han venido implementado distintos modelos siempre en la incesante búsqueda de comprender el concepto de estilos de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje según Rita y Kenneth Dunn: El planteamiento del modelo de Rita y Kennett Dunn se enfoca en niveles de Enseñanza Básica y Secundaria EE.UU. Rita Dunn es investigadora en el Center For the Study of Learning and Teaching Styles de la Universidad St. John de New York, y Kennett Dunn en el Nassp (National Association of Secondary School Principals). Entre estos dos autores han realizado un gran número de artículos en revistas científicas y electrónicas.

Para Rita y Kennett Dunn el estilo de aprendizaje es visto como un conjunto de elementos externos que inciden en el contexto de aprendizaje del que aprende. Fue así que en el año de 1972 crearon un modelo de 18 características, que posteriormente se fue enriqueciendo llegando a un modelo de 21 variables con una marcada influencia de la manera de aprender de cada persona y que clasificaron así:

Tabla 1: Maneras de aprender por cada persona de Rita y Kennett Dunn (1972).

ESTIMULOS	ELEMENTOS
Ambiente inmediato	Sonido Luz Temperatura Diseño Forma del medio
Propia emotividad	Motivación Persistencia Responsabilidad Estructura
Necesidades sociológicas	Trabajo personal Con pareja Con dos compañeros Con un pequeño grupo Con otros adultos
Necesidades físicas	Alimentación Tiempo Movilidad Percepción
Necesidades psicológicas	Analítico global Reflexivo impulsivo Dominancia cerebral

Fuente: Gallego y Ongallo (2004, p.23)

Todos estos elementos fueron tomados y considerados de gran importancia por Rita y Kennett Dunn para poder configurar su propio estilo de aprendizaje. Dentro de los estímulos propuestos por los Dunn, aparecen posibles repercusiones favorables o desfavorables al aprendizaje, que dependen del estilo particular de cada estudiante.

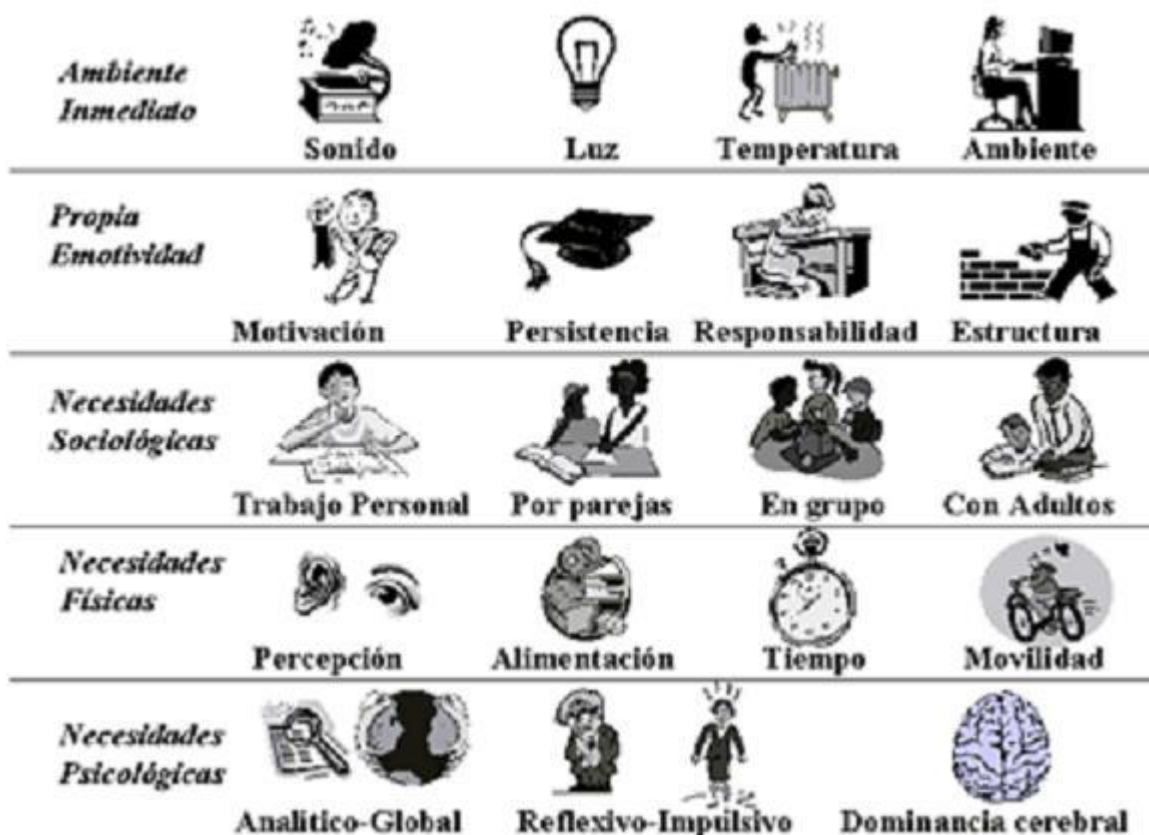


Figura 1: Basado en el diagrama de Dunn y Dunn (1980)

Estilos de aprendizaje según David Kolb: Según la perspectiva de Kolb (1976), el aprendizaje se da a través de una experiencia concreta que acontece y que sirve como base para la observación y la reflexión. Dichas observaciones se agrupan formando múltiples teorizaciones que permiten crear hipótesis que sirven de base para generar nuevas experiencias. Por tanto, al momento de aprender Kolb considera que se ponen en acción cuatro capacidades diferentes.

La capacidad de experiencia concreta: donde se involucran por completo y sin prejuicios experiencias nuevas. Capacidad de observación reflexiva: direccionada a procesos de reflexión acerca de las experiencias que acontecen y verlas desde distintas perspectivas. Capacidad de conceptualización: enfatizando en la creación de nuevos conceptos e integrando lo que se observa en teorías lógicamente sólidas. Capacidad de experimentación activa: llevando a la práctica dichas teorías sólidas para la toma de decisiones y solución de problemas.

El autor considera que estas cuatro capacidades son diametralmente opuestas y cuando se aprende se debe elegir entre ellas. A su vez, dichas capacidades configuran modelos de aprendizaje formados por la percepción y comprensión del entorno. (Pensamiento concreto versus pensamiento abstracto) y procesamiento o transformación de la información que llega del exterior (procesamiento de información activos versus reflexivo). Cada uno de estos modelos se caracteriza por un patrón de conducta a la hora de aprender. Es de resaltar, que se enfatiza el aquí y el ahora de la experiencia que acontece con el fin de validar los conceptos abstractos. De igual forma, establece procesos de retroalimentación que sirven de sustento para procesos continuos de acciones dirigidas a metas y evaluación de las consecuencias de dicha acción, un contrapunteo entre observación y acción. Por tal motivo, el modelo de Kolb (1976, 1984, 1985), diferencia cuatro tipos de aprendizaje: Divergentes, asimiladores, convergentes y acomodadores. La siguiente figura representa el modelo en cuestión.



Figura 2: Estilos de aprendizaje de Kolb (2016).

Cada uno de estos estilos, posee un patrón de conducta propio en el accionar del aprendizaje. Así, los estilos de aprendizaje contemplados en el modelo de Kolb (Kolb 1976; Alonso, 1992 a; Riding y Rayner, 1999a; Gallego y Angallo, 2004), vienen siendo de gran aporte conceptual y praxeológico.

Divergente: Sujetos que se caracterizan por un pensamiento concreto y por procesar la información de forma reflexiva contemplando diferentes puntos de vista. Son intuitivos.

Asimilador: Sujetos que combinan el pensamiento abstracto con el pensamiento reflexivo, con una preferencia hacia el aprendizaje secuencial. Sobresale su capacidad para entender gran cantidad de información y organizarla de forma lógica y concisa.

Convergentes: Sujetos que poseen un pensamiento abstracto con un procesamiento de información activo. De igual forma, su aprendizaje es pragmático.

Adaptadores: Sujetos que combinan su pensamiento concreto con procesamiento activo. Asimismo, necesitan involucrarse de forma activa en el aprendizaje. Son arriesgados y ponen en marcha sus ideas.

Kolb (1976), creó un instrumento denominado el inventario de estilos de aprendizaje (LSI) cuestionario compuesto por doce series de palabras que es preciso ordenar preferiblemente del 1 al 4. Cada palabra representa uno de los estilos de aprendizaje planteados por Kolb. Seguidamente el cuestionario fue modificado por Kolb en 1985 con una nueva versión donde agrega seis ítems más, que permite dar mayor fiabilidad a los resultados del mismo. La tercera versión del cuestionario aparece en 1999 mejorando su presentación e incluyendo una libreta con anotaciones de las puntuaciones y guías de colores para seguir el propio ciclo de aprendizaje.

Estilo de aprendizaje según Juch: Según Juch (1983), el aprendizaje es algo dinámico y afirma que “lo bueno del proceso cíclico es que muestra la diversidad de oportunidades que tiene el individuo a lo largo de la vida de probar cosas nuevas, creándose a sí mismo todo tipo de experiencias. Lo que ilustra la noción de que los perfiles de aprendizaje no están fijos para siempre, que el ser humano es demasiado viejo para aprender más o apreciar otras cosas que antes no tomaba en cuenta” (p. 10).

De este modo el proceso cíclico del aprendizaje aceptado por Juch ve al sujeto como un ser pensante (*homo sapiens*) y actuante (*homo faber*) dos dimensiones fundamentales según el autor para la construcción del yo. Es así que, teniendo en cuenta el cuestionario de Kolb decide diseñar uno propio, clasificando los estilos en cuatro etapas diferentes.

Una etapa de percepción, basada en la relación directa del sujeto con el entorno. Una etapa de pensamiento, configurada en la acción reflexiva del yo en su acontecer. Otra de

planeación, enfocada a la conceptualización abstracta. Y la pragmática, apoyada en la experimentación.

Ciclo de Junch.

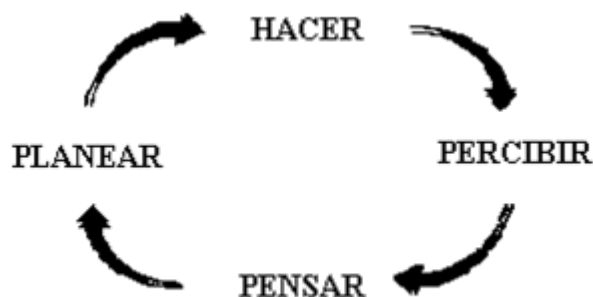


Figura 3: Junch (2004).

Para Juch el proceso de aprendizaje va ascendiendo de forma imbricada en donde unos aprendizajes se superponen sobre otros. Los sujetos pueden permanecer en una etapa y quizá no querer salir de allí, y del mismo modo pasar de una etapa a la otra cuando lo considere pertinente. Dentro de sus teorizaciones el autor propone su Learning Profile Exercise (LPE), ejercicio de perfil de aprendizaje integrado en un Seminario para el desarrollo personal. Además, ofrece algunas alternativas en la resolución de problemas a preguntas alternativas que podrían ser el génesis de tres perfiles. La Eficiencia, identificando los eventos, los hechos y los elementos de los que más se aprende. Habilidades adquiridas: Identificando las formas en que mejor aprende. Y Perfil ideal: Identificando lo que se quiere llegar a ser.

Estilos de aprendizaje según Honey y Munford: Al igual que Juch, Honey y Munford (1986) basados en el análisis y la reflexión de la teoría y los cuestionarios de Kolb, desarrollan un modelo de estilos de aprendizaje para un grupo de directivos de

empresas del reino unido. Dentro de las reflexiones hechas por Honey y Munford, surge la preocupación del por qué, dos tipos de personas formadas en un mismo contexto, una misma cultura, un mismo lugar de afirmación y enunciación no aprenden de la misma forma y al mismo tiempo. El modelo propuesto por los autores hace una descripción de los comportamientos y actitudes que determinan las formas y preferencias que cada individuo tiene al momento de aprender (University of Leicester, 2011), (Gallego y Nevot, 2008).

De acuerdo a lo anterior, la propuesta de Honey y Munford les dan a los estilos de aprendizaje un carácter actitudinal, comportamental y por tanto finito; ya que en los hechos, las situaciones y las personas nada permanece y todo tiende a transformarse. Dentro de la aplicación del modelo, los autores mencionados buscan en el objeto de estudio, enmarcado en el mundo empresarial (Muñoz y Sanchez, 2001), identificar como se puede mejorar el aprendizaje con un interés marcado en los comportamientos observables de los mismos. Remarcan la importancia de entrenar a los directivos para que adopten el Estilo de Aprendizaje apropiado para cada tarea.

Para Honey y Munford (1986, 1992) el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Questionnaire, LSI) permite mejorar el desempeño de las personas al crear grupos de trabajo más efectivos. Estos autores asumen gran parte de la teoría de Kolb, aceptan el proceso cíclico del aprendizaje definido en cuatro etapas, pero mantienen ciertas divergencias en cuanto a las descripciones hechas por Kolb de los Estilos de Aprendizaje en concreto en su aplicabilidad en el grupo objeto de estudio con el que trabajan.

Según Alonso y Gallego (2000) la diferencia de Honey y Mumford con Kolb radica en dos aspectos fundamentales: Por un lado, las descripciones de los estilos de aprendizaje son más detalladas en el cuestionario (Learning Styles Questionnaire) ya que se enmarcan

en la acción de los directivos; y por otro lado, la respuesta al cuestionario son un punto de partida y no un final. Una especie de diagnóstico como punto de partida a posibles mejoras (p. 139). La descripción del cuestionario hecho por Honey y Mumford es de 80 ítems que permite el análisis de un mayor número de variables que el propuesto por Kolb. Del mismo modo, los autores basados en un modelo experiencial, afirman que todo sujeto debería en un momento dado ser capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar de forma equilibrada todas las partes como lo muestra la siguiente figura.

Ciclo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford.



Figura 4: Fuente. Alonso (1992, p. 160)

Los estilos de aprendizaje vistos como la interiorización de cada sujeto de una etapa determinada. En definitiva, para Alonso y Gallego (2000, 138-143) los estilos planteados por Honey y Mumford se clasifican en cuatro aprendizajes:

El aprendizaje Activo, que predomina en aquellas personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son sujetos de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas, trabajan en grupo y se involucran en los asuntos de los demás.

El aprendizaje reflexivo, que se encuentra en sujetos que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, los analizan con detenimientos antes de llegar a alguna conclusión; consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando y escuchando a los demás, solo intervienen cuando sienten que se han adueñado de la situación.

El aprendizaje teórico, que es propio de sujetos que adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Analizan y sintetizan. Poseen un sistema de pensamiento profundo a la hora de establecer principios, teorías y modelos.

Aprendizaje pragmático, instaurado en sujetos con predominancia a la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

2.1.3. Estrategias de aprendizaje.

Si dentro del quehacer educativo sea formal o informal los procesos de aprendizaje se enmarcan en los estilos de enseñanza y por ende en los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje también pasan a ser un elemento fundamental en ese engranaje que conlleve al éxito en la aprehensión de conocimiento, y es esta categoría es la que quizás marque mayor relevancia, ya que es la que direcciona el querer y la necesidad del estudio en cuestión. No obstante, Beltrán (1993) con sus conceptos al igual que Román y Gallego (1994;2008), con la construcción de las escalas de valoración ACRA (adquisición,

codificación, recuperación y apoyo) resaltan la importancia de las mismas en el proceso de aprendizaje.

Según Pérez y Beltrán (2014), las estrategias de aprendizaje igual que la educación tienen un amplio recorrido histórico en donde métodos como el “loci” eran utilizados por profesores y retóricos de la antigua Grecia y Roma como estrategia para almacenar de buena forma la información. No obstante, la clave en el desarrollo de las estrategias se dio cuando McKeachie (1974), especialista en problemas instruccionales y de aprendizaje hizo las primeras revisiones en el *Annual Review of Psychology* bajo el nombre de *Instructional Psychology* en la que se recogían los datos de los últimos avances con la ayuda de la psicología cognitiva. El mismo autor hizo una segunda revisión doce años más tarde encontrando cambios significativos en el área de interés.

En sintonía con la anteriormente expuesto, los aportes de Román y Gallego (1994; 2008), en cuanto al constructo teórico de las estrategias de aprendizaje, se convierten en el puente de conexión con el fenómeno objeto de estudio. En ese entendido, la hipótesis planteada por los autores en mención, se inspira en las teorías del procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin (1968), de la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1980), y el modelo teórico de activación de Anderson (1990). Este conglomerado de teorías en su conjunto definen que el cerebro en su funcionalidad se acentúa en tres procesos cognitivos básicos en relación con la información que recibe, adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación; de igual manera, Román y Gallego (2008), expresan que un óptimo y efectivo rendimiento de los procesos cognitivos, requieren de la ayuda de otros procesos de corte metacognitivo y socioafectivo definidos

como estrategias de apoyo, si lo que se pretende es llegar a aprendizajes significativos y profundos.

A modo de complemento, Pozo (2016), citando a Claxton expresa “motivar es cambiar las prioridades de una persona” (p. 223). De igual forma, se podría pensar que el aprendizaje por mucho que dependa de las estrategias que utilice el aprendiz dentro de su particularidad, existe un cierto acto condicionado por el docente que lleva al estudiante a actuar de una forma y no de otra ante un evento determinado.

Luego del trabajo hecho por la literatura especializada en cuanto al tema de estrategias, es de destacar como Pérez y Beltrán (2014), recogen todas aquellas acepciones logrando llegar a un punto de acuerdo o un punto en común entre las teorizaciones expuestas, con el fin de despejar el panorama a una definición universal de estrategias de aprendizaje. En su trabajo, los autores concluyen que las estrategias poseen ciertos rasgos que las definen, es el caso de la intencionalidad y la forma en cómo se ejecutan. Es decir, que las estrategias se encuentran condicionadas, no son acciones que salen de la nada, más bien son acciones que dependen de factores externos que las determinan; docentes y las formas cómo transmiten sus contenidos, las características del entorno y la forma como el aprendiz percibe la información que le llega del medio, entre otras.

Otro aspecto que las caracteriza, es que las estrategias son acciones conscientes por tanto son controladas por el que aprende, manipuladas en el buen sentido de la palabra, ejecutadas de forma voluntaria, y siempre al servicio de los actores del proceso educativo. Al ser actividades conscientes, las estrategias, por ende, poseen un carácter selectivo; las acciones de la mismas, pasan por discriminar y elegir el mejor escenario, el contexto adecuado, los materiales necesarios y los propios intereses del sujeto que aprende, a fin de

lograr los objetivos de la tarea propuesta. Por último, al ser intrínsecas y dependientes de las percepciones del sujeto protagonista del acto educativo, se convierten en acciones con una particularidad definida, enmarcadas en principios de autonomía, propias del sujeto al que le pertenecen.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que todos los procesos que se ejecutan en el acto educativo van en dirección a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), es de resaltar el concepto que Díaz Barriga F. (2002), tiene a cerca de las estrategias de aprendizaje. Para dicho autor, las estrategias se enmarcan en procedimientos que se realizan de forma consciente, de alguna forma controlados e intencionados con una finalidad clara, lograr aprendizajes significativos que permitan la resolución de problemas y la transferencia de lo aprendido a otros contextos. Así pues, de buena forma complementa las acepciones ya hechas en este documento líneas atrás.

Para el presente estudio, se admite la hipótesis planteada por Nisbett y Shucksmith (1987), donde se asegura que los principales procesos cognitivos de procesamiento de información son los de adquisición, codificación y recuperación, y del mismo modo las estrategias de aprendizaje son vistas como secuencias de actividades mentales que entran en acción con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

2.1.4. Aproximación al concepto de currículo

Se hace necesario resaltar la función que la escuela ha jugado y aún sigue jugando en los procesos de formación del sujeto, es a partir de ésta que se da inicio a acciones concretas por muchas disciplinas del saber, en donde las hipótesis, los conceptos y la sistematización de experiencias ha permitido en cierto modo una institucionalización de

prácticas que se han ido replicando por todo el mundo y que día tras día se siguen sumando elementos siempre en pro del sujeto que aprende. Sin duda alguna, uno de elementos que ha causado en cierto modo una revolución educativa es el Currículo.

Para Kemmis (1993), el currículo pasa a ser una estructura organizativa de lo que debe ser enseñado y aprendido. Es así, que este mismo autor a través de una de sus obras expresa lo indispensable de “tener una visión de la naturaleza del currículo y el recorrido de algunas etapas hacia una teoría del mismo” (Kemmis, 1993, p. 3). Lo anteriormente descrito reconoce de la importancia del currículo en el quehacer educativo, situación que a la postre dentro de ese trasiego histórico permitió múltiples transformaciones hasta nuestros días, siempre permeabilizado por intereses y necesidades particulares de una época, una sociedad y una nación.

Según Sacristán (1991), el concepto de currículo es relativamente nuevo para nuestra cultura en comparación con otro tipo de contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. Define, que en nuestro lenguaje cotidiano no es muy común utilizarlo y que su uso se da en contextos de lenguaje más especializado y muy poco frecuente en el profesorado (p. 13). En ese sentido, Grundy (1987), citado por Sacristán (1991), define que “currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p. 5). Para Grundy el currículo más que un concepto teórico es una construcción de experiencias que poco a poco van direccionando las prácticas educativas de una cultura. Para el autor, el curriculum sale de todas aquellas experiencias identitarias de una sociedad determinada.

Para Rule (1973), luego de un amplio recorrido por la literatura especializada identifica dos corrientes o dos formas de nombrar el curriculum, una con tendencia a la experiencia y la otra a la elaboración de contenidos. En el primer caso, el currículo visto como una guía de experiencias que el alumno obtiene en la escuela, también como un conjunto de responsabilidades de la escuela para promover experiencias. La segunda acepción vincula el currículo como un programa con contenidos, actividades o propuestas encaminados al logro de unos objetivos determinados.

Schubert (1986, p. 26), señala algunas de las impresiones globales en cuanto a concepto de currículo por pensadores especializados en la materia. Schubert, toma cada una de estas acepciones que en muchos casos vienen direccionadas o marcadas por aspectos políticos, científicos, filosóficos y culturales, encontrando distintas perspectivas incluso contradictorias entre sí, pero al fin al cabo, teorizaciones emanadas del concepto de curriculum. Así pues, el currículo según las distintas acepciones, es visto de diversas maneras. Sacristán (1991), citando a Schubert da a conocer las diferentes perspectivas del mismo; así pues, el currículo es visto como un conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza; como un programa de actividades planificadas, secuenciadas y ordenadas metodológicamente; como resultados pretendidos por el aprendizaje; como experiencia recreada a través de la cual los alumnos pueden desarrollarse; como tareas y destrezas a ser dominadas; y en última instancia, como programa que proporciona contenidos y valores que permitan la transformación del alumno y por ende de la sociedad.

Para Sacristán (1991), según las reflexiones de Schubert acerca de las acepciones, definiciones y perspectivas, el currículo puede ser analizado desde cinco ámbitos formalmente diferenciados. Como función social, ya que es el enlace entre sociedad y

escuela. Como proyecto o plan educativo, conformado por experiencias y contenidos. Como expresión formal y material, en donde como proyecto debe presentarse como un formato con contenidos, orientaciones, secuencias para su abordaje. Como campo práctico, en donde surgen varias posibilidades, entre ellas: el análisis desde la práctica de la realidad que la dote de contenido; el estudio de interacciones de prácticas diversas en cuanto a lo pedagógico, lo comunicativo y lo educativo; organización del discurso sobre la interacción de la teoría y la práctica. Y, en definitiva, como actividad discursiva, académica e investigadora.

Con lo anterior, puede verse la importancia que emana el tema de currículo en la comprensión de las prácticas educativas y la función social de la escuela. No obstante, Sacristán dentro de sus reflexiones enmarca que “el currículo supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla” (1991, p. 15).

De esta forma, se puede ver el currículo como una alternativa de la cual dispone la sociedad para replicar su idiosincrasia, su cultura, su identidad a través de la escuela. Por tanto, puede tener distintas acepciones dependiendo del contexto, cultura e intereses de una sociedad o un territorio determinado. Siendo este el caso, el currículo no puede verse como algo inmóvil y homogéneo, sino más bien como una estructura flexible, cambiante, situada en los imaginarios y contextos particulares de una cultura. Como lo señala Heubner (Citado por McNeil, 1983), el currículo es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura. En ese sentido, el

currículo como praxis es el puente de interacción entre sociedad, contexto y escuela, en donde intervienen diversos agentes sociales mediados a su vez, por elementos técnicos, organizados y secuenciados con el fin de transmitir conocimiento.

Kemmis (1988), en principio sitúa la definición de currículo en dos polos no opuestos, pero si diferenciados que, para él, restringen la definición del mismo. Por un lado, si sitúan los autores que definen las experiencias diseñadas para los estudiantes y, por otro lado, los autores que incluyen aspectos más amplios de la situación escolar. Así, Johnson (1967) citado por Kemmis, define el currículo “como una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”, mientras que Kearney y Cook (1969), también citados por Kemmis, lo describen como todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela.

En ese mismo sentido, Lawton (1973) señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del currículo, que restringía el uso del término al contenido impartido, hacia otro más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza aprendizaje (Codd, 1984, p. 8). A demás, de autores como Jackson (1968) y Ormell (1979), que tratan de incluir la noción de currículo oculto. Lo que si se tiene en común desde los autores citados tanto por Kemmis (1988), como por Sacristán (1991), es que cada definición refleja la visión y perspectiva de cada autor desde su contexto, su territorio, su idiosincrasia y su cultura.

Hasta ahora, se puede ver que todo ese conjunto de teorizaciones expuestas, se enmarcan en una visión personal del sujeto que parte desde su propia concepción de mundo, que construye su hipótesis desde su suelo y techo propio, y que en muchos de los casos deja la impresión de no ser refutada, ya que parte de un contexto en particular que solo conoce el protagonista y su pequeño microcontexto de acción. Aceptación con la que

Stenhouse (1975), no está del todo de acuerdo, y más bien pretende encontrar una definición de currículo que no de tantas cosas por supuestas. Define que “el currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y que pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (1975, p.5). Dentro de esta concepción expuesta por Stenhouse se evidencia la relación permanente e inseparable de la teoría con sus principios y de la praxis con sus contextos, y que además en su acotación despeja nuevos caminos para que otros actores entren a ser parte de la construcción curricular, situación que de un modo u otro no era del todo clara en las acepciones anteriormente expuestas.

A diferencia de otros autores en los que sus definiciones de currículo claramente se deja ver un tinte jerárquico, verticalizado, donde una categoría está por encima de la otra o del resto según sus acepciones, y donde las mismas deben adaptarse a la llamada categoría superior; en Stenhouse se deja ver un tinte más horizontal, donde a cada categoría se le da el mismo nivel de importancia y donde la construcción de la estructura curricular se enmarca en el protagonismo constante y relacional entre teoría, práctica y actores.

El primitivo uso del término Curriculum: Hamilton y Gibbons (1980), en su intento por descubrir los primitivos usos de los términos “clase” y “curriculum” en los países angloparlantes. Definen que el término “curriculum” se registra por primera vez en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, en 1633. Término que significaba en latín, pista circular de atletismo. En los términos primitivamente empleados, la palabra “curriculum” acaparó dos connotaciones, la de disciplina instaurada por los jesuitas desde fines del siglo XVI para manifestar un orden estructural más que secuencial y ratio studiorum referido a un esquema de estudios. Hamilton y Gibbons afirman que ambas nociones se unieron formando parte de una más amplia transformación de la Universidad

de Glasgow, bajo la influencia del calvinismo. La palabra “curriculum”, como término técnico en educación aparece formando parte de un proceso de transformación específico de la educación relacionada a circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas, teniendo como protagonista a la Universidad de Glasgow, término que se fue extendiendo, a partir de su uso escocés y de la transformación en la enseñanza en dicho país, hasta su uso generalizado.

El currículo como relación de prácticas diversas: Sacristán citando a King (1986), “ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el currículo se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas (p. 37). Y añade Sacristán “si el currículo, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configuran (1991, p. 13). Por tanto, el currículo hace parte de una estructura en el que se configuran identidades, imaginarios, que hacen parte de unos territorios, unas culturas, que al relacionarse entre sí, permiten la construcción colectiva de contenidos situados y por ende acorde a las necesidades de una sociedad determinada.

De allí que Grundy conciba el currículo “como una praxis en donde muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, donde el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se va configurando dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, como un universo construido no natural, y que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla” (1987, p. 115). Es decir, que toda su estructura interna en donde se configura lo administrativo, lo pedagógico, lo político, lo planificado, lo diseñado, lo traducido en materiales; además del manejo por parte del

profesorado, evaluación y las tareas de aprendizaje de los alumnos; nos direcciona a ver el currículo como algo que se construye de forma procesual y que se va dando como resultado de las diversas prácticas u operaciones a las que se ve sometido. En definitiva, una estructura de praxis compleja como bien lo define Walker (1773), “los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículo es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado; así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guía del profesor, etc.” (p. 247).

El currículo al ser una estructura situada, se enmarca dentro de un sistema educativo concreto, en un espacio escolar determinado, dirigido a un tipo específico de profesores y alumnos que se apoya en los medios que tiene disponibles en su entorno, por tanto, se encuentra condicionado a las realidades que los subyacen. Como lo manifiesta Sacristán “se trata de un complejo proceso social con múltiples expresiones, pero, como tal, con una profunda dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y dentro de unas condiciones” (1991, p. 24).

Al argumentar que el currículo hace parte de prácticas diversas, es hablar que se suscribe en los diversos contextos que lo definen. Esos diversos contextos como lo plantea Sacristán se afincan en acciones situadas de aula en el que los protagonistas son una serie de elementos como libros, contenidos, profesores y estudiantes; un acontecer personal y social, definidos por las experiencias particulares que cada uno aporta a la vida escolar. Una carga histórica, que soporta las tradiciones, creencias, improntas institucionales y personales como una forma de llevar a cabo la experiencia educativa, darle una mirada a lo que antecede a lo ya estipulado o lo que está por construir. Y como espacio político,

marcado en las relaciones interpersonales dentro del aula, y en el que se acentúan relaciones de poder.

El currículo como contenido cultural, político y social: Parafraseando a Sacristán (1991), se deduce que el currículo en su contenido y en sus formas es presentado en el ámbito escolar como una configuración histórica de acciones, situaciones y eventos que definen una cultura en relación directa con lo político y lo social (p. 18). Por Tanto, en muchos de los casos, pasa a ser una estructura de lucha y de intereses de los distintos grupos sociales; situación que, si no se acentúa, y no se encuentra el justo equilibrio, pueden llevar a lineamientos curriculares en beneficio de unos y en detrimento de otros; es decir, un currículo deshumanizante, no al servicio de un colectivo sino de una pequeña burbuja de poder.

Es bien sabido que todo sistema educativo se edifica sobre intereses concretos y ellos se ven reflejados en la estructura curricular, de allí la tarea de la escuela en lograr una expresión equilibrada de dichos intereses y fuerzas que definan los procesos identitarios de los sujetos que le dan significancia. La escuela en su función formadora y socializante, y el currículo como estructura que le da significado, se han convertido en epicentro de movilización y reflexión de cada uno de los estados del mundo para su crecimiento y desarrollo, estos elementos hacen que tanto países desarrollados como países en vía de desarrollo dentro de sus planes de gobierno, las políticas educativas sean el punto de inflexión del sujeto que se quiere formar; eso sí, según los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de la nación que los determina.

El currículo como praxis: En este camino de entender el currículo y su accionar en el quehacer pedagógico, no pueden quedar a un lado las acepciones de la teoría con sus

principios y de la praxis con sus contextos; ambas giran, se comunican y se relacionan para crear realidades en sus territorios. Si lo que se pretende es la transformación de un grupo social, hacer zoom a las realidades de nuestros contextos, permitirá la construcción de un sistema educativo acorde a las necesidades e intereses particulares de cada región. Por tanto, todas aquellas acciones situadas deben ir enmarcadas en las experiencias que solo la praxis nos brinda, entendiendo a Grundy (1998), lo real parte de la interacción con el mundo, con la cultura, no de aspectos hipotéticos previamente establecidos. En ese sentido, habría que cambiar las formas como se vienen dando las cosas. Partir de la praxis para crear teorizaciones y no al contrario.

De igual forma, el currículo como eje intencionado del que parte toda estructura educativa y siguiendo la naturaleza de la praxis, debe ir acorde a la realidad de los contextos en los que se construye. Un currículo estructurado en un escenario que permita la participación de todos los protagonistas del acto educativo para la producción y construcción de conocimiento acorde a los lugares particulares de enunciación. Según Grundy (1998), “la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. Si aplicamos este principio a la construcción del currículo, se pone en evidencia que el currículo, operando como praxis, no solo puede ocuparse de aprender cosas. Por el contrario, el aprendizaje deberá ser reconocido como acto social” (p. 76). Ahora, seguir la línea que plantea Grundy implica deconstruir todas aquellas ideas e imaginarios que por tanto tiempo nos ha sumergido la cultura del aprendizaje. Una educación verticalizada e individualizada, esa misma que Tonucci de forma jocosa en sus caricaturas le hace una fuerte crítica. Ver la educación y por tanto el aprendizaje desde la óptica de Grundy, pasa

por la construcción de un currículo que se sumerja en lo más profundo del acontecer de la naturaleza humana para resignificar la condición de seres en el mundo.

2.1.5. Concepto de competencia

Las competencias como enfoque permiten una acción paidocentrista con el fin de facilitar la construcción de conocimientos y al mismo tiempo experiencias que permiten la adquisición de aprendizajes. Muchas son las teorizaciones que han surgido en cuanto al tema, autores que definen el término de competencia como: una habilidad, un conocimiento implícito, como una acción; en definitiva, como un saber hacer en contexto. Aunque todas aquellas acepciones que se han hecho son de gran valía, hasta el momento no se ha podido llegar a un consenso que dé lugar a un concepto unificado del término competencia; sin embargo, Lamelí (2015) partiendo de todas aquellas conceptualizaciones expuestas por diversos autores, identifica dos vertientes: una en dirección hacia la profesional y laboral, y la otra hacia lo educativo.

Es así que, se toma como referente la definición propuesta por McClelland (1973), citado por Zabala (2007), donde define el término competencia como una forma de evaluar aquello que se necesita para un rendimiento excelente en el trabajo. De igual forma, La Organización Internacional de los Trabajadores (2004), citado por Zabala (2007), define que la competencia es la capacidad real para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Se puede evidenciar entonces, que las competencias según las definiciones anteriormente expuestas son vistas como actividades u acciones encaminadas a lo netamente laboral. Por tanto, una persona solo es competente si sus

conocimientos y habilidades le permiten desarrollar con eficiencia y eficacia la tarea en beneficio de lo productivo.

Desde lo educativo, Lamelí (2015), se basa en las acepciones hechas por las organizaciones que a hoy día elaboran las nuevas políticas educativas. En una primera instancia, se tiene a Zabala (2007) como referente que, dentro de sus publicaciones toma el concepto de competencia de la OCDE (2002) vista como la habilidad de ejecutar de forma exitosa acciones en situaciones complejas, utilizando como coadyuvante recursos psicosociales en un contexto determinado. Y en segunda instancia, el concepto elaborado por (González y Wagenaar, 2003), en su Proyecto Tuning donde define las competencias y las destrezas “como un conjunto de atributos que evidencian el nivel de suficiencia con que un sujeto es capaz de desempeñarse”

No obstante, la definición de competencia planteada por Tobón (2007), marca una pauta para el estudio en mención, ya que va acorde con el informe que Delors (1994), presentó a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en el que se propuso cuatro pilares para la educación, los mismos que Tobón (2007) incluye. Para el autor en mención, el término competencias son “una sucesión de acciones con un alto grado de dificultad que los sujetos ejecutan para resolver problemas en su vida diaria y laboral, como un aporte a la transformación de la realidad y el mundo en el que habitan, integrado a saberes relacionados con el ser (automotivación, iniciativa, trabajo colaborativo), saberes relacionados con el conocer (observar, explicar, comprender y analizar), saberes relacionados con el hacer (procedimientos y estrategias), siempre en condiciones situadas con un objetivo claro, el bienestar humano” (Tobon, 2007, p. 69). En conclusión, las competencias son todas aquellas habilidades y actitudes que puestas en

acción de forma integrada permiten resolver de forma eficaz y eficiente cualquier evento o situación que se pueda presentar en un contexto determinado.

Hacia un diseño curricular por competencias: Dado que las competencias en su inicio fueron diseñadas con un marcado interés en lo profesional, productivo y laboral, se puede evidenciar cómo gracias a las reflexiones hechas por algunos sectores de la literatura especializada, el concepto se fue ampliando hasta tener una profunda inmersión en el ámbito educativo; situación que a la postre de forma dinámica permitió ampliar el concepto que hasta entonces se tenía del término competencia. En ese proceso fue de gran ayuda el informe de la UNESCO (1994), donde se estableció cuatro pilares básicos de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Fue a partir de este tipo de postulados que se empezó a pensar las competencias con un enfoque más holístico y direccionado a la multidimensionalidad del ser. Ya no solo la competencia era pensada para el ámbito productivo en donde se privilegiaba ciertas disciplinas del saber en términos declarativos. Más bien, en el desarrollo de competencias que permitieran formar al sujeto para la vida. En otras palabras, una formación integral en donde lo personal, lo afectivo, lo social, lo cognitivo, tuviesen el mismo valor en la escala formativa. “La intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007).

En ese mismo sentido, según Zabala (2007), la idea de pensar en el desarrollo de competencias para la vida es la que se ha venido replicando y que han venido adoptando la mayoría de los países del mundo como una forma de replantear los currículos oficiales y los planes de estudio. En especial todos aquellos países que hacen parte de la OCDE

(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Colombia, que años atrás venía en ese proceso de adhesión fue admitida en dicha organización en el año 2018, por tanto, participa y replica de forma activa todas aquellas propuestas y sugerencias que de la misma salen con el propósito de promover políticas que mejoren el bienestar social y económico de los ciudadanos de todo el mundo. Entre ellas, reformas al sistema educativo en donde organizaciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en su quehacer es la encargada de direccionar dichos procesos. Es entonces, que Colombia dentro de su sistema educativo posee una estructura curricular por competencias basada en los objetivos que se pretenden desde la OCDE y de los planteamientos de la UNESCO referidos a lo educativo y formativo.

Para la construcción del contenido curricular por competencias, con base en los planteamientos hechos por la UNESCO (1994), se adoptó la idea de los cuatro pilares de la educación. Adicional a ello, se tuvo en cuenta el planteamiento de Zabala y Arnau (2007), en lo referente al término competencia, que para los autores es vista como “acciones en las que se movilizan y se interrelacionan componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la pretensión clara de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la vida” (p. 20). Ahora, para la selección de las competencias básicas se tomó como guía el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) OCDE (1997), que aunque las evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes) comenzaron con la comparación de conocimientos y destrezas en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas, se enfatiza que la evaluación de desempeño en determinadas asignaturas y que el éxito en la vida depende de un rango

mucho más amplio de competencias” (p. 2). Si lo que se busca es el bienestar social, personal y económico OCDE (1997).

En ese proceso de una formación integral y reconociendo la multidimensionalidad del ser, las competencias no pueden seguir sumergidas solo en ámbitos específicos de ciertas asignaturas. Se hace necesario ir más allá, ampliar las posibilidades de saberes y quehaceres en contexto que permitan abarcar las distintas dimensiones que den cuenta de esa integralidad formativa. Retomando a Zabala (2007), “existen tres grupos de competencias: un grupo de competencias con un soporte netamente disciplinar sustentadas en conocimientos científicos tales como: las lingüísticas y matemáticas. Otro grupo de competencias con un corte multidisciplinar sustentadas en varias disciplinas o áreas de conocimiento. Y en última instancia, las competencias metadisciplinarias sin un apoyo disciplinar específico que las sustente” (p. 23). En ese sentido, y considerando las reflexiones de la OCDE (1997), es que muchos países han venido de a poco deconstruyendo y a la vez reconstruyendo sus estructuras curriculares con el fin de formar seres competentes y exitosos en todas las áreas de la vida. Desde esta perspectiva, Zabala (2007), entre otros autores, han sido referentes en ese proceso de búsqueda y de cambio.

CAPÍTULO III

3.1. METODOLOGÍA

Este estudio de investigación es de corte cualitativo, ya que busca comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas entorno a un currículo por competencias. Por lo tanto, dentro de su accionar emerge la comprensión de las prácticas humanas; en ese sentido, y teniendo en cuenta la subjetividad que acompaña al ser humano, las formas de interpretar la realidad, de comprender el mundo que habita y su accionar en contextos determinados, este enfoque permite trabajar desde la particularidad de ese sujeto diferenciado y por ende desde la comprensión de la existencia de un mundo diverso, cambiante, situado en las características propias que lo definen. Todo ello, va en sintonía con lo expuesto por Sandoval (1996), quien expresa que las aproximaciones de corte cualitativo fortalecen las realidades subjetivas e intersubjetivas como elementos válidos del conocimiento científico.

Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., y otros. (2001), refieren que la investigación cualitativa posee unas características que permiten comprender la realidad social e interpretar el accionar humano; entre ellas se encuentra el contexto, el cual debe ser situado en los lugares, las realidades y las experiencias de los protagonistas objeto de la recolección de datos. Otra de las características se direcciona a la importancia del investigador como elemento clave de mediación entre la realidad social y las acciones humanas objeto de estudio. De igual forma, resaltan la multiplicidad de fuentes de la cuales se vale el enfoque para la recolección de datos dándole una mayor firmeza a la construcción de sentido. Además, de

la acción inductiva en el proceso de análisis, el entender los significados que los protagonistas le dan al fenómeno para luego interpretarlos, entre otras.

De igual manera, Sandoval (1996) plantea que la investigación social es asumida a través de enfoques, es así que dentro del enfoque cualitativo haciendo una lectura de la realidad puede ser holística, si se parte de la observación puede ser naturalista con modelos profundos, intensivos y comprensivos. Así mismo, el conocimiento desde este enfoque para el autor se concibe de manera constructivista y dialógica dentro de una lógica particular e inductiva. Dentro de las técnicas de recolección de información, el enfoque en su proceso utiliza instrumentos sujetos a transformaciones según su uso; tales como: la entrevista abierta o en profundidad, los grupos focales, talleres, narrativas, etc. (González y Laguado, 2018). De acuerdo a lo anteriormente planteado, y teniendo en cuenta que el estudio se realizó dentro de un proceso interpretativo en torno a una realidad social en particular, se utilizó un abordaje de los datos desde la comprensión de acciones y discursos, en este caso, el enfoque fue acompañado por el método hermenéutico.

Es entonces, que el método hermenéutico- comprensivo se presenta como el método apropiado para acompañar este enfoque, pues a lo largo del estudio en cuestión, se utiliza como herramienta de interpretación y a la vez como un medio de comprensión de las realidades y perspectivas de los protagonistas, además de sus lugares de enunciación. Como bien lo expresa Hernandez R., Fernandez C. y Baptista M. (2010) “la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores (p.10).

Las reflexiones más recientes acerca de la hermenéutica tienen su punto clave en las críticas que desde la escuela alemana se hicieron al positivismo; ello, permitió retomar acepciones encaminadas al conocimiento de sí mismo, al conocimiento de ese ser único sumergido en un contexto histórico y social determinado. Y no es que se desconozcan las tradiciones y acepciones clásicas acerca de la hermenéutica, sino que para efectos del presente estudio y en concordancia con los objetivos planteados, se toma como referente aquellas teorizaciones de gran relevancia en el proceso de discernir e interpretar el accionar humano y las realidades particulares de una sociedad. Es en ese sentido, que se retoma las ideas planteadas por autores como Dilthey, Heidegger, Gadamer y por supuesto Ricoeur como mayor referente para efectos de este estudio.

Se parte de Dilthey (1900; 1911) por la relevancia en las formas de construir y dar significado a las ciencias humanas. Este autor insiste que la interpretación hermenéutica va más allá de lo objetivado, de lo textual. Recalca que todo accionar humano puede ser interpretado a la luz de la hermenéutica. Por tanto, le da a la misma el valor como método de comprensión y de gran importancia en el ámbito de las ciencias humanas. (Hidalgo y López, 2015).

El concepto de hermenéutica según Heidegger (1927), que aunque concuerda con Dilthey (1905), que la hermenéutica se sumerge en toda interpretación humana, no obstante, la misma no puede ser vista como un instrumento acabado capaz de comprobar comportamientos, acontecimientos y demás formas de relacionarse el hombre con el mundo que habita; pues, cada hombre como ser diferenciado, interpreta a su modo buscando interactuar con el mundo y darle significado, de allí se demuestra que la hermenéutica es consubstancial al ser humano, además de la imposibilidad de concebir desde el proceso de

la hermenéutica humana una única verdad. (Rivero, 2009). Heidegger plantea como forma de sopesar la situación, tomar mano de nuestra historia, aprovechar ese ser y estar en situación para comprender ese entramado de subjetividades que se construyen desde una realidad concreta.

Por otro lado, Gadamer (2003), como alumno de Heidegger, dentro de su teoría se puede evidenciar una gran cercanía con los postulados de su maestro en lo referente al estar del sujeto en situación; es decir, el Dasein (ser-ahí). Gadamer (2003), sustenta que el significado de cualquier interpretación humana no puede ser objetiva en su totalidad, pues quien ejerce el papel de interprete está cargado de historicidad, prejuicios y expectativas particulares de lo que pudiese ser el fenómeno o la realidad interpretada.

La hermenéutica vista desde las concepciones de Gadamer (2003), se puede entender como un proceso sinalagmático de pregunta y respuesta, un diálogo tricotómico entre observador, elementos que constituyen lo observado y lo observado mismo. De esta forma, se hace necesario ir al trasfondo de la misma que desde su esencia es vista como una hermenéutica existencialista, enmarcada en la historicidad del sujeto, en el cómo se construye así mismo, a través de las comprensiones e interpretaciones del mundo que habita y su significancia. Un diálogo comprensivo entre el sujeto y lo que existe, un horizonte de sentido mediado por el lenguaje.

Para Ricoeur (2006), el fundamento de la interpretación hermenéutica es el regreso a la fuente, en este caso lo observado; el protagonismo no es solo del observador, se debe regresar al texto. La hermenéutica de Ricoeur va más allá del sujeto y toma el lenguaje como el centro de toda comprensión, como el constructo que da sentido a los fenómenos, y por ende el origen de toda realidad. Como bien lo expresa González y Laguado (2018),

“nada en la experiencia accede al sentido, sino con la condición de ser llevado al lenguaje (p. 74). El lenguaje visto como herramienta indispensable en toda acción relacional del sujeto con el mundo, el puente que sirve de conexión entre lo subjetivo y lo objetivo. “El lenguaje como la morada del ser” (Heidegger, 1951).

En definitiva, igual que Heidegger y Gadamer, Ricoeur también enfoca su hermenéutica como un elemento de comprensión subjetiva, pero donde el lenguaje pasa a ser el protagonista principal de análisis e interpretación de los fenómenos y de toda realidad social. En palabras de Rojas (2013), “en el lenguaje se contiene el ser, universal y particular. El ser se comprende, entiende y explica gracias al lenguaje y este se manifiesta, a su vez, en el tiempo” (p. 74).

Teniendo en cuenta la diferencia que Dilthey hace entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza. Para Ricoeur la hermenéutica del texto y la hermenéutica de la acción, además del diálogo epistémico, permite anunciar la existencia de un orden sónico en las cosas mismas. De igual forma, dentro del análisis que Ricoeur hace de las conceptualizaciones de explicación y comprensión, concluye que este dualismo se enmarca en tres situaciones: “la teoría del texto, la teoría de la acción y la teoría de la historia” (Ricoeur, 2006, p. 151). “El juego dialéctico entre estas tres teorías anuncia la utilización cotidiana del texto, del discurso, del lenguaje y, a través de estos, del mito, del relato y del símbolo” (Rojas, 2013, p. 75).

Así pues, la hermenéutica se consolida como un elemento recursivo a través del cual se permite dar apertura a la comprensión del mundo histórico de los sujetos y el acontecer de sus fenómenos. De acuerdo a lo anterior, se hace necesario abrir la puerta a las comprensiones que surgen de esta realidad social concreta, de este lugar de enunciación en

el que se encuentra esta investigación y la interpretación subjetiva de los fenómenos que la determinan.

Por tal motivo, y teniendo en cuenta los procesos desde donde emergen las estrategias de aprendizaje y los caminos hacia su comprensión, este estudio se abordó fundamentalmente desde el método hermenéutico de Ricoeur (2006), pues se determinó que, dentro de ese ejercicio de interpretación a través del texto (lo que ya se ha dicho y declarado acerca de las estrategias de aprendizaje), la acción (las estrategias de aprendizaje vistas como acciones que dependen de factores extrínsecos e intrínsecos, además de los intereses de quienes las ejecutan) y la historia (enmarcada en los contextos, la cultura, las creencias e intereses del sujeto investigado), se puede llegar a aquellos horizontes de sentido que permitan comprender dicha realidad, la misma que determina la acción del investigador y del investigado.

Población: El estudio se situó en la ciudad de Manizales, Caldas, en la Institución Educativa Instituto Universitario, con estudiantes del grado sexto tres en edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad. Al ser un escenario de encuentro y socialización por excelencia, su población es divergente en cuanto a costumbres, ideologías, estrato social y por ende nivel socioeconómico. Adicionalmente, se encuentra sumergido en un sistema educativo regularizado por una política de estado, con ciertas acciones prevalentes: homogenización, estandarización, jerarquización; además de ser un sistema parcelarizado en distintas áreas de conocimiento, lo que en muchas ocasiones conlleva a procesos de enseñanza aprendizaje de cada disciplina con poca conexión entre las mismas.

No obstante, los múltiples compromisos de los docentes con sus asignaturas, con las distintas áreas de gestión institucional, las características particulares de los estudiantes y el número tan elevado de los mismo por aula y grado, convierten en un reto la cotidianidad del aula siempre enmarcada en procesos de integralidad formativa. El hecho de hacer zoom a las realidades anteriormente descritas, permitió un mayor grado de apropiación del contexto y de la población a intervenir. De allí que, del grupo en cuestión resultaron doce estudiantes en edades comprendidas entre los 12 y 14 años para la aplicación del estudio.

El hecho de escoger solo los estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad, se debe a aspectos de confiabilidad en los resultados según las acepciones de los expertos en cuanto al fenómeno objeto de estudio. De igual manera, para la escogencia del grado o grupo, se tuvo en cuenta el grupo o grado que en su momento dentro de todos los escenarios posibles se adecuaba a las características propias del estudio en términos de tiempo, aplicación de instrumentos y sujetos intervinientes.

3.1.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

Para el estudio de investigación y en relación con la metodología abordada se tuvo en cuenta diferentes técnicas e instrumentos, los cuales fueron seleccionados para alcanzar los objetivos propuestos. La metodología hermenéutica atiende al reconocimiento y lectura de la realidad de los actores desde la interpretación de sus voces. En este sentido, la base fundamental del estudio permitió ahondar en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, y con el ánimo de reconocer en primera instancia las estrategias se utilizó el *Test ACRA*, el cual plantea unas categorías previamente revisadas por Román y Gallego (1994), para identificar y describir las estrategias de aprendizaje que utilizan los

estudiantes en su proceso de adquisición, codificación, recuperación de la información y de apoyo al procesamiento de la misma.

Esta aplicación que, aunque en muchos de los casos, es usada dentro de las investigaciones de corte cuantitativo, también se permite en palabras de sus autores, Román y Gallego (2008), ser aplicada dentro de un marco cualitativo, sustentada como herramienta de identificación de presencias y ausencias en los procesos cognitivos y metacognitivos vinculados al acto de aprender. Por consiguiente, dicho instrumento se entronca como insumo que, contrastado y triangulado con los otros instrumentos que hacen parte del estudio, permiten un acercamiento comprensivo al fenómeno investigado.

De igual manera, se utilizó la técnica de observación como instrumento que le permitió al investigador tener un acercamiento más directo con los participantes del estudio, ya no solo a sus voces, sino también a las formas como actúan, interactúan, se desenvuelven, se comunican y responden a los distintos aspectos que les rodean; lo anterior, en relación con el fenómeno estudiado y en cohesión con las demás técnicas e instrumentos utilizados. Análogamente, se utilizó la entrevista semiestructurada para los docentes y la entrevista abierta para estudiantes participantes del estudio y estudiantes de apoyo al estudio, las mismas permitieron, en primera instancia, conocer las concepciones de los docentes entorno al modelo curricular por competencias; en ese sentido, su aplicación fue un gran insumo para conocer y hacer una lectura situada de esta estructura altamente potenciada en el mundo, y, como es percibida por la comunidad educativa. Y en segunda instancia, reafirmar a través de las voces de los estudiantes lo encontrado en la aplicación de los demás instrumentos. Es de resaltar, que la aplicación de este instrumento,

de igual modo, sacó a la luz otros aspectos y elementos que fortalecieron el proceso interpretativo del estudio en cuestión.

En consecuencia, inicialmente se aplicó el test a los estudiantes: 119 preguntas relacionadas con procesos de adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento. Según sus autores Román y Gallego (1994), dicho test fue validado por psicólogos y expertos en estrategias de aprendizaje a partir de los análisis empíricos y su aplicación a más de seiscientos participantes. El ACRA se construyó con la intención de ser aplicado preferiblemente en estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años aproximadamente, su eficacia en sujetos menores de 12 años es dudosa; por tanto, de allí se explica el por qué los participantes de este estudio se encuentran entre los 12 y 14 años. El material y aplicación del test se observa en el anexo A.

Diario de campo: El diario de campo como técnica de observación del investigador para identificar y describir las estrategias de aprendizaje de los estudiantes dentro del aula en distintas áreas disciplinares. El instrumento se estructuró, seleccionando del test de escalas ACRA todas aquellas preguntas o ítems pertenecientes a estrategias de aprendizaje evidenciables y observables por un tercero en el aula. Y se escogió propiamente las ACRA, con el fin de hacer un análisis de identificación coherente entre lo que se le preguntó al estudiante y lo que observó el investigador. En ese sentido, el formato utilizado fue una adaptación del original de Román y Gallego (1994). Por consiguiente, la estructura del diario de campo manejó los mismos criterios del test Acra, pero adaptado solo aquellas estrategias de aprendizaje evidenciables en una sesión clase. De tal modo que, de las 119 estrategias incluidas en el test en cuestión, solo se tuvo en cuenta 34: ocho de adquisición

de información, 17 de codificación de información, cinco de recuperación de información y cuatro de apoyo al procesamiento de la información. (Anexo D)

Entrevista semiestructurada: La entrevista semi-estructurada como referencia discursiva y conceptual de docentes de distintas áreas de conocimiento de su quehacer educativo y cotidianidad en el aula. Esta como herramienta necesaria en la triangulación de datos para procesos de interpretación del fenómeno estudiado. En ese sentido, las preguntas se elaboraron manteniendo una relación clara entre contenidos del área y sus DBAS, periodo académico y aprendizaje; todo ello, con el fin de que el estudio se situase en torno al currículo por competencias, marco referencial de los procesos de enseñanza aprendizaje en el escenario y contexto propio de la investigación.

Entrevista abierta a estudiantes: Se hizo una entrevista abierta a los doce estudiantes participantes del estudio, de igual manera, a diez estudiantes más que no fueron parte activa del mismo por no estar en los rangos de edad inicialmente determinados. Dicha entrevista, tuvo como intención, complementar la información suministrada en los instrumentos anteriores, y con el fin de llegar a un grado mayor de comprensión del objeto estudiado.

3.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, el análisis de la información se hizo en dos etapas:

3.1.2.1. Primera etapa: Identificación y descripción de las estrategias de aprendizaje.

Codificación y categorización.

En este caso, se analizó cada una de las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario de estrategias ACRA. En ese proceso de análisis se identificó inicialmente las estrategias utilizadas y no utilizadas por cada estudiante en particular. Al ser un cuestionario de preguntas cerradas y respuestas concretas, se hizo necesario trascender un poco más para profundizar la información allí suministrada por los estudiantes; fue entonces, que con un margen relativamente prudente de tiempo para no condicionar las respuestas en referencia al test mencionado (mes y medio), se implementó una entrevista sencilla con una pregunta abierta relacionada con las técnicas de estudio y formas de abordar el contenido, no llevando el nombre explícito de estrategias, esto con el fin de comparar y relacionar la información dada por los estudiantes en los dos instrumentos y poder validar los datos suministrados. Ya hecha la validación, se hizo una selección coincidente a través de un proceso de saturación entre todo el colectivo de estudiantes de las estrategias que siempre, casi siempre, algunas veces y nunca utilizan en su cotidianidad escolar tanto en el aula como fuera de ella.

De igual manera, se seleccionó diez estudiantes más que se encontraban por debajo del margen de edad comprendida de los estudiantes participantes de la investigación como apoyo al proceso de análisis e interpretación; en concordancia, se les hizo la misma pregunta abierta que al grupo de estudiantes participantes de la investigación, es de aclarar, que dichos estudiantes seleccionados no hicieron parte activa del estudio, simplemente fue un grupo de apoyo con el fin de brindar más insumos para un acercamiento más profundo al fenómeno estudiado.

Seguidamente, se analizó cada uno de los diarios de campo con el fin de identificar las estrategias que de forma particular utilizó cada estudiante en el aula de clase según lo observado; para luego, hacer como en el caso anterior, una selección coincidente saturando

dentro del colectivo de estudiantes las estrategias que siempre, casi siempre, algunas veces y nunca utilizan en su cotidianidad del aula para después describirlas.

De igual forma, siguiendo la línea de análisis se hizo la codificación axial, concepto y postulado tomado de Strauss y Corbin (1990), definida como el enlace entre categorías y subcategorías, en cuanto propiedades y dimensiones se refiere. En este caso, se tejieron las relaciones de aquellas estrategias coincidentes o saturadas que salieron de las respuestas dadas por los estudiantes y de lo observado por el investigador para identificar y describir las estrategias aplicadas en el aula y, del mismo modo, las estrategias que siempre fueron aplicadas en todos los escenarios (aula y fuera del aula). Por último, a través de la entrevista semiestructurada hecha a los docentes de distintas áreas de conocimiento, se pudo como primera medida, conocer las concepciones del acontecer diario en aula y, como segunda instancia, el cómo funciona y se aplica el currículo por competencias en el contexto específico que se desarrolló el estudio.

3.1.2.2. Segunda etapa: Interpretación de los datos a luz de las categorías y subcategorías resultantes.

Categorización profunda. Luego de hilar los datos resultantes de cada uno de los instrumentos en relación con los actores participantes del estudio y de aquellos actores o factores de apoyo, se dio inicio al proceso de identificación de categorías y subcategorías; del mismo modo, la correlación entre las mismas a través de redes conceptuales, permitió configurar la construcción teórica. Así pues, con las categorías y sus respectivas subcategorías, se construyó cuatro capítulos, donde las voces de los actores participantes del estudio, la voz del investigador y las acepciones teóricamente ya estipuladas de la literatura especializada en confluencia, permitieron darle sentido a la acción interpretativa.

3.1.2.3. TIPOS DE CÓDIGOS.

Códigos empleados en el capítulo V:

AA: Anexo A

AC: Anexo C

C: Cuadro

DE: Docente Entrevistado

EPE: Estudiante Participante del Estudio

L: Línea

P: Pregunta

T: Tabla

0,1,3,4,5,6,7,8,9: Número asignado a docentes para identificarlo del resto de docentes.

Número asignado a estudiante para diferenciarlo del resto de estudiantes. Número asignado a pregunta para diferenciar las distintas preguntas. Número asignado a anexo para

diferenciarlo de otros anexos. Número asignado a tabla para diferenciarla de otras tablas.

Número asignado a cada cuadro para diferenciarlo de otros cuadros dentro de la tabla.

Número asignado a cada línea dentro del párrafo.

Códigos empleados en el capítulo VI:

AC: Anexo C

DE: Docente Entrevistado

0,1,2,3,4,5,6,7,8,9: Número asignado a cada uno de los docentes para identificarlo con respecto al resto de docentes. Número asignado a cada pregunta. Número asignado a cada anexo. Número asignado a cada línea de un párrafo.

P: Pregunta

L: Línea de párrafo.

Códigos empleados en el capítulo VII:

AC: Anexo C

C: Cuadro

DE: Docente Entrevistado

EA: Estudiante de Apoyo

EPE: Estudiante Participante del Estudio

L: Línea

P: Pregunta

T: Tabla

0,1,3,4,5,6,7,8,9: Número asignado a docentes para identificarlo del resto de docentes.

Número asignado a estudiante para diferenciarlo del resto de estudiantes. Número asignado

a pregunta para diferenciar las distintas preguntas. Número asignado a anexo para

diferenciarlo de otros anexos. Número asignado a tabla para diferenciarla de otras tablas.

Número asignado a cada cuadro para diferenciarlo de otros cuadros dentro de la tabla.

Número asignado a cada línea dentro del párrafo.

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Pensar y sentir los territorios en términos de desarrollo, es enfocar la mirada en procesos realmente transformadores. En ese sentido, la escuela no solo como espacio físico, sino como escenario de potenciación humana, permite movilizar un entramado de elementos configurados en experiencias, saberes y formas de relación con el mundo que, en perspectiva, subyacen a la conciencia que tiene el sujeto de saber quién es y de los elementos que toma del medio para llegar a ser lo que quiere ser. Así pues, en ese camino del ser y llegar a ser, la formación y el desarrollo de lo humano pasa por la búsqueda y el estudio de todos aquellos aspectos que definen al sujeto en su dimensionalidad; en tal caso, lo corporal, lo intelectual, lo emocional y lo estético se convierten en el horizonte de sentido del quehacer de la educación, y en el que la escuela se convierte en el timón hacia aquellos destinos que se quiere llegar.

En efecto, considerando la escuela como uno de los medios para llegar a esos lugares inexplorados, el conocer y reconocer los elementos que configuran su engranaje, permitirá transitar por las necesidades e intereses de cada contexto y de cada lugar de afirmación del sujeto que se forma. En perspectiva, el comprender las formas como aprende y los medios que determinan dichas formas, son la puerta de entrada a procesos significativos. Por consiguiente, dentro del análisis del estudio en cuestión, se identificaron ciertas categorías y subcategorías circundantes, expuestas en cuatro capítulos que, de forma correlacional, configuran el accionar en la escuela, el aula y todos aquellos entornos de enseñanza aprendizaje.

En primera instancia, la comprensión en las formas y maneras en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje y la marcada sucesión de eventos, actitudes y modos de

percibir la información que se les suministra, dejan plasmado ciertos interrogantes que ponen en cuestión la eficacia y pertinencia de el modelo curricular por competencias y el verdadero sentido del mismo como eje principal en el que giran los procesos del quehacer educativo. En tanto, surge la pregunta: estrategias de aprendizaje ¿lejos del modelo curricular por competencias?

En segunda instancia, el reconocimiento del sujeto que aprende como el epicentro del acto educativo, conlleva a revisar y ahondar en una serie de aspectos que giran a su alrededor, pues los mismos, son altamente determinantes en las formas como dicho sujeto, percibe y confronta su propia realidad de mundo. En ese orden de ideas, hacer lectura de la cotidianidad de ese sujeto que aprende y la forma como se relaciona con su entorno, determinan las formas, los modos y los hábitos que el sujeto utiliza en su accionar con miras a su propio proceso formativo. En concordancia, ubicados en el contexto escolar, dichas formas, modos y hábitos se direccionan al empleo de estrategias que le permiten al aprendiente, adquirir, codificar y recuperar la información de cada área de conocimiento a través de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

En tercera instancia, el hacer zoom a las realidades que envuelven el acontecer escolar, permitió transitar por las concepciones de los actores del acto educativo; de igual manera, por las tensiones que se circunscriben en el acontecer del aula entre los sujetos que enseñan y la estructura organizacional del sistema educativo actual enmarcado en un modelo curricular por competencias. Análogamente, los destellos de presencias y ausencias en las prácticas de enseñanza, dejan ver un deseo insaciable por una formación que tenga en cuenta las particularidades de cada sujeto y de cada microcontexto de aula. En atención a lo expuesto, se infiere la necesidad de conducir la educación y la formación hacia una escuela

situada que intervenga de forma contextualizada en las condiciones objetivas de cada escenario de acción.

En última instancia, la intensificación de esfuerzos que propendan por aprendizajes en y para la vida, se acentúan en el compromiso y en la necesidad de trascender, de lograr procesos que permitan en un primer grado, mejorar la escenografía, y en segundo grado, que todos los actores se conviertan en protagonistas de esa obra llamada educación. En ese entendido, se hace necesario ver el aprendizaje desde otra óptica; desde otras concepciones teóricamente validadas, que entren a complementar lo que ya se ha venido haciendo durante años y que no han permitido salir del anacronismo paradójico en el que se encuentra la escuela y el aprendizaje; partir hacia nuevos caminos, hacia nuevas aventuras, hacia nuevas formas de relación del sujeto consigo mismo, con el otro y con el mundo; en definitiva, dirigir los esfuerzos hacia una nueva ciencia del aprendizaje.

CAPITULO IV: ESTARGIAS DE APRENDIZAJE ¿LEJOS DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS?

Las estrategias de aprendizaje como uno de los elementos que constituyen el quehacer de la educación, permiten a través de su accionar, comprender las dinámicas que envuelven el proceso formativo. Es en ese sentido, que el ejercicio de conocer y reconocer la forma como el aprendiente responde de manera autónoma a los diversos estímulos que le proporciona el contexto escolar, posibilitan una mirada situada y reflexiva de las condiciones objetivas en las que se está dando el acto de aprender. En concordancia, a la luz del presente estudio, en este camino de identificación, interpretación y, por ende, comprensión de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Instituto Universitario de Caldas, se configuran una serie de elementos y situaciones que a diario giran alrededor de ese sistema educativo basado en competencias, de esas prácticas de enseñanza ensambladas para corresponder al mencionado sistema y la respuesta de los estudiantes en términos de aprendizaje a los postulados epistémicos y misionales del modelo curricular.

En tal caso, el nivel de reconocimiento que cada sujeto tiene de sus propias capacidades y habilidades, determinan en gran manera, las formas, los modos y las técnicas con las cuales el aprendiente en su acontecer escolar va respondiendo a los diversos escenarios de aprendizaje y el grado de profundidad con que los asimila. De acuerdo a lo anterior, la superficialidad o profundidad en la ejecución de una tarea de aprendizaje va íntimamente ligada al procedimiento, entendido este, para Coll (1987) (citado por Monereo, 1999), como un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de una meta. Ahora bien, surge la pregunta ¿las metas que aspiran los estudiantes o los resultados que por modelado familiar y social consiguen los estudiantes, corresponden a las mismas metas planteadas por

el modelo curricular por competencias? las siguientes páginas permiten navegar por la cotidianidad del sujeto que aprende, buscando dar respuesta a la pregunta en cuestión.

En esa línea, entendiendo que el modelo curricular por competencias como estructura, se direcciona y se proyecta a la formación no solo de sujetos competentes para el campo laboral, sino también como lo plantea Delors (1994), a una concepción más amplia de la educación que le permita al sujeto que aprende desarrollar al máximo sus potencialidades con fines de transformarse y de transformar el mundo que habita; de igual manera, se hace necesario analizar si lo que se pretende a través del modelo va en sincronía con los contextos situacionales (escuela, familia y sociedad) que envuelven a los protagonistas del quehacer educativo, pues las acciones, las conductas y, en este caso, las estrategias de aprendizaje van íntimamente ligadas al contexto de acción que las determinan.

En sintonía con la anteriormente expuesto, los aportes de Román y Gallego (1994; 2008), en cuanto al constructo teórico de las estrategias de aprendizaje, se convierten en el puente de conexión con el fenómeno objeto de estudio. En ese entendido, la hipótesis planteada por los autores en mención, se inspira en las teorías del procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin (1968), de la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1980), y el modelo teórico de activación de Anderson (1990). Este conglomerado de teorías en su conjunto definen que el cerebro en su funcionalidad se acentúa en tres procesos cognitivos básicos en relación con la información que recibe, adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación; de igual manera, Román y Gallego (2008), expresan que un óptimo y efectivo rendimiento de los procesos cognitivos, requieren de la ayuda de otros procesos de corte metacognitivo y socioafectivo definidos

como estrategias de apoyo, si lo que se pretende es llegar a aprendizajes significativos y profundos.

En consecuencia, los autores en mención definen que las estrategias de adquisición requieren de dos procesos esenciales para su efectiva aplicación; en un primer momento los procesos atencionales como el eslabón que le permite al sujeto aprendiente seleccionar y categorizar la información que se le suministra; en concordancia, Dehaene (2019), plantea que cuando un alumno presta atención consciente a lo expuesto por el docente, permite que la información sea transportada de los circuitos corticales hasta la corteza prefrontal, logrando que la información permanezca y sea recordada, no en vano, para este autor, la atención se convierte en uno de los pilares fundamentales del aprendizaje (Dehaene, 2019, p. 202). De igual manera, entran en acción como segundo momento en las estrategias de adquisición los procesos de repetición como mecanismo que permite memorizar la información seleccionada, en cuanto a este aspecto, Mora (2017), expresa que sin memoria no hay aprendizaje; a partir de estos planteamientos, se deduce que sin atención y sin repetición, no hay procesos cognitivos que permitan aprendizajes duraderos, por ende, como lo plantea Blis (1975), no habría potenciación a largo plazo, función esencial en la estimulación del hipocampo, lugar del cerebro donde se desarrollan los procesos de memoria y aprendizaje. No obstante, es importante clarificar, que tanto la atención como la repetición solo son la primera pieza de encaje en ese rompecabezas que le dan forma al aprendizaje; de igual modo, la brújula que permite orientar al sujeto que aprende hacia la primera meta de un modelo curricular por competencias (el aprendizaje comprensivo).

Seguidamente, y luego de culminada la tarea de los procesos atencionales y de repetición donde la información se ensambla en la memoria a corto plazo (MCP), es necesario que dicha información sea transportada a la memoria a largo plazo (MLP), esta

acción solo se configura según Román y Gallego (2008), a través de estrategias de aprendizaje que permitan codificar lo recibido, enmarcada en la elaboración superficial o profunda y en la organización de la nueva información vinculándola con los conocimientos previos que se tienen, buscando crear nuevos mapas de conocimiento; en esta etapa de codificación el sujeto que aprende da el primer paso, la primera puntada hacia un aprendizaje comprensivo, visto desde el modelo curricular por competencias como el aprender a aprender sustentado en conocimientos declarativos pasando de lo factual o lo conceptual. Asimismo, se reconoce este tipo de estrategias a través de la utilización de nemotecnias enmarcadas en la representación del conocimiento de forma verbal, además de la elaboración y organización que el sujeto hace de la información que recibe.

Desde esta perspectiva, lo adquirido y lo codificado, según Román y Gallego (2008), necesita de acciones que permitan constantemente al sistema cognitivo, recuperar el conocimiento ya almacenado en la memoria a largo plazo (MLP), este tipo de estrategias según los autores, le permiten al sujeto que aprende mejorar sus procesos cognitivos mediante artilugios de búsqueda y respuesta. Asimismo, los autores en mención, expresan la importancia de estrategias de apoyo que permiten fortalecer el procesamiento de la información y potenciar el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje anteriormente descritas (adquisición, codificación y recuperación), de este modo, Weintein y Mayer (citados por Román y Gallego, 2008), plantean que existen dos dimensiones en las estrategias de apoyo; lo metacognitivo, conducente a la planificación, el logro de objetivos, el monitoreo y control que el aprendiente va teniendo de su propio proceso de aprendizaje; visto desde el modelo curricular por competencias como el aprender a hacer; lo socioafectivo, configurado en aspectos motivacionales, en el control de la ansiedad, los sentimientos, la autoeficacia, el fortalecimiento de habilidades sociales, entre otros; visto

desde el modelo curricular por competencias como el aprender a convivir y el aprender a ser.

En definitiva, pensar un modelo curricular por competencias, desde la perspectiva teórica de Román y Gallego, es pensar en un sujeto que desde su especificidad formativa, tenga la capacidad de gestionar estrategias que le permitan adquirir información, codificarla con los conocimientos previos que posee para crear nuevos mapas de conocimiento y constantemente recuperar lo aprendido; de igual modo, la capacidad de gestionar estrategias de apoyo, enmarcadas en tareas metacognitivas que le permitan en su proceso de integralidad formativa, conocer, reconocer, evaluar, consolidar y transferir lo aprendido a diferentes contextos de acción y, en esa misma tónica, habilidades socioafectivas que le den la oportunidad no solo de ser competente, sino también un sujeto empático que se construye, se deconstruye y se reconstruye con el otro y para el otro. Lo anterior, como aspectos que, sin duda alguna, reconfiguran los procesos de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Partiendo del fenómeno objeto de estudio y del contexto que lo define, se detalla en primera instancia, la identificación de manera particular de las estrategias de aprendizaje de cada uno de los estudiantes participantes del estudio, donde se evidencia que, de los doce estudiantes investigados, solo dos utilizan en su totalidad las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información (figura 1). Otro de los estudiantes, no utiliza en su totalidad, pero sí en gran medida, las estrategias de codificación, recuperación y apoyo, dejando un margen pequeño para las estrategias de adquisición (figura 2). De igual manera, cinco estudiantes utilizan las estrategias de manera indistinta, en donde utilizan con mayor frecuencia las estrategias de recuperación y apoyo, dándole un menor margen de acción a las estrategias de adquisición (figura 3). En últimas, en cuatro estudiantes se

evidencia la poca puesta en práctica de la mayoría de estrategias de aprendizaje, no existiendo una diferencia marcada en la utilización en mayor grado de una o de otras

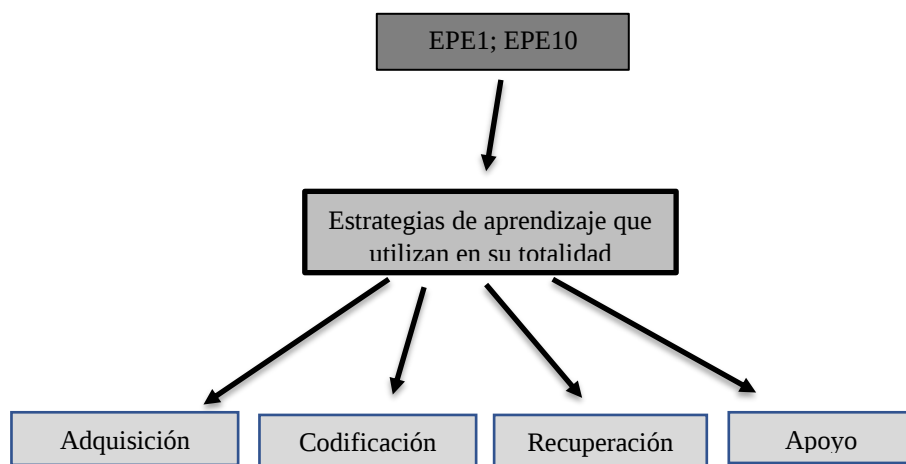


Figura 5: Creación propia

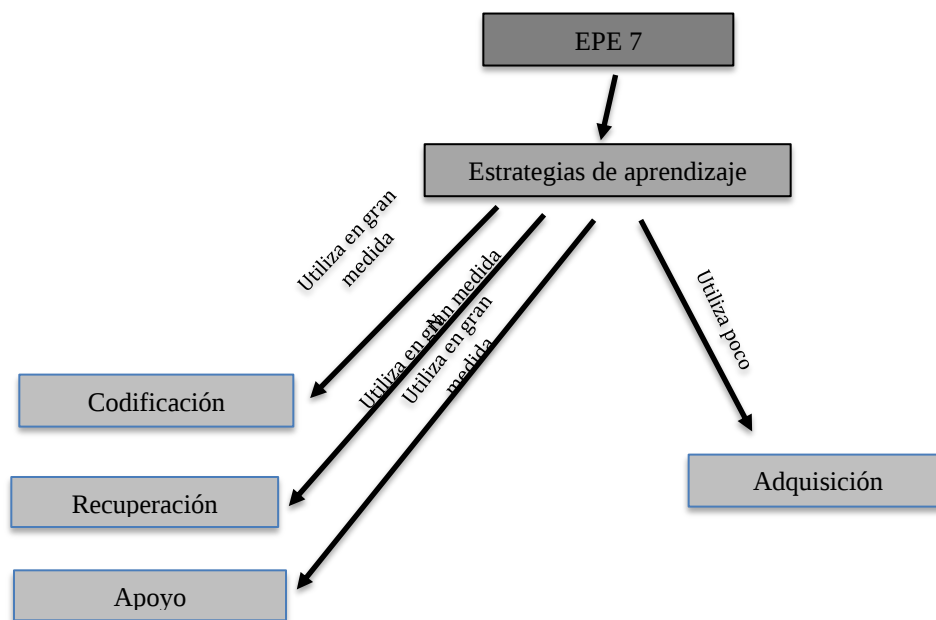


Figura 6: Creación propia

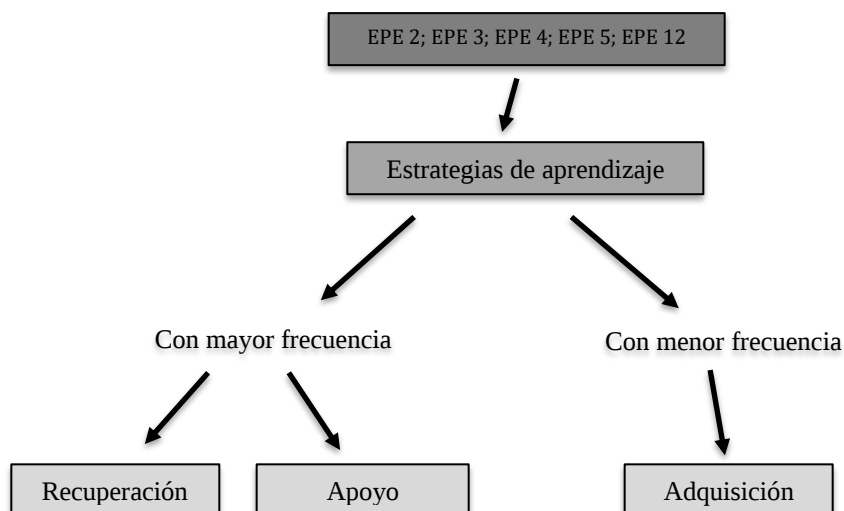


Figura 7: Creación Propia

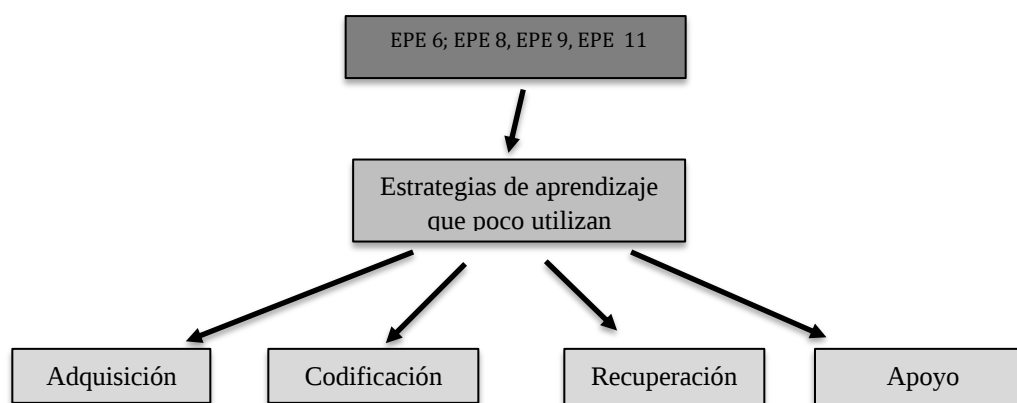


Figura 8: Creación propia

Asimismo, las estrategias de aprendizaje que siempre utilizan dentro del colectivo de estudiantes en todos los escenarios de acción (aula, casa, otros entornos), se enmarcan en estrategias de adquisición fragmentación con epigrafiado, adquisición repetición con repaso mental y repaso reiterativo; estrategias de codificación relación intracontenido de algo conocido con lo que se está aprendiendo, en este caso, cuando el tema es complejo, tratando de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso); estrategias de recuperación búsqueda de codificaciones como el recordar palabras y dibujos que tengan relación con las ideas principales; y estrategias de apoyo autoconocimiento como el acordarse de otros

temas que guardan relación con lo que se quiere acordar, además del automanejo en el intento por expresar lo aprendido con sus propias palabras.

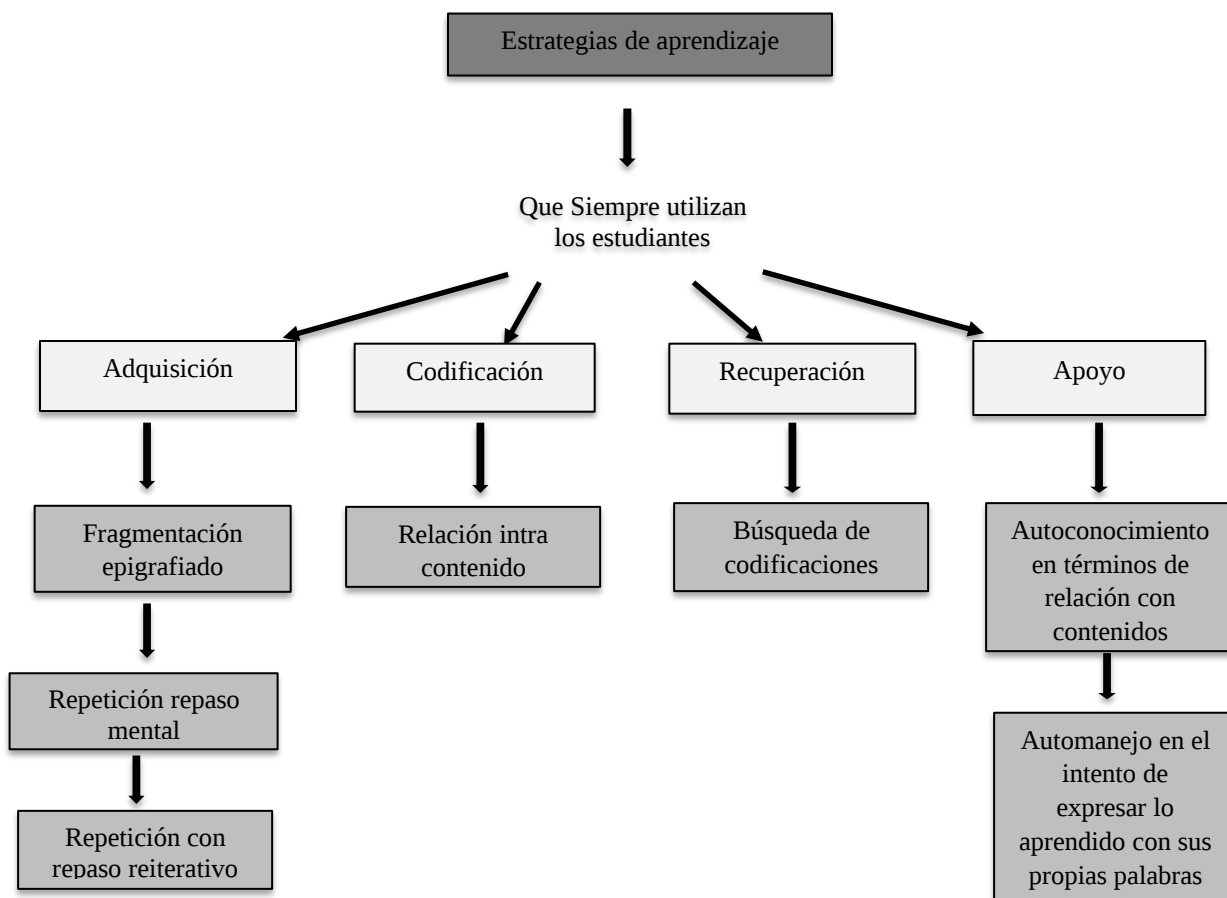


Figura 9: Creación propia

En esa misma línea, constatando lo expresado por los estudiantes con la observación hecha por el investigador, se identificó las estrategias de aprendizaje que siempre se utilizan en el aula por parte del colectivo. En este caso, la única estrategia evidenciable e identificable fue la de adquisición fragmentación con subrayado lineal. En cuanto a las otras estrategias, no hubo aspectos coincidentes, por consiguiente, no identificables. En consecuencia, se pasó a analizar las estrategias que bastantes veces se utilizan en el aula; siendo la adquisición repetición con repaso reiterativo; codificación aplicación en la

intención de aplicar lo aprendido a distintos campos, codificación nemotecnización como la anotación en márgenes; y apoyo motivación extrínseca buscando el prestigio de sus compañeros; asimismo, la interacción social en la pretensión de ayudar y colaborar con sus compañeros, las estrategias más saturadas dentro del colectivo en el aula.

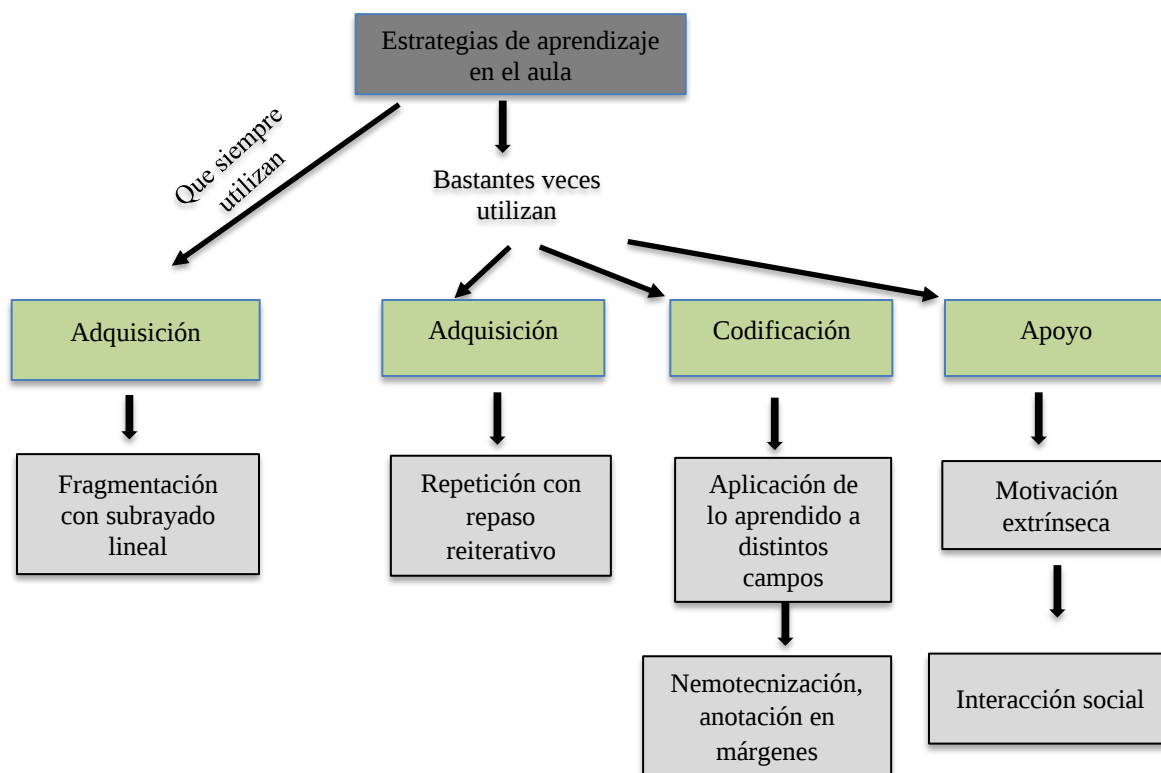


Figura 10: Creación propia

No obstante, también se evidencian marcadas ausencias en la utilización de ciertas estrategias dentro del colectivo de estudiantes en todos los escenarios de acción (aula, casa, otros entornos); de este modo, las estrategias de adquisición atencional como el subrayado lineal y el epigrafiado; la de codificación organizada como el diseño de diagramas y codificación elaborada como relaciones intracontenido, en este caso, en la generación de respuestas aproximadas relacionadas con lo que ya sabe cuándo no tiene datos de lo que se le pregunta; la recuperación de información como la generación de respuestas escritas

(hacer-aplicar), y de búsqueda de codificaciones como la consideración de datos que conoce antes de aventurarse a dar una solución intuitiva.

Y en última instancia, las estrategias de apoyo al procesamiento de información, propiamente metacognitivas, dadas en términos de autoconocimiento y automanejo como la ordenación y desarrollo de un tema punto por punto, confección de esquemas de los puntos a tratar y el dar respuestas aproximadas relacionado con lo que ya sabe de otros temas para dar respuesta a interrogantes de los que no tiene datos; además, de una sociafectiva de interacción social, como conocer los logros de sus compañeros para superarse a sí mismo.

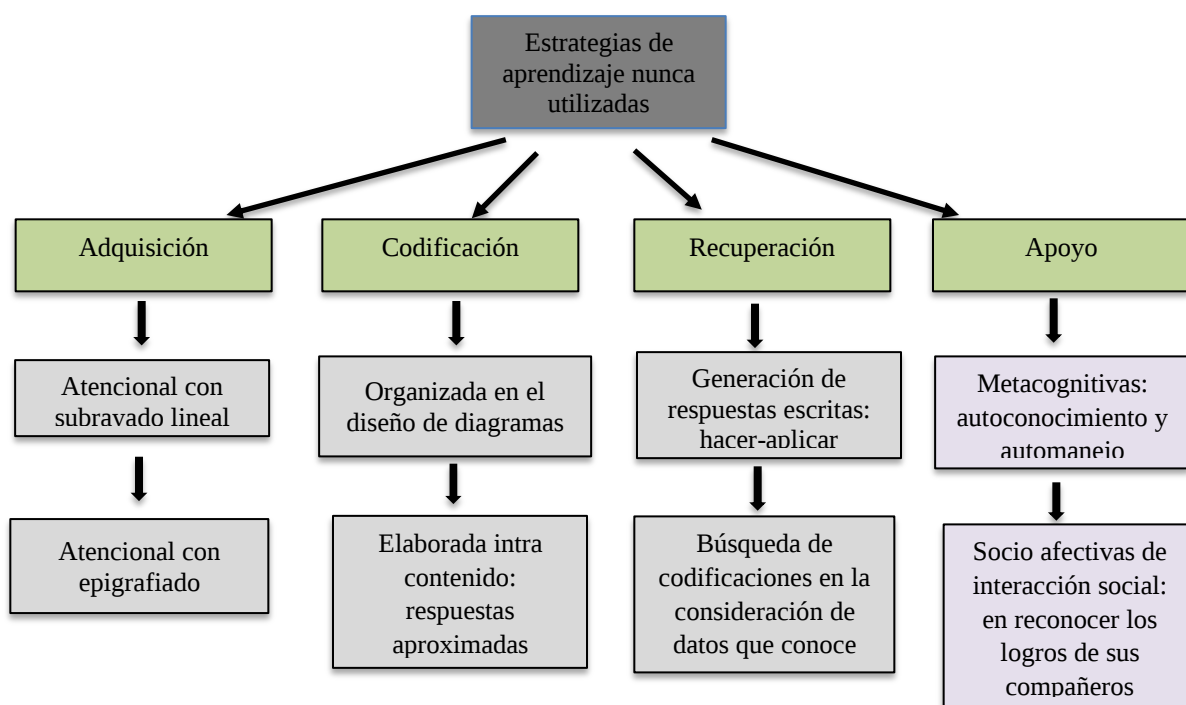


Figura 11: Creación propia

En concordancia con lo anterior, dentro de las estrategias ausentes específicamente dentro del aula, se encuentran la de adquisición fragmentación con epigrafiado como la subdivisión de un texto largo en varios pequeños mediante títulos y epígrafes, de igual

manera, la de adquisición fragmentación con subrayado lineal en cada párrafo, datos o frases que le parecen importantes; y la estrategia de recuperación en la planificación de respuesta escrita como el parafraseo, enmarcada en intentar expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.

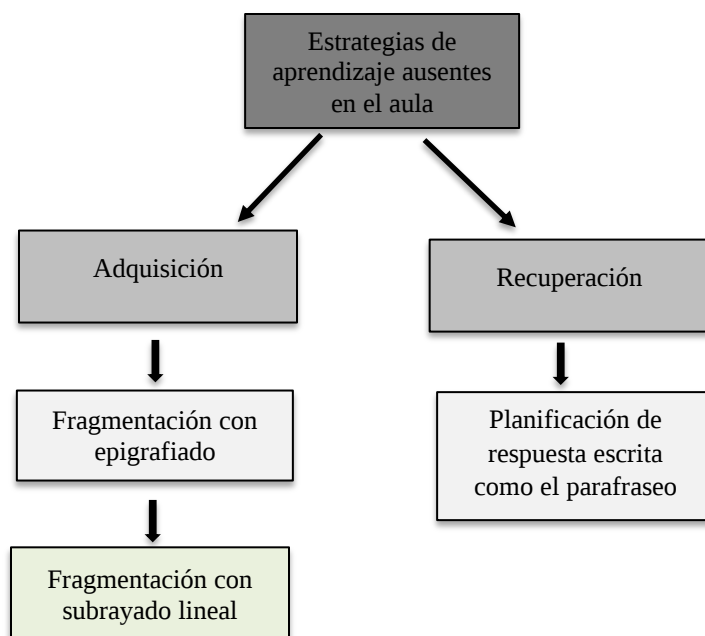


Figura 12: Creación propia

Ahora bien, dentro de la entrevista abierta a los estudiantes participantes del estudio y a los estudiantes de apoyo, se considera importante resaltar, aquellas estrategias coincidentes entre los dos grupos entrevistados; es así que, las estrategias de adquisición atencionales de exploración, y adquisición repetición en voz alta, mental y reiterativa; Así como las estrategias sociales de obtener apoyo y trabajar de forma cooperativa, son las que siempre utilizan los estudiante, sin importar el lugar y el contexto. Por consiguiente, no se evidencian más estrategias cognitivas y metacognitivas coincidentes entre los dos grupos entrevistados.

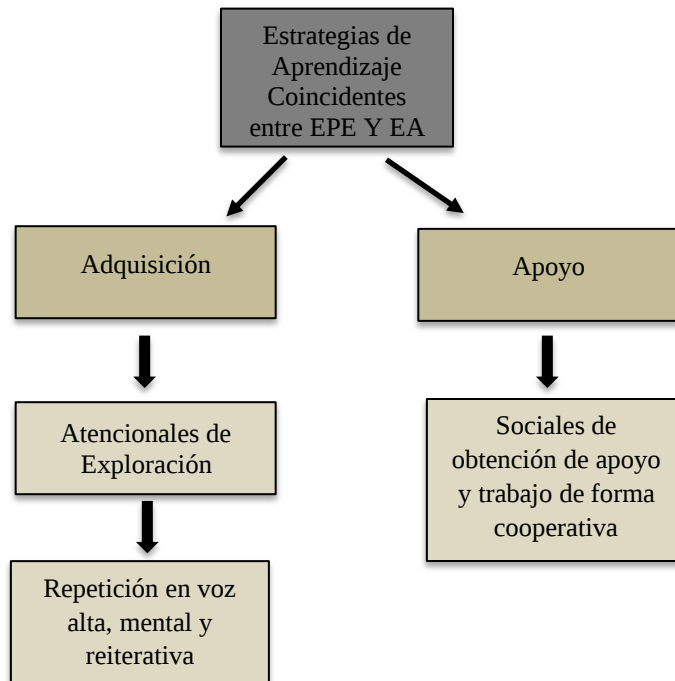


Figura 13: Creación propia

Por otra parte, dentro del estudio se dejan ver ciertas tensiones entre los docentes y la estructura curricular por competencias que, de cierta forma, repercuten en las prácticas de enseñanza y en los modos de afrontar los procesos académicos por parte de los estudiantes; de este modo, el hablar de un currículo descontextualizado y no situado en la realidad de cada comunidad educativa, hace parte de la cotidianidad discursiva de los docentes en su entorno escolar. De igual manera, en los fines de unos como de otros, se expresa por parte de los docentes, que, mientras las políticas educativas enmarcadas en el modelo curricular, tienen como fin último la cobertura y la masificación, para ellos, lo más importante es la calidad y el éxito de los estudiantes, dicha situación divergente es una de las circunstancias que no permiten procesos verdaderamente transformadores; pues, como expresan los mismos actores, entre mayor cobertura, mayor número de estudiantes, y a mayor número de estudiantes, mucho más difícil se hace diferenciar los interés y las necesidades particulares de cada sujeto que aprende.

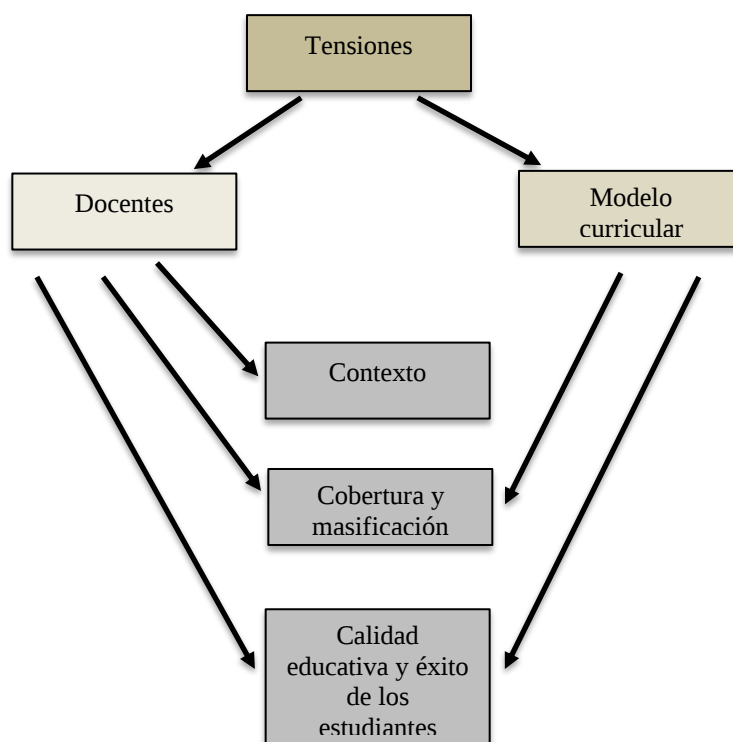


Figura 14: Creación propia

Al mismo tiempo, se evidencia una tensión entre las prácticas de enseñanza y las formas como el estudiante percibe a través de las estrategias de aprendizaje la educación y su formación académica. En ese entendido, en las voces del sujeto que aprende, se detalla monotonía, aburrimiento y desidia; todo ello, enmarcado en factores propiamente motivacionales. Dicha situación, permite dejar al descubierto, ciertos elementos de causalidad en la práctica de unas estrategias y no de otras dentro del conglomerado de estudiantes, pues se hace evidente que, al estar afectado el factor motivacional, los procesos metacognitivos estén cargados de ausencias en el acontecer escolar.

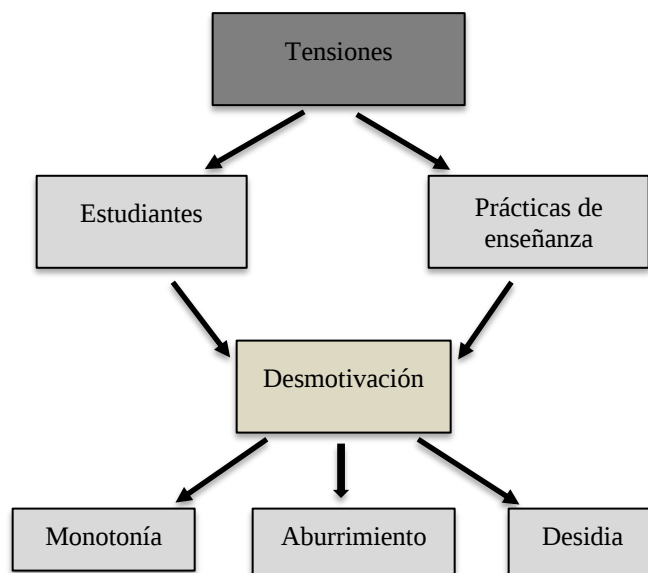


Figura 15: Creación propia

En conclusión, se considera necesario en cuanto a las estrategias de aprendizaje, enfocar los esfuerzos para que en el aula y en los distintos entornos de aprendizaje, los estudiantes o los sujetos que aprenden, puedan seguir afianzando procesos de adquisición, codificación y recuperación; dichas estrategias cognitivas, tienen que ir acompañadas de acciones que permitan convertir los escenarios y los contenidos que se pretenden transmitir en aspectos curiosamente interesantes; lo anterior, en concordancia con lo que plantea Mora (2017), cuando afirma que “la curiosidad despierta ante aquello que rompe la monotonía, lo que sobresale en el entorno. Sin curiosidad no hay atención ni conocimiento” (p. 77).

Así pues, según el autor en mención, lo curioso rompe con el sentido común que lleva consigo lo siempre igual; en ese sentido, pasa a ser la llave que da apertura a los procesos atencionales, elemento fundamental y condicionante para que se puedan desarrollar otros procesos dentro de ese largo camino de aprender y transformarse. Sin embargo, enfocar la mirada en capacidades cognitivas como la atención, implica conocer y reconocer todos aquellos elementos que giran a su alrededor, entre ellos, el reconocimiento

de los intereses y necesidades del sujeto que aprende, un trabajo sobre un aula ampliada con tendencia paidocentrista que permita la participación activa del aprendiente.

De igual manera, para efectos de adquirir y codificar la información que se suministra, el aprendiente debe retener la información, acción que solo se logra a través de la memorización a corto y largo plazo, de este modo, la atención y la memoria son el primer eslabón de esa larga cadena de aprendizajes y en los que se empieza a configurar el modelo curricular por competencias. En tal caso, la potenciación a largo plazo, término mencionado líneas atrás y acuñado por Bliss (1975), que consiste en términos neurobiológicos, en la alta estimulación del hipocampo, lugar del cerebro donde se estimulan estas dos capacidades (atención y memoria), para lograr respuestas duraderas a acciones postsinápticas, se convierte en una herramienta muy potente para dichos fines de afianzamiento.

En concordancia, y complementando lo anteriormente expuesto, se considera necesario el desarrollo de estrategias metacognitivas en los sujetos aprendientes, factor preponderante en la consolidación de aprendizajes profundos. Se infiere entonces, que la puesta en práctica de acciones auto planificadas, auto monitoreadas, auto controladas y auto evaluadas, entren como elemento estratégico, si lo que se busca es una formación que responda a los objetivos y fines del modelo curricular por competencias, y a una educación en la vida y para la vida. Por consiguiente, técnicas como ABP (Aprendizaje basado en problemas), considerado por Barrows (1986), citado por Morales y Landa (2004), como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 147). Y todas aquellas técnicas basadas en aprendizaje por descubrimiento inspiradas en las acepciones de Bruner (1960), se convierten en coadyuvantes que permiten fortalecer y consolidar todas estas

habilidades que como lo expresan Román y Gallego (1994; 2008), hacen parte de las estrategias de apoyo al procesamiento, sustentada en procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información.

Finalmente, dentro de las tensiones suscitadas, es primordial llegar a puntos de convergencia que permitan un armonioso acontecer en el quehacer del aula y de la escuela. En ese sentido, desde lo estatal, darles a las instituciones educativas, docentes y estudiantes, las garantías necesarias para ensamblar de buena manera un modelo curricular que responda a los fines de una política de estado y, de igual forma, a las condiciones objetivas de cada contexto de acción. De modo semejante, las instituciones educativas deben configurar procesos que conlleven a una formación y educación de calidad; en tanto los docentes, un buen inicio, parte del repensar las prácticas, desinstalarse si es necesario, salir de la zona de confort, explorar nuevos horizontes, darle un nuevo sentido al acto de educar. En resumidas cuentas, docentes investigadores, proactivos, empáticos y apasionados de su labor. Pues, si la escuela, los procesos formativos y el quehacer educativo, no se sacuden de su anacronía viciada por las mismas formas, modos y accionar sistémico del pasado, el sujeto que aprende como se evidencia en la aplicación y utilización de estrategias de aprendizaje, mínimamente responderá a las metas de cualquier modelo actual, como sucede, en este caso, con el modelo curricular por competencias.

CAPÍTULO V: UNA LECTURA SITUADA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN TORNO A CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES DE LAS COMPETENCIAS.

El acontecer en el aula y la cotidianidad que envuelve a cada uno de los actores del quehacer educativo es fundamental para el análisis contextual de los fenómenos que allí ocurren. En tal caso, el enfocar la mirada en todos aquellos elementos que determinan los procesos de enseñanza aprendizaje, permiten conocer de cierto modo, las presencias y las ausencias que acompañan al sujeto que aprende en su desarrollo dimensional. En ese sentido, el capítulo anterior se situó en aquellos elementos que giran alrededor de este sujeto que se forma y, que, de un modo u otro, condicionan su actuar y sus intereses vitales. Mientras que, el presente capítulo se acentúa en las formas y los mecanismos con que responde dicho sujeto a los elementos ya expuestos, con miras a la adquisición y producción de conocimiento.

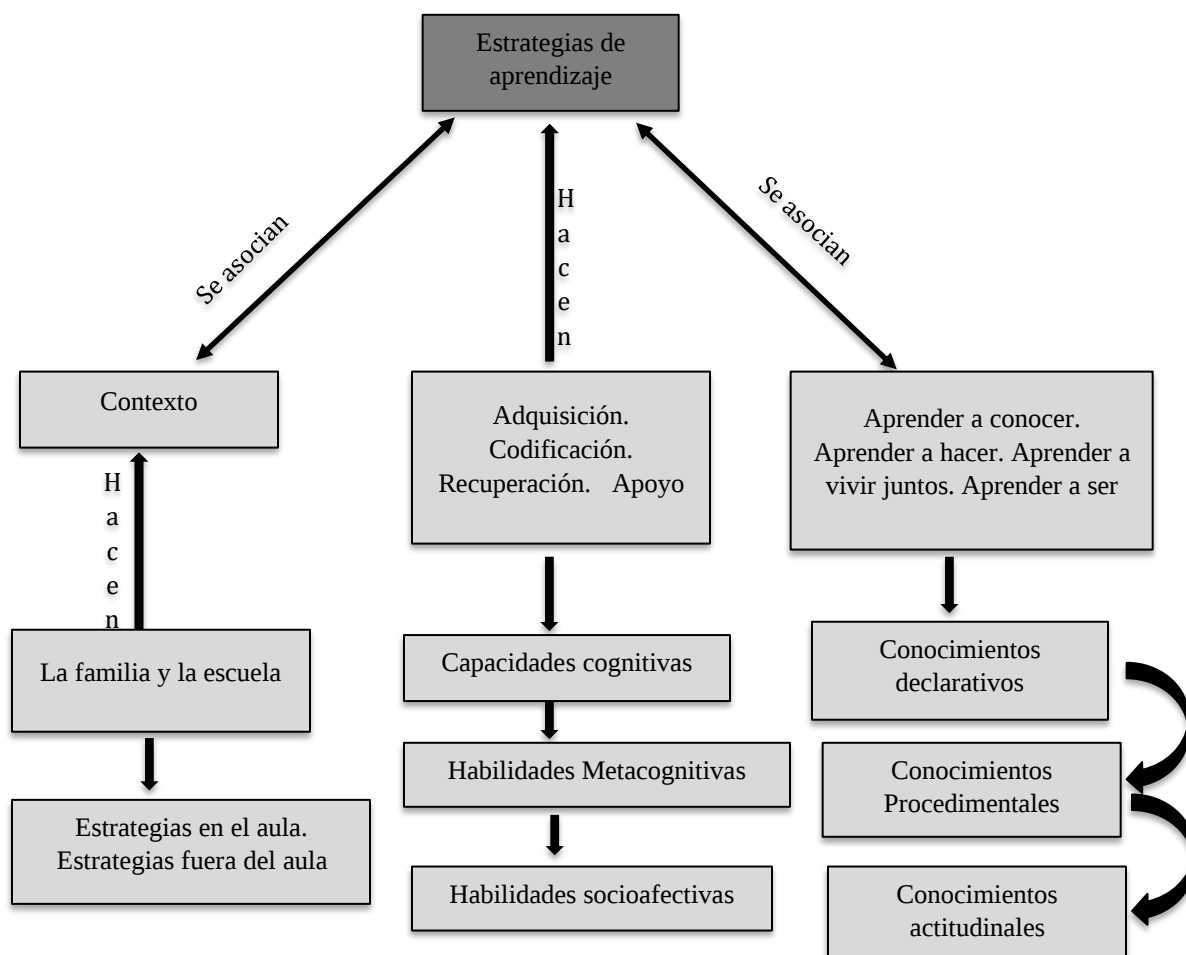


Figura 16: Creación Propia

Por consiguiente, se hace necesario retomar las acepciones de Delors (1994), en cuanto a los cuatro aprendizajes fundamentales para la vida, ya que estos son el diseño inicial que inspira al modelo curricular en la escuela y el éxito del mismo en busca de la trascendencia de sujetos sentipensantes y actuantes, siempre situados en las realidades de sus territorios para transformarlos. De este modo, “el aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento (...). La atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (...). La memoria como antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva (...). El ejercicio del

pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una relación entre lo concreto y lo abstracto”. (p. 92)

Todos estos elementos que configuran la acción de aprender a aprender, deben situarse en los centros de interés de los sujetos que aprenden; esto es, vincular estrategias que movilicen los gustos, las motivaciones en relación con lo que se transmite, dotando de sentido los contenidos y, por ende, la información que circula en ese microcontexto de aula. Asimismo, el hecho de interpretar las condiciones en las que se desarrolla cada sesión clase, trae consigo, deconstruir acciones modeladas y técnicamente instrumentalizadas que han hecho parte de los procesos de memorización y construcción de pensamiento; para luego, vincular nuevas formas que permitan enfocar la atención, elemento necesario en la adquisición de conocimiento. Lo anterior, como complemento a lo manifestado por los docentes.

“Todo deriva de una buena planeación de las actividades que se van a desarrollar y del contacto y diálogo permanente con los estudiantes. Hoy en día es muy importante tener en cuenta los estudiantes con características de aprendizaje diferentes para no pecar en exigir los mismos resultados en procesos cognitivos tan disímiles”. (DE1P7AC: L. 2-6)

“La educación necesita de docentes atrevidos, que se arriesguen a aplicar nuevas metodologías, que involucren al estudiante en la construcción de su conocimiento, en pocas palabras, creo que la educación necesita una revolución que inicia en cada docente”. (DE3P1AC: L. 6-9)

Seguidamente, aunque es claro que el aprender a hacer desde su inicio ha estado vinculado a lo laboral y a la producción industrial; también es válido afirmar que, en un contexto escolar, en un escenario formativo como es la escuela, este conocimiento tiene que

trascender a los distintos campos de la existencia humana complementando el deber ser inicial del mismo. En palabras de Delors (1994), “ya no puede darse a la expresión aprender a hacer, el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a la alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Así pues, los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque conserven un valor formativo que no debemos desestimar” (p. 93). Por consiguiente, un sujeto que aprende a hacer, es un sujeto que confronta y transforma la información suministrada con los distintos contextos y los adecua a las distintas situaciones que se le presentan; en tal situación, desde ese acontecer del aula, la voz de los docentes converge con estas acepciones.

“Me parece erróneo que una evaluación sea la manera en la que se puede llegar a medir o evidenciar un aprendizaje, por el contrario, considero que esto puede llegar a ser evidenciado a partir de las acciones o actos, o situaciones reales de comunicación, en donde el estudiante aplique lo adquirido en las diferentes sesiones”. (DE3P3AC: L. 1-4)

“El aprendizaje se puede evidenciar desde el enfrentamiento; oportuno, positivo y beneficioso de las situaciones que se presentan día a día tanto dentro de la cotidianidad escolar como dentro del ámbito familiar y social”. (DE2P3AC: L. 1-3)

De acuerdo a lo anterior, ese acontecer diario en el que se moviliza información, conocimiento y competencia es la génesis del estancamiento en términos mimetistas de la educación anacrónica, enmarcada en una especie de capital escolar y si se quiere cultural, donde los actores del acto educativo de generación en generación replican las mismas formas, los mismos intereses y las mismas herramientas; por consiguiente, los mismos resultados. Asimismo, también es la génesis de la transformación, sustentada en el

empoderamiento del proceso formativo, dándole un nuevo sentido a lo que se transmite, lo que se adquiere y lo que se procesa; permitiendo navegar por nuevas aguas y por la construcción de nuevos caminos que conduzcan a cada actor al encuentro consigo mismo, en términos de reconocimiento y proyección, siempre situado en la realidad de donde se afirma.

Teniendo en cuenta que la educación como lo plantea Contreras (2009), “es un escenario de relación y de encuentro con el otro” (p. 4). No solamente cobra trascendencia el encuentro consigo mismo, sino también el desarrollo de habilidades que permitan el encuentro empático con el diferente. Al respecto, Delors (1994), plantea como otro pilar fundamental, el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; en palabras del autor “sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad” (p. 95). Esa mirada del otro, permite el reconocimiento y la comprensión propia y, por ende, la posición en el mundo que se habita. En concordancia, los docentes se acercan a esta perspectiva.

“La evidencia de un aprendizaje cómo lo exprese antes, se da a través de los cambios de actitud que le permiten favorecer su entorno y establecer verdaderas relaciones de alteridad con sus compañeros”. (DE1P3AC: L. 1-2)

En última instancia, en cuanto a los pilares de la educación planteados por la UNESCO y Delors (1994), el aprender a ser completa la estructura que configura a ese sujeto formado en su integralidad; dicho aprendizaje lo define el autor como “el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (p. 98). En definitiva, un ser humano

con todos los recursos cognitivos, socioafectivos y praxeológicos para transformarse y transformar el mundo del que hace parte.

Ciertamente, lo planteado por Delors y la UNESCO, es una estructura muy bien pensada y diseñada, pero para que tenga una acción efectiva en términos de lo que se pretende, se necesita su validación; la cual solo se da a través de la respuesta de uno de los actores de ese acto educativo, el estudiante. En ese orden de ideas, las estrategias de aprendizaje vienen siendo las formas y las herramientas que el estudiante pone en juego para llegar a esos aprendizajes esperados, y para ratificar la razón de ser de los contenidos curriculares. En este sentido, hablar de contenidos curriculares es hablar Según Latorre (2017), “de un conjunto de conocimientos de las distintas áreas, procedimientos, capacidades, destrezas, valores y actitudes, que hay que aprender en los diferentes ámbitos académicos para conseguir el aprendizaje esperado” (p. 1).

Este conglomerado de componentes sustentado y definido en cada área disciplinar, constituyen el tejido formativo del sujeto y lo que define la escuela. En esa misma línea, Coll y otros (1994), plantean que los contenidos que se transmiten en el campo escolar se agrupan en tres tipos de conocimientos: declarativos, procedimentales y actitudinales que, llevados de forma adecuada se convierten en la punta de lanza de un ser humano competente en los diversos ámbitos de la vida; tanto que, son saberes situados en las distintas dimensiones del ser que se forma, lo intelectual, lo corporal, lo emocional, lo social, lo cultural entre otros. En consecuencia, todo este elemento que constituyen esa gran obra de un ser en el mundo y para el mundo, tienen que actuar en convergencia hacia un mismo horizonte de sentido, de lo contrario se convertiría en una simple obra detrás del telón, conceptualizada pero olvidada. En tal caso, se expone de manera sucinta lo declarativo,

lo procedimental y lo actitudinal como preámbulo al accionar del sujeto que aprende y su relación con la información que se le transmite.

Según Latorre (2017), citando a Coll y otros (1994), define los conocimientos declarativos “como un saber que se dice, se declara o se conforma por medio del lenguaje. Es el entramado fundamental de los conocimientos de todas las asignaturas” (p. 2). Dichos conocimientos se clasifican en factuales y conceptuales: lo factual referido a la información literal, verbal y en muchos casos aprendido al pie de la letra, tiene que ver con datos, fechas, lugares; en otras palabras, es la información contenida en cada área de conocimiento. Lo conceptual: determinado por información que se puede explicar, expresar y exponer con propias palabras, y relacionar con aprendizajes previos; le da vía libre a la comprensión de conceptos y se sale del margen de la literalidad.

Del mismo modo, en palabras de los autores ya mencionados, los conocimientos procedimentales se vinculan a la praxis, determinado en la ejecución organizada de procedimientos, capacidades, habilidades y destrezas hacia la consecución de unos fines. Estos conocimientos, son el camino y las herramientas que el sujeto que aprende transita y utiliza para apropiarse de la información suministrada y convertirla en aprendizaje. En tal sentido, desde la cotidianidad del quehacer educativo, se vincula a la elaboración de resúmenes, ensayos, utilización de toda clase de elementos propios de las distintas asignaturas entre muchas otras acciones relacionadas con el saber hacer. De igual forma, se relaciona al análisis, la síntesis, la interpretación y la inferencia de la información para después argumentar. (Latorre, 2017 citando a Coll y otros 1994).

No obstante, la proyección del ser humano no solo se da en términos cognitivo conceptuales, sino también en términos comportamentales y emocionales; de esta manera, la forma como se piensa y se actúa va íntimamente ligada a la forma como cada sujeto

desde su particularidad valora y le da sentido a lo que le rodea y lo que emprende. Desde esta perspectiva, la actitud como la cara visible de la motivación, es uno de los factores primordiales en los procesos de aprendizaje; pues de cierta forma, condiciona las maneras de enfrentarse y relacionarse del sujeto que aprende con su entorno informacional. Por tal motivo, otro de los contenidos y conocimientos que hacen parte de ese trípode de la integralidad formativa, son los conocimientos y contenidos actitudinales, definidos por Coll y otros (1994), “como la predisposición estable para actuar con relación a un objeto o sector de la realidad”. (p. 133).

Toda esta contextura anteriormente mencionada, se constituye en su accionar situándose en los distintos contextos educativos; es allí, en esos micro contextos de aula y familia donde entra en escena el estudiante para dar respuesta y así completar la obra. En tal sentido, las respuestas de los estudiantes vienen dadas por las estrategias de aprendizaje vistas en palabras de Monereo (1990), “como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje (p. 4). En tal caso, son todos aquellos recursos intelectuales, emocionales y praxicos con que cuenta el estudiante mediados por la cultura y el contexto para dar sentido a lo que se le transmite. En consecuencia, lo cultural enmarcado en el capital escolar y familiar definen las pautas del accionar estratégico del sujeto que aprende de acuerdo al contexto, en palabras de Guerra (2010), citando a Bourdieu (2002), el habitus, definido “como un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridas en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica”. (p. 391).

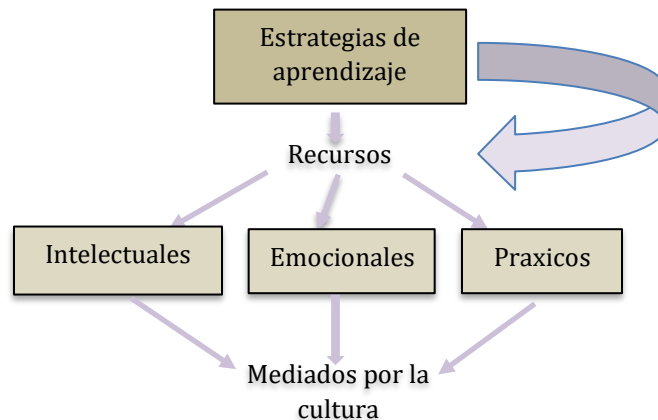


Figura 17: Creación Propia

Ese habitus desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2005), es visto como un proceso de estampamiento de condiciones, conductas y formas dirigidas al direccionamiento de la existencia humana; un acto pedagógico establecido en escenarios institucionalizados que empiezan con la familia y se traslada a la escuela determinando y condicionando en los estudiantes, las prácticas y los modos de afrontar lo académico. Por tal motivo, las estrategias de aprendizaje para ser comprendidas aparte de tener en cuenta la compleja mixtura de los temas tratados durante este capítulo, también es necesario reconocer como aspecto vinculante, el tiempo y el espacio en que se ejecutan. En concordancia, dentro de los distintos modelos de estrategias de aprendizaje abordados desde la literatura especializada, se toma en cuenta el modelo de Román y Gallego (1994, 2008), pues de este, parte la recolección de información, el análisis y comprensión del presente estudio.

En ese entendido, para Román y Gallego (2008), las estrategias de aprendizaje son una secuencia integrada de procesos o acciones mentales que entran en actividad con la intención de facilitar el procesamiento y utilización de la información. La hipótesis planteada por dichos autores, se construye a partir de las acepciones de diversos teóricos en

referencia al procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin 1968; Craik y Lockhart 1980; Anderson, 1990), donde se define que el cerebro funciona siguiendo tres procesos cognitivos básicos: adquisición, codificación y recuperación. Igualmente, “se considera que para el máximo rendimiento de la actividad cognitiva es necesario complementar los tres procesos anteriormente mencionados, con otro tipo de estrategias de naturaleza metacognitiva y socioafectiva, entendidas como estrategia de apoyo” (Rojas y Payares, 2016, p. 50). En concordancia con lo anterior, se evidencia ciertas tendencias en la utilización de estrategias de aprendizaje en el aula y fuera de ella por parte de los sujetos que aprenden.

Con referencia a la adquisición de información, Según Román y Gallego (2008), citando a Atkinson y Shiffrin, la misma se da a través de procesos atencionales y procesos de repetición, los cuales ayudan a seleccionar, transformar y transportar la información desde el exterior hacia el registro sensorial para luego ser asumida por el hipocampo y guardarlo en la memoria a corto plazo. Dentro de estos procesos atencionales y de repetición en el acontecer del aula, las estrategias utilizadas son muy pocas, ya que los tiempos de la sesión clase y los momentos utilizados por el docente para dar la explicación del tema a desarrollar cuando es magistral, permiten un margen muy pequeño de exploración autónoma del estudiante con la información, lo que dificulta por premura de tiempo, vincular otras formas que permitan ampliar el panorama de posibilidades.

De igual manera, cuando la sesión clase es activa y se distribuyen los grupos por equipos de trabajo, aunque se cuenta con mayor tiempo para interactuar con la información, se evidencia que el estudiante que no tiene claro el rol que desempeña dentro del equipo, asume una actitud pasiva y todo queda a merced del estudiante que tome la iniciativa para el desarrollo de la actividad planteada; situación que demanda tiempo, cargas de trabajo

disparos y, por ende, la reducción potencial de la aplicación de las estrategias de aprendizaje en el aula. De este modo, las estrategias de adquisición evidenciables más utilizadas por los actores que hacen parte del estudio, se reduce a una estrategia atencional y a una de repetición.

“Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje” (EPE1; EPE6; EPE7; EPE9; EPE10: AAT38C1)

“Cuando el contenido es denso vuelve a leerlo despacio”. (EPE1; EPE3; EPE6; EPE8; EPE10: AAT39C1)

Del mismo modo, traspolando la situación hacia el otro lado de la balanza, en cuanto a las estrategias que nunca utilizaron, es coherente deducir, y de acuerdo al planteamiento líneas atrás, que las estrategias ausentes se enmarcan en aquellas que demandan un poco más de tiempo y esfuerzo, pues los modos y la mecánica de las sesiones clase condicionan de gran manera el accionar de las mismas. Siendo este el caso, se puede afirmar que el aula para el estudiante es más un escenario de transmisión de información con una cuota inicial hacia procesos de aprendizaje, con un mínimo servicio de las funciones cognitivas y una ausencia realmente marcada de procesos metacognitivos. Ante tal situación, es necesario repensar ese capital histórico del sistema educativo que trae consigo un cúmulo de hábitos que traspasa los microcontextos de aula y direccionan el accionar docente y discente tanto en sus prácticas como en los modos de percibir la enseñanza y el aprendizaje.

“Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes”. (EPE2; EPE4, EPE8, EPE9: AAT41C1L1)

“En los libros, apuntes u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes”. (EPE2; EPE6; EPE8; EPE9: AAT41C1L2)

Ante lo expuesto, y siguiendo el marco referencial de Román y Gallego (2008), en cuanto a los procesos cognitivos, después de ese momento de adquisición donde se requieren procesos de atención y repetición para la memorización a corto plazo, se viene la codificación de la información que se traduce en el hecho de pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo; este traspaso de información necesita de una elaboración estructurada y con sentido, donde el sujeto que aprende vincula los conocimientos previos con la nueva información, con el fin de crear una nueva base de conocimiento.

En tal caso, codificar se acerca a acciones comprensivas donde se le da significado a lo que se transmite, hecho que se logra según los autores mencionados aplicando tres estrategias: “estrategias de nemotecnización, donde se produce una codificación superficial o básica en términos de procesamiento, a ella corresponden (acrósticos, rimas y muletillas; loci y palabras claves); estrategias de elaboración, definidas en relaciones entre contenidos, imágenes visuales, metáforas, aplicación de los contenidos, relaciones compartidas, autopreguntas e inferencias y parafraseo; y estrategias de organización, que permiten que lo transmitido se vuelva significativo y, por ende, más manejable, a estas estrategias pertenecen los agrupamientos, construcción de mapas y diseño de diagramas. (Rojas y Payares, 2016, p. 62) citando a Román y Gallego (2008).

Dentro de las estrategias de codificación evidenciables en el aula, dos de elaboración *“el interés por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce”* (EPE1; EPE2; EPE3; EPE4; EPE5; EPE7; EPE9; EPE10:

AAT42C2L1), y *“suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando, sugerencias o dudas”* (EPE1; EPE3; EPE6; EPE8; EPE10: AAT42C2L2); son las que bastantes veces utilizan los estudiantes; de igual modo, no hay consistencia dentro del colectivo de estudiantes en aquellas estrategias que nunca se utilizaron.

Teniendo clara la referencia en cuanto al contexto de aula y las estrategias de aprendizaje evidenciables dentro del mismo, se pasa a un contexto más amplio de acción, sin delimitación y sin dependencia a una observación externa, donde el sujeto moviliza saberes, experiencias y hábitos; ese otro contexto no solo se encuadra en el aula, sino que trasciende a la casa y la familia que, como escenario, permite un mayor tejido de posibilidades sustentadas en tiempo, autonomía y, de cierto modo, libertad de acción en la ejecución de las tareas; de igual manera, interacción con otro tipo de actores, ya no es solamente el compañero de clase o el docente, sino el padre, madre o cualquier otro familiar u acudiente que entra a interactuar y a mediar en el aprendizaje también con sus propias cargas históricas y culturales, muchas de ellas, las mismas heredadas de generación en generación por ese capital histórico del sistema educativo, y que terminan siendo experiencias modeladas y adquiridas por el estudiante.

En ese sentido, la aventura de un aprendizaje autónomo por parte del estudiante, determinado por modos y técnicas, ya sean propias o mimetizadas de forma inconsciente, definen las estrategias que a diario el sujeto pone en práctica para llegar a esos aprendizajes esperados; siendo este el caso, y ante un escenario más amplio de acción, el estudiante o sujeto aprendiente moviliza más recursos que permiten la utilización de muchas más estrategias de aprendizaje, tanto así, que en su proceso de adquisición la demanda de estrategias atencionales y de repetición aumentan; en concordancia, el estudiante destaca: *“hago uso de lápices, bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje”*

(EPE1; EPE6; EPE7; EPE9; EPE10: AAT10C1). *“Cuando estudio trato de resumir lo más importante”* (EPE1; EPE4; EPE7; EPE8; EPE10: AAT10C2). Y *“cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprender mejor”* (EPE2; EPE4; EPE5; EPE7: AAT10C3).

No obstante, en cuanto a los procesos de codificación la tendencia sigue siendo baja con respecto al aula, se resalta como siempre útil la estrategia de nemotecnización a través de la técnica loci, término empleado por Schunk (2012), en donde la imaginación de lugares o elementos conocidos se relaciona con los elementos nuevos que proporciona la información suministrada para la creación de nuevos aprendizajes, en este caso los estudiantes manifiestan: *“cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo”* (EPE1; EPE2; EPE5; EPE9; EPE10: AAT11C1).

Asimismo, aunque no siempre pero si bastantes veces utilizadas, se encuentran las estrategias de elaboración enmarcadas principalmente en relaciones compartidas, donde el estudiante responde *“ acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información”* (EPE1; EPE2; EPE3; EPE5; EPE9; EPE10: AAT14C1); de igual manera, técnicas de elaboración donde el estudiante aplica los contenidos a diferentes contextos *“ uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible en mi vida diaria”* (EPE1; EPE3; EPE4; EPE6; EPE7; EPE8; EPE10: AAT14C2).

Finalmente, dentro de esos procesos cognitivos básicos de los que toman como referencia Román y Gallego (1994- 2008), para la elaboración de las escalas de estrategias de aprendizaje ACRA, entran en este contexto en escenarios fuera de aula los procesos de recuperación de la información, planteados por Román y Gallego (2008), como aquellos mecanismos que sirven para perfeccionar las tareas cognitivas encargadas de rescatar la

información ya almacenada en la memoria a largo plazo; dentro de este proceso sobresalen dos tipos de estrategias: las estrategias de búsqueda de codificaciones e indicios y las estrategias de generación de respuesta, sean planificadas o escritas.

En este sentido, las estrategias que siempre hacen parte del trabajo de los estudiantes participantes del estudio en este proceso de recuperación de información son las estrategias de búsqueda de codificaciones e indicios en la que sobresale *“antes de hablar o escribir, voy recordando, palabras, dibujos que tienen relación con las ideas principales del material estudiado”* (EPE1; EPE4; EPE5; EPE7; EPE8; EPE10: AAT11C1).

Igualmente, en este escenario los procesos de apoyo al procesamiento de la información vistos por los autores Román y Gallego (2008), (citando a Weinstein y Mayer, 1986), como tareas metacognitivas encargadas de establecer objetivos de aprendizaje y control o modificación de los mismos; y las habilidades socioafectivas, enmarcadas en expectativas, en procesos atencionales y motivacionales; además de acciones socialmente definidas en la obtención de apoyo, cooperación entre otros. Estos procesos son realmente escasos en la cotidianidad de los estudiantes, dentro de esta categoría y de las tantas estrategias que hacen parte de ella, los estudiantes destacan *“me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar”* (EPE1; EPE2; EPE5; EPE7; EPE8; EPE10: AAT12C1), y *“intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor”* (EPE2; EPE4; EPE5; EPE7: AAT12C2).

Ante tal evidencia, el panorama es sombrío y preocupante si lo que se espera son aprendizajes significativos y profundos, pues como lo manifiestan Román y Gallego (2008), dichas estrategias, hablando de las de apoyo, dependiendo de su uso y la frecuencia con que se haga, son potenciadoras o debilitadoras en el funcionamiento de las estrategias

cognitivas. En ese entendido, la efectiva utilización de las mismas, permitirán un adecuado proceso en términos de adquisición, codificación y recuperación de información siempre en proyección a la creación de nuevos mapas mentales que permitan llegar a nuevos horizontes de conocimiento y a nuevos destinos de aprendizaje. A su vez, Einstein y Mayer (citados por Román y Gallego, 2008), definen dos tipos de apoyo, uno de control metacognitivo enmarcado en el dominio y supervisión que el sujeto hace de su propio proceso de aprendizaje y otro sustentado en el control de sus estados afectivos, íntimamente ligados a las habilidades intrapersonales e interpersonales.

En consecuencia, el direccionamiento de procesos hacia acciones comprensivas, conducen la escuela a territorios nunca antes explorados, a los sujetos, a lugares nunca antes imaginados, y a la educación, a territorios transformados. De esta manera, lo metacognitivo y lo afectivo son las ruedas que permiten que el sujeto que aprende, se movilice de manera autónoma por los distintos elementos que constituyen la vida. De ahí que, la estimulación en la práctica de funciones ejecutivas enmarcadas en tres factores esenciales según Yake et al. (2000), como el control inhibitorio, que le permiten al sujeto controlar las respuestas automáticas para la generación de respuestas razonadas; La memoria de trabajo, que le permite al sujeto el almacenamiento consciente de cierta cantidad de información que luego será utilizada en cualquier tarea cognitiva; y la flexibilidad cognitiva, que le permite al sujeto adaptarse a los continuos cambios suscitados, logrando el desarrollo de nuevas habilidades; además, de una adecuada alfabetización emocional, termino empleado por Goleman (1995), para explicar el manejo y control que cada sujeto tiene de sus propias emociones, y como la adecuada gestión de las mismas potencian el aprendizaje; acepción respaldada por Mora (2017), cuando expresa que sin emoción no hay aprendizaje.

En consecuencia, toda educación que tiene como ruta la puesta en práctica de los elementos anteriormente mencionados, se convertirá en el escenario propicio de mejores prácticas, mejores estrategias y, por ende, mejores aprendizajes. En concordancia, se hace imperativo repensar las prácticas y los modos como se está dando la educación actualmente, no se puede seguir viendo al estudiante como un sujeto pasivo, como una tabula rasa que hay que llenar de información, como una máquina al servicio de lo técnicamente estipulado; en tal caso, salir de la anacronía, de los estereotipos y equilibrar las relaciones de poder con miras a la proyección de sujetos sentipensantes, críticos, con capacidad de autogestionarse; un sujeto en el mundo y para el mundo.

CAPÍTULO VI: HACIA UNA ESCUELA SITUADA: UNA MIRADA DESDE EL ACONTECER DEL AULA AL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La escuela en su configuración no puede perder el rótulo que desde su historicidad la ha erigido como símbolo de progreso; por ello, dentro de su accionar se deben movilizar de forma coherente y convergente cada uno de los elementos que la constituyen. Los tiempos son cambiantes y las culturas que subyacen a dichos tiempos se definen dentro de un territorio con características propias que las determinan; el deber ser de la escuela se encauza y se imbrica en los distintos ámbitos de la existencia humana (lo económico, lo político, lo social, lo cultural, lo espacial, lo estético entre otros), cuando esto no sucede, ese espacio, esa estructura de desarrollo y conocimiento se ve debilitada, y es cuando entran en acción todos aquellos antagonistas que piden acabarla. Se le acusa de ser anacrónica, aburrida, plana, formadora de mercancía al servicio del sistema capitalista (Illich, 1978).

Lo anterior, deja en evidencia la permeabilidad y en entredicho la tarea misional de la escuela; las críticas al sistema por Illich a hoy siguen siendo evidentes, no solo por cuestiones de réplica a una acepción hecha tiempo atrás, sino también a la incoherencia discursiva y enfrentamiento entre sus actores, tales como el estado y comunidad educativa en general, unos cuando desde lo conceptualizado definen la majestuosa estructura sobre planos del sujeto ideal que se quiere formar; y otros desde lo práctico cuando definen que el terreno, los elementos, las herramientas, además de los recursos no son los suficientes y, en muchas ocasiones, los adecuados para montar tan majestuosa estructura pintada sobre el papel. En tal caso, ¿cuál es la majestuosa estructura sobre planos?, y ¿Qué elementos no

son los suficientes, además de adecuados? las siguientes líneas permitirán ahondar sobre el tema.

Hablar del fenómeno de la globalización es hablar de un hecho que se quiera o no, traspasa nuestra cotidianidad, nuestra vida y por ende los territorios que habitamos. En concordancia, según Mejía (2006) “se afirma con cierta fuerza que la crisis de los sistemas de socialización que en occidente constituyen la base de la organización social (política, familia, religión y escuela) han sido tocados por el fenómeno globalizador” (p. 6). Es así, que nuestros estados y territorios no escapan a este hecho, ni mucho menos a las dinámicas que hacen parte del mismo. Uno de los aspectos preponderantes de este fenómeno se sustenta y edifica con base en la economía y, desde allí, se proyecta a las distintas esferas de la condición humana y estatal. La economía, vista desde este sistema globalizador, es la piedra angular en la que se fundamenta el desarrollo de las naciones; por tanto, el eje epicentral se concentra en los países con mayor poder adquisitivo y, desde esta perspectiva, vienen siendo los más desarrollados. En consecuencia, las políticas en todas sus vertientes, entre ellas las educativas, creadas e instauradas por estos países, se convierten en la rueda que permite movilizar el desarrollo.

En este panorama, el territorio que quiera pensarse en términos de desarrollo y se vea como lo manifiestan Borja y Castells (1997), en “la necesidad de operar en un contexto internacionalizado y globalizado” (p. 66), debe entrar en las dinámicas de este fenómeno y hacer parte de este sistema hegemónico como lo manifiestan los exponentes de la teoría crítica. El hecho no es tomar una postura a favor o contra o como lo expresa Mejía (2006), en “términos maniqueos de bueno-malo, positivo-negativo, sino como una articulación de múltiples manifestaciones, con muchas aristas para ser observada, y esto significa mirar de otra manera, un poco en arco iris, haciéndonos ver los múltiples factores de un fenómeno

que está ahí invadiendo nuestra vida cotidiana y que reestructura y reorganiza nuestra manera de ser y estar en el mundo” (p. 3). El hecho como lo plantea Mejía es real, al centrar la mirada en el contexto Colombiano, se evidencia como su sistema educativo en el proceso de irse transformando ha ido adoptando cada una de las dinámicas instauradas desde esa plataforma mundial llamada OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico), quien se define como una organización internacional cuya misión es diseñar políticas adecuadas para una vida mejor, basadas en criterios de igualdad, prosperidad y oportunidad para todos.

Como organización, “en colaboración con gobiernos, responsables de políticas públicas y ciudadanos, trabajamos para establecer estándares internacionales y proponer soluciones basadas en datos empíricos a diversos retos sociales, económicos y medioambientales. La OCDE es un foro único, un centro de reconocimiento para la recopilación de datos y el análisis, el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Asesoramos en materia de políticas públicas y en el establecimiento de estándares y normas a nivel mundial en ámbitos que van desde la mejora del desempeño económico al fomento de una educación eficaz (OCDE, s.f.). Este aparte es tomado de su página oficial.

Al hacer un análisis, línea por línea del postulado anterior, la OCDE en su quehacer como organización se sustenta en la economía y de allí se proyecta a las distintas esferas entre ellas la educación. Conceptos como estándares, competencias, desempeños, elementos propios de la economía y la productividad, se vinculan ahora a la escuela. Entonces, dando respuesta a la pregunta planteada líneas atrás, ¿Cuál es la majestuosa estructura sobre planos?, al estar estos elementos ya inmersos en la escuela, la estructura que de allí subyace es el modelo curricular por competencias. Una estructura armoniosamente elaborada et urbi et orbi, que, aunque empieza a tejer con un hilo de tinte

económico, el tejido curricular final permite observar la diversidad de hilos con que se teje la condición humana. En ese sentido, es a través de la UNESCO (organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura) que se replica esta política educativa global que como decía mejía (2006), invade nuestra cotidianidad.

El sentido que se le otorga al modelo curricular por competencias, pasa por los planteamientos de la UNESCO y Delors (1994), donde afirman que para cumplir con las nuevas demandas de la educación deben configurarse nuevos significados sustentados en cuatro pilares fundamentales que en el trasegar de la vida serán la base del conocimiento: el aprender a conocer, basado en elementos comprensivos; aprender a hacer, como mecanismo de influencia sobre el propio entorno; el aprender a vivir juntos, visto en términos de cooperación y alteridad con el otro; y el aprender a ser, como proceso que engloba a los anteriores.

En síntesis, estos cuatro pilares de la educación son las competencias que en palabras de Zabala y Arnau (2007), se definen “como acciones en las que se movilizan y se interrelacionan componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la intención clara de intervenir en los diferentes ámbitos de la vida” (p. 20); y que se convierten en el punto de referencia del programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés), del que Colombia ha participado cinco veces no con muy buenos resultados, situación que se evidencia según el último informe de esta organización. Al respecto, Colombia obtuvo los resultados más bajos de los países que pertenecen a la OCDE, y según el informe PISA 2018, sus resultados se equiparon con países no miembros como Albania y macedonia (OCDE, 2019).

En concordancia con lo anterior, se estima el concepto de competencia planteado por Tobón (2007), quien las define “como una sucesión de acciones con un alto grado de

dificultad que los sujetos ejecutan para resolver problemas en su vida diaria y laboral, como un aporte a la transformación de la realidad y el mundo en el que habitan, integrado a saberes relacionados con el ser (automotivación, iniciativa, trabajo colaborativo), saberes relacionados con el conocer (observar, explicar, comprender y analizar), saberes relacionados con el hacer (procedimientos y estrategias), siempre en condiciones situadas con un objetivo claro, el bienestar humano” (p. 69). En consecuencia, todas aquellas habilidades y actitudes que puestas en acción de forma integrada permiten resolver de forma eficaz y eficiente cualquier evento o situación que se pueda presentar en un contexto determinado se suscribe en el concepto de competencia. Desde esta perspectiva, la voz de los actores que hacen parte de esos micro contextos de aula, permite una comprensión situada del fenómeno; en este caso, los docentes como protagonistas directos de ese proceso de enseñanza aprendizaje.

“No existe coherencia entre la propuesta de currículo desde el MEN, el discurso de directivas locales e institucionales apostándole a las competencias ciudadanas tanto internas (Saber) como externas (PISA), ya que todas apuntan a intereses diferentes y en algunas oportunidades a los gobernantes de turno. (DE1P1AC: L. 1-4)

Todo proceso educativo debe estar situado, y en él, las convergencias desde el punto de vista estructural son claves para lograr los fines propuestos; pensar en intereses propios sin pensar en ese otro que me interpela y me identifica, es ir en contravía de un verdadero sentido formativo, pues este se fundamenta en la creación de escenarios posibles donde el ser humano se potencie, se identifique y se haga consciente del mundo que habita. Cuando el mundo educativo se parcelariza hacia intereses específicos, se pierde toda razón de ser del quehacer formativo. Si el currículo en su estructura está diseñado para formar sujetos

competentes en todas sus dimensiones, se plantea importante repensar las pruebas internas y externas, alineadas solo a ciertas áreas de conocimiento fieles servidoras de lo declarativo dejando una ráfaga de ausencias en otros componentes igual de importantes (asignaturas o áreas de conocimiento llamadas emergentes que se fundamentan en lo procedural y lo estético).

Ese sentir de los docentes enmarcado en la dificultad de contextualizar el proceso educativo por los intereses propios de los gobernantes de turno (DE1P1), pasa como la manifiesta Pozo (2016), “por la lógica del capitalismo neoliberal con su deseo de influir en las opiniones públicas y en los responsables políticos de los países para que sus sistemas educativos se adapten a los requerimientos de un mundo productor y consumidor” (p. 29). Lo preocupante no es que el sistema educativo dentro de su accionar se proyecte a esta esfera, pues es un elemento que hace parte del acontecer humano; lo realmente preocupante es tomarlo como el eje epicentral o como la única razón de ser del acto educativo dejando en segunda línea otras esferas de gran importancia en la integralidad formativa del sujeto. En esa línea, los docentes expresan las grandes dificultades a las que se ven enfrentados cuando el sistema educativo se centra específicamente en unas cosas y deja por fuera otras desconociendo las múltiples aristas de la cotidianidad del aula.

“El currículo por competencias está descontextualizado, pues para acercarse a la realidad requeriría de múltiples adaptaciones, según las características de cada niño y comunidad. Se pretende que todos los niños lleguen a los mismos aprendizajes cuando sus habilidades y necesidades no son iguales. Que todo lo aprendan en los mismos tiempos y, como docentes, al tener en un aula de clase más de 45 estudiantes, aunque quisiéramos individualizar y personalizar de cierta forma el proceso formativo, el mismo sistema protocolario de formatos, pocos recursos,

exigencias y el continuo cambio de conceptos, logros, estándares, competencias, nos limitan y nos dificultan dichas acciones”. (DE3P4AC: L. 1-9)

En concordancia con lo anterior, Jiménez (2014), manifiesta que “es necesario que el proyecto educativo institucional sea enfático en lo educativo, pero esencialmente, en lo pedagógico, y que no solamente se le considere como un documento administrativo o de mero cumplimiento normativo. Es indispensable que en él se pueda construir participativamente una propuesta pedagógica clara y realizable por parte de la comunidad educativa que forma y se forma” (p. 3). En tal fin, la movilización de todos los actores del quehacer educativo debe ser el punto de partida a procesos de convergencia que permitan trabajar desde una escuela situada como plataforma de lanzamiento hacia las distintas esferas de la existencia y hacia las distintas dimensiones que constituyen el ser.

Por lo tanto, hablar de una escuela situada es hablar de una escuela que se configura en la construcción de un currículo que se sumerja en lo más profundo del acontecer de la naturaleza humana para resignificar la condición de seres en el mundo. Hablar de una escuela situada es hablar de una escuela que se desinstala; en palabras de Kundera (1984) “que sale de su zona de levedad”; que permita mirar más allá de lo técnicamente estipulado, de lo pedagógicamente regulado; una escuela que permita ampliar el panorama de posibilidades, que lleve a transitar por las pedagogías de las ausencias para explorar más a fondo las necesidades e intereses de las comunidades. En correspondencia, los docentes se vinculan a la idea de que esa estructura curricular por competencias llevada a la escuela es un elemento demasiado potente para el futuro de la educación y que al estar ahí se debe aprovechar al máximo, siempre y cuando se contextualice.

“Definitivamente, el currículo por competencias solo demuestra que los aprendizajes académicos no pueden dejarse de lado. En general se enfocan a una

persona que está obligada a reconocer en sí mismo el deseo de formarse intelectualmente ya que es el conocimiento el que lo llevará hacer en el futuro un buen profesional”. (DE1P4AC: L. 1-4)

Es una forma de enfocar la atención acción en cualidades, habilidades y destrezas necesarias para que se den aprendizajes significativos, todos ellos útiles, en la resolución de problemas cotidianos que puede disponer la experiencia vivencial”. (DE2P4AC: L. 1-3)

En tal caso, se concibe que el modelo curricular por competencias es una estructura muy bien ensamblada que situada en los distintos contextos de las regiones puede llevar a darle un verdadero sentido al acto formativo. Por consiguiente, dicho ensamblaje en el contexto colombiano requiere de la movilización y preparación de todos los actores que hacen parte de la escuela; del mismo modo, vincular acciones que permitan llegar a puntos de encuentro entre los distintos sectores, llámese gobierno, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, para que todos los elementos constituyentes del modelo en mención, confluyan de acuerdo a la realidad socioeconómica, política, geográfica y cultural de los territorios. Siendo así, temas como la ruralidad, la aglomeración de estudiantes por aula, el acceso a medios tecnológicos, elementos que han alimentado una especie de malestar e inconformismo en el sector docente, se abren paso para ser dialogados y consensuados con el gobierno con fines a una educación que permita visualizar un mismo horizonte para todos. Aquí, la respuesta a la pregunta qué líneas atrás a principios del capítulo se planteaba ¿qué elementos causan malestar e inconformismo?

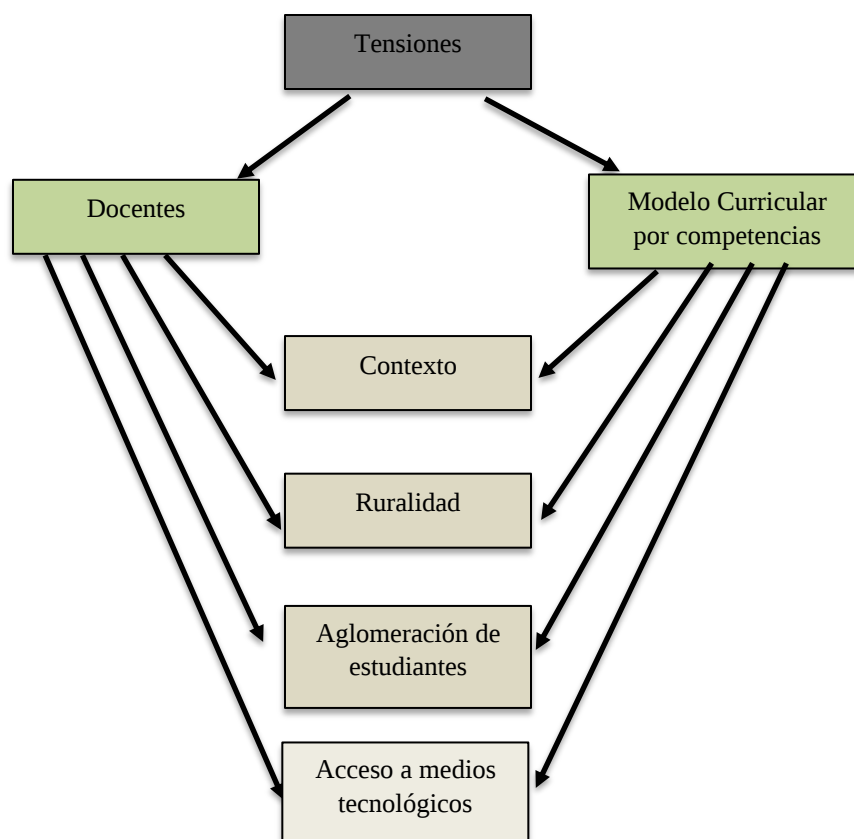


Figura 18: Creación Propia

Según Ruíz (2003), las concepciones de currículo que han hecho parte de la historia del sistema educativo colombiano se enmarcan en ver el mismo como plan de estudios, direccionado a la distribución de asignaturas; como sinónimo de disciplina; como sinónimo de producto con predominancia a los resultados que se esperan de los estudiantes; como sinónimo de proceso, donde la retroalimentación es el estandarte; como sinónimo de recorrido, fundamentado en la identificación y definición de espacios, momentos y acciones por medio de los cuales el estudiante se promociona (p. 7-8). Por consiguiente, toda esta carga histórica se ha convertido en un patrimonio de las prácticas de enseñanza en el acontecer diario del aula que los docentes han ido adoptando.

El docente en su quehacer pedagógico se encuentra en el centro y, alrededor de él, giran una serie de elementos configurados por la cultura los cuales toma como propios para enhebrar sus prácticas. Dichos elementos (plan de estudios con sus contenidos, modelos pedagógicos, plan de acción, planes clase entre otros) solo tienen significado cuando el docente en palabras de Richard Sennett (2009) “se convierte en artesano”; cuando con su vocación, su actitud, su aptitud y su preparación empieza ese proceso de moldeado convirtiéndolos en una obra productiva, interesante y significativa para el sujeto que aprende. En concordancia, las prácticas docentes en la actualidad pasan por una mixtura de modelos pedagógicos, situación que se percibe a través de las voces de sus actores, buscando darle sentido a lo que se enseña y significado a lo que se aprende.

“La planeación debe ser contextualizada, tipo de población, edades, características del grupo, nivel escolar, relación con lineamientos educativos, interdisciplinariedad, PEI, modelo pedagógico entre otros. La ejecución se basa en la relación humana y consigo mismo, crecimiento individual y grupal, desarrollo de destrezas, resolución de problemas y cooperatividad, fortalecimiento de la autoestima y creatividad”. (DE2P7AC: L. 1-6)

El hablar de prácticas situadas, es hablar de un conglomerado de acciones que tienen como centro el sujeto que aprende, es reconocerlo desde su mismidad, desde su especificidad, desde su forma de ver y relacionarse con su entorno. Un sujeto con intereses y necesidades particulares; un sujeto social en y para el otro; un ser humano que se construye y se deconstruye en comunidad, pero a la vez crítico, pensante además de emocionalmente fuerte. En ese sentido, Maslow (1968), plantea que el ser humano es un ser de necesidades: las cuales se encuentran categorizadas según su nivel de importancia. La pirámide propuesta por el autor parte desde su base con las necesidades fisiológicas:

alimentación, descanso, salud; las necesidades de seguridad: empleo, familia, recursos, protección; necesidades de afiliación o pertenencia: amistad, afecto, relaciones sociales; necesidades de reconocimiento: autorreconocimiento, confianza, prestigio, respeto y logros; necesidades de autorrealización: creatividad, espontaneidad, gestión de problemas y liderazgo.

En esa misma línea, Roger (1992), define al ser humano como un sujeto con capacidades y potencialidades para aprender lo que necesite y llegar a ser lo que quiere llegar a ser; un ser humano que abierto a la experiencia desarrolla plenamente su personalidad y la da sentido a su existencia; un ser con la necesidad de autogestionarse y autorrealizarse; algo que los docentes reconocen y lo reafirman a través de sus prácticas en algunos casos psicocéntrica cuando el contexto se los permite. De igual forma, aparte de lo anteriormente expuesto en cuanto a prácticas de enseñanza de corte humanista representado en los autores ya descritos Maslow (1968) y Roger (1992), también se evidencia otro tipo de formas, estilos y concepciones dentro del accionar de los docentes en el aula.

“Siempre he trabajado los talleres en el aula donde se cumple diferentes momentos, el imaginario, contenido temático, expresión oral, actividades lúdicas, lo que exige un alto compromiso de trabajo y acompañamiento. La participación activa por parte de los estudiantes es fundamental, ellos proponen y se complementan con sus compañeros para lograr verdaderos aprendizajes”. (DE1P6AC: L. 1-3)

“La participación activa por parte de los estudiantes es fundamental, ellos proponen y se complementan con sus compañeros para lograr verdaderos aprendizajes”. En mis sesiones busco que los estudiantes generen procesos comunicativos, en otras palabras, que se relacionen e interactúen, con el objetivo

que se reconozcan como seres importantes y parte de la comunidad”. (DE3P6AC:

L. 1-5)

En ese orden de ideas, el ser humano como sujeto social solo se reafirma como ser en el mundo cuando se relaciona con el otro, o en términos Piagetianos, con el mundo. La concepción Vigostkiana (1934) de desarrollo próximo y potencial; y la de Jerome Bruner (1960) enmarcada en procesos de andamiaje; han permitido la inclusión de nuevos elementos al servicio del aprendizaje. Es entonces, que hablar de aprendizaje cooperativo y colaborativo, es hablar de prácticas y conceptos regularmente utilizadas en el acontecer del aula. En ese sentido, el aprendizaje cooperativo es visto como tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando con los compañeros. “No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto” (Úris, 1999, p. 19)

Asimismo, el aprendizaje colaborativo según Collazos y Mendoza (2006), tomando las acepciones de diversos autores, lo definen como “una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que producirán mecanismos de aprendizaje, que posiblemente conduzcan al logro de un aprendizaje, pero que no hay una garantía total de que estas condiciones se presenten efectivamente (p. 63). En términos diferenciales entre lo cooperativo y lo colaborativo Delgado (2017), expresa que lo cooperativo requiere dividir tareas entre los integrantes del grupo en donde el docente es quien tiene el control completo de la situación. Mientras que, en lo colaborativo, son los mismos estudiantes quienes construyen su aprendizaje y son ellos quienes tienen el control de la situación.

En consecuencia, las prácticas de enseñanza en el aula pasan por una gran diversidad de acciones sustentadas en modelos y teorías que los docentes toman como propias y se convierten en el combustible del lenguaje, de los significantes y sus significados en los procesos de socialización. En última instancia, pensar en contenidos es

pensar en ese puente que une la enseñanza con el aprendizaje, es esa sábana tendida decorada de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que le dan sentido al aula, la escuela y la educación. La vida es contenido y la forma como nos relacionamos con ello define nuestra condición de seres en el mundo. Para Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994, P. 9), lo declarativo se afirma en datos, fechas, principios y leyes; lo procedimental se define en procedimientos, estrategias, métodos, técnicas y destrezas; y lo actitudinal se encuadra en valores, actitudes, ética personal y profesional. Todos estos elementos constituyen los planes de área y planes clase que proyectan al sujeto que aprende de la escuela hacia el mundo.

De igual manera, dichos contenidos desde el contexto colombiano se soportan en unos aprendizajes esperados, en este caso, los DBAS (Derechos básicos de aprendizaje) que en su conjunto “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo”. (Universidad de Antioquia y MEN, 2016, P. 6).

En concordancia con lo anterior, las posturas de los docentes en cuanto a los DBAS se encuentran divididas, mientras para algunos son solo discurso, para otros no son fundamentales e imprescindibles, también está el caso de quienes los ven como una herramienta muy importante para la transmisión de conocimiento. En tal caso, las prácticas de enseñanza, son acciones que permiten confrontar los contenidos con los contextos, los imaginarios con el sistema educativo y los aprendizajes con el acontecer del aula. Así pues, cada docente desde su lugar de afirmación continuamente está en ese círculo de

interpretaciones que le permite comprender las convergencias y divergencias entre los distintos factores que rodean su praxis (contexto, contenidos, estructura curricular entre otros). Sobre el tema los docentes expresan.

“Para mí son solo discursos ya que mientras el estudiante quiera aprender y el docente enseñar, se da una relación absoluta de respeto hacia los derechos básicos de aprendizaje. No se puede hablar de la violación de estos cuando se hace necesaria la exigencia y el respeto por mantener un ambiente sano para cada uno de los estudiantes dentro de un grupo con sus diferencias individuales”.

(DE1P5AC: L. 1-5)

“Los DBAS no son fundamentales, necesarios e imprescindibles, tanto así que algunas asignaturas no cuentan con estos, además como lo dije anteriormente, las necesidades de aprendizaje son particulares para cada comunidad, contexto e individuo”. (DE3P5AC: L. 1-3)

En ese entendido, cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se da en óptimas condiciones, esas estructuras declarativas pasan a un segundo plano, ya que esa interacción sincrónica de la pasión y vocación del docente con las ganas y la motivación del sujeto que aprende da como resultado lo declarado en el libro sin necesidad de leerlo, además de otras aristas que solo el contexto configura y que de un modo u otro confrontan lo ya estipulado. No obstante, en una escuela situada, el accionar no puede estar marcado en extremismos de tomar ciertos elementos y desechar por completo otros, dar por sentado una cosa y diluir por completo otra; una escuela situada maneja un punto de equilibrio entre lo que ya se encuentra teóricamente estipulado y lo que la praxis tiene por decir en miras de explorar territorios con nuevos mapas de acción.

En conformidad con lo anterior, Sáenz (2010) parafraseando a Dewey (1938), expresa que “lo que se requiere es la formulación de una teoría coherente de la experiencia, pues su ausencia no permite elaborar una pedagogía que opere en la práctica, como tampoco valorar empíricamente los efectos de distintas prácticas. Lo que se propone es una forma reflexiva de valoración de estas prácticas (...). Donde la observación y reflexión permanente del maestro, le permita ir modificando las condiciones objetivas de la pedagogía para la producción de experiencias educativas (p. 38). Tal es el caso, de otro de los docentes cuando expresa.

“Los derechos básicos de aprendizaje pueden ser una herramienta muy importante para esa transmisión de conocimientos, porque nos puede mostrar el nivel básico en el que debe estar un aprendizaje; sin embargo, tengo dudas de que tan imprescindible puede ser; ya que de por sí, la educación (enseñanza aprendizaje) es un derecho inherente e insustituible al ser humano que de hecho trasciende todo lo básico”. (DE2P5AC: L 1-5)

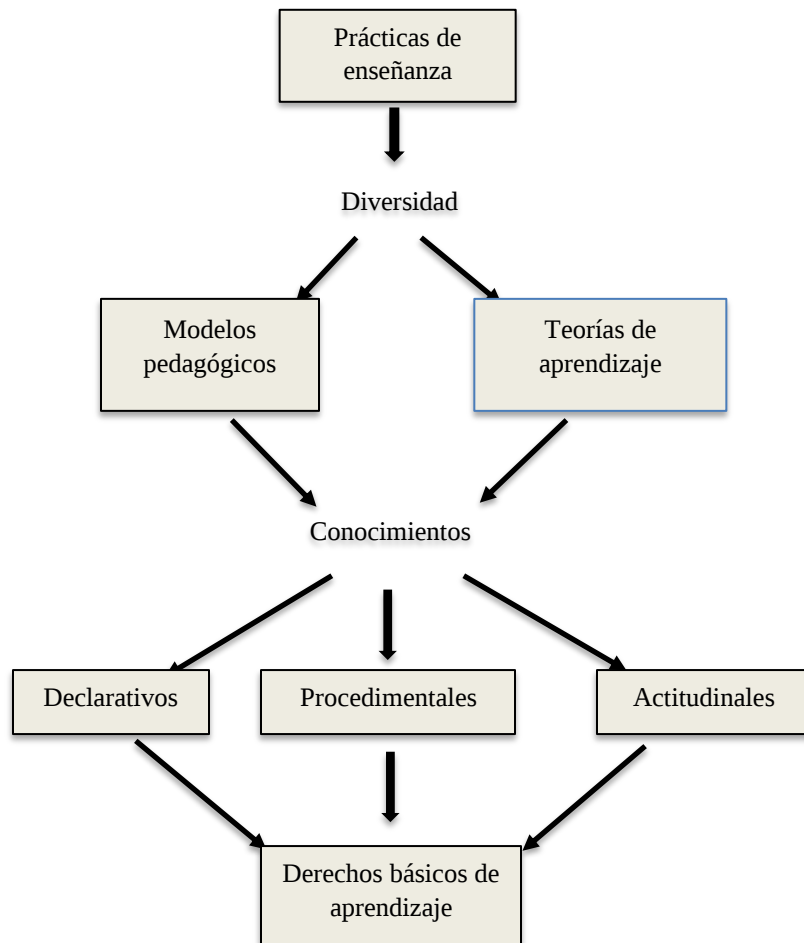


Figura 19: Creación Propia

Sin embargo, en ciertas ocasiones o en algunos casos, la disposición y la intención proactiva de los docentes en movilizar acciones que permitan modificar o complementar las prácticas en el aula, no terminan siendo suficientes, cuando desde lo actitudinal, el estudiante siguen evidenciando cierto rechazo a la escuela y a los elementos que la determinan; es así pues, que los comunes grados de desmotivación siguen estando presentes sin importar la forma como el docente desde la perspectiva de este estudio, busca integrar los contenidos con la forma de transmitirlos (magistral, en grupos de trabajo, resolución de problemas, entre otros). En consecuencia, los estudiantes manifiestan.

“Todo en el colegio es muy rutinario, todo el mañana sentado escuchando a los profesores que pereza”. (EPE6AC: L. 3-5)

“El momento más agradable del colegio es cuando tocan el timbre para el descanso o para la casa”. (EPE8AC: L. 4-6)

“Por lo general estudiar no es bueno, pero hay algunos profes que tratan de hacer las cosas diferentes, no están toda la clase hablando, sino que nos ponen a trabajar en equipo, lo único que no me gusta del trabajo en equipo, es que solo dos trabajan, el resto se la pasan charlando o haciendo otras cosas” (EPE9AC. L. 3-6)

“A veces me da pereza ir a estudiar, cuando tocan ciertas materias porque no me gustan, y también porque hay compañeros con las que no me la llevo muy bien”. (EPE6AC: L. 6-8)

De acuerdo a lo planteado por los estudiantes, se deduce que el problema no es de forma sino de fondo, pues como expresan algunos, existen docentes que procuran por cambiar los modos como se vienen dando las cosas en la cotidianidad del aula, pero los resultados siguen siendo los mismos; es entonces, que al ahondar un poco más en dicho fenómeno, se percibe que no solo es utilizar el nombre de una u otra técnica de enseñanza o aprendizaje, sino sumergirse en lo más profundo de su episteme para conocer su estructura, como funciona, en que se fundamenta, a donde se proyecta, y si realmente se adecua a las características particulares de los sujetos que aprenden.

De hecho, a modo de ejemplo, en una de las voces se amplifica lo anteriormente expuesto, pues se manifiesta desde la perspectiva del estudiante, que al trabajar en equipo solo dos de todo el colectivo trabajan y el resto no, mientras que desde la perspectiva y el imaginario del docente, la intención se proyecta a aprendizajes cooperativos o colaborativos, donde cada uno tiene un roll, un deber y una responsabilidad, situación no

comprendida por el estudiante, no explicada por el docente o, en su defecto, no asimilada por ninguno de los dos actores. En tal caso, no basta con la intención o la idea de cambiar o transformar, es realmente fundamental y perentorio convertir dichas intenciones e ideas en acciones concretas para erradicar el fondo del problema, en palabras de Faundez (1985), “la ideología en la acción y no en la idea” (p. 58).

En definitiva, la escuela y los sistemas educativos tienen que trascender; complementar lo declarativo con lo procedimental, lo simulado con lo real; que esa producción de conocimiento sirva para ser y estar en el mundo. Del mismo modo, la escuela tiene que convertirse en ese espacio de socialización y de encuentro entre sujetos que permita dar respuesta a las necesidades, lógicas y realidades de cada tiempo; y estar siempre situada en las demandas de cada época. En perspectiva, la función misional no puede seguir arraigada a lo cognitivo solamente pues, de cierta forma, llama la atención que en aquellos estudiantes en los que se evidencia una ausencia notoria en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje, son los que expresan a través de sus voces, sentirse desmotivados dejando ver en sus palabras estelas de rechazo a la forma como se configura el sistema educativo actual; ante tal hecho, cabe reflexionar si las prácticas de enseñanza y todo ese engranaje escolar, antes de pasar por los contenidos, por la información y demás arandelas puestas en primer lugar, no sería más coherente darle prioridad al ser humano que se forma, lo que le motiva y lo que le moviliza a vivir y, a partir de allí, construir conocimiento. No en vano, Dehaene (2019), plantea dentro de su teoría de los cuatro pilares del aprendizaje, dos que se enmarcan en aspectos netamente motivacionales y los otros dos en aspectos cognitivos y metacognitivos, de esta forma, se reconoce la importancia no solamente de formar un sujeto intelectualmente capaz, sino también un sujeto emocionalmente fuerte y feliz.

CAPÍTULO VII: HACIA UNA NUEVA CULTURA DEL APRENDIZAJE

De acuerdo con de Zubiría (2001), el mundo se encuentra en continuo cambio, en donde todos aquellos aspectos que definen un estado y una sociedad como lo político, lo económico, lo tecnológico, se van transformando a través de la historia enmarcados en distintas formas de ver y sentir el mundo. No obstante, la escuela como ese espacio de socialización y de encuentro entre sujetos, también por decirlo de alguna manera, se transforma respondiendo a las necesidades, lógicas y realidades de cada tiempo y estando siempre situada en las demandas de cada época. En esa misma línea, Druker (1994), plantea que la productividad del conocimiento es un factor cada vez más determinante en el desarrollo de los estados y, es allí, donde la escuela juega un papel esencial como escenario donde se mide el rendimiento para dicha productividad. Sin embargo, la escuela y los sistemas educativos no pueden quedar anclados únicamente a estos fines, su accionar tiene que trascender en aras de complementar lo declarativo con lo procedimental, lo simulado con lo real, buscando que esa producción de conocimiento sirva para ser y estar en el mundo; en cuanto a esto, los docentes opinan.

“La educación actual, gira en torno a saberes conceptuales, dejando de lado los factores actitudinales y procedimentales, aunque desde las nuevas políticas se pretende lo contrario. Se entiende (desde mi punto de vista de manera errónea) el proceso de enseñanza aprendizaje como una actividad de transmisión de conocimientos, en los que el estudiante es un receptor pasivo”. (DE3P1AC: L. 1-5)

En concordancia, en ese proceso de trascender Pozo (2016), plantea que la educación y las formas de aprender ya no son como lo eran antes, que esa función social del aprendizaje basado en la selección implementada por el capitalismo a través de la OCDE

(organización para la cooperación y el desarrollo económico), no es el único camino o el único centro de interés de la educación. Ciertamente, la crítica a este sistema se configura en la intención de la economía mundial en seleccionar aquellos sujetos que cumplan con ciertos estándares, arrastrando el quehacer educativo a situaciones excluyentes poco conectadas con las realidades y necesidades particulares de cada territorio. Por consiguiente, la pedagogía crítica y sus exponentes han facilitado la flexibilización de ciertas posturas de este sistema económico mundial, basado en términos de producción, competencia y selección que, a la postre, por su parcelarización de intereses, no permite una formación que le dé al sujeto la oportunidad de conocerse, saber quién es y lo que desea ser.

En ese proceso reflexivo de reconocer que la escuela y los sistemas educativos deben evolucionar con el mundo, se abre una puerta a la autonomía educativa para que cada estado construya sus propios modelos de acuerdo a las necesidades e intereses de sus comunidades, situación que permite ampliar el campo de acción y proyectar al sujeto hacia diversos horizontes de sentido. Análogamente, se evidencia como en las últimas pruebas PISA se han modificado, de cierto modo, las pretensiones, como la manifiesta Pozo (2016), cuando recalca que dichas pruebas “no pretenden medir el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos científicos que se les enseñan, sino en que medida son capaces de usarlos para tomar decisiones sobre su entorno, lo que sin duda es más exigente y complejo, y difícilmente puede ser alcanzado con las mismas concepciones, modelos y prácticas de aprendizaje que se usaban en aquella ciencia para unos pocos” (p. 45).

De acuerdo a lo anterior, cada estado comprometido con la educación debe asumir el reto de movilizar procesos de calidad, donde exista un alto grado de compromiso y corresponsabilidad desde los entes gubernamentales hasta la comunidad educativa en

general; pues es de aclarar, que el cambio no solo es posible desde arriba con las transformación de las políticas educativas, sino también desde su base, en aquellos microcontextos de aula, en ese pequeño mundo de interacción entre docente y discentes. Desde esta perspectiva, el panorama es esperanzador cuando en voz de los actores de esos microcontextos se evidencia la conciencia del compromiso que se tiene.

“Siempre he sentido que cuando un docente llega con claridad de lo que quiere lograr en el aula con sus estudiantes, el encuentro con estos es más productivo”.

(DE1P7AC: L. 1-2)

“La educación actual es una oportunidad de desarrollo humano integral, pues desde la interdisciplinariedad y los tics se pueden realizar procesos educativos fundamentados, didácticos, inspiradores y creativos que lleven al niño, joven o adulto a pensarse y transformarse significativa y constantemente”. (DE2P1AC: L.

1-4)

Ante este panorama, no solo la educación, sino también el aprendizaje, exige nuevos retos, nuevas formas de ver y concebir la existencia humana; y es en ese camino, que llegar a la primigenia del aprendizaje evita seguir en aquellos ambages en los que se encuentra sumergido el currículo de nuestras instituciones educativas, como lo expresa Guillen (2017) citando a Spitzer “es muy importante comprender las bases neurobiológicas del aprendizaje para no cometer errores en las formas de nuestros sistemas educativos” (p. 11). En ese sentido, estudios actuales como los de Mora (2017), han permitido explorar un nuevo campo de acción que permite complementar los procesos de enseñanza aprendizaje; y en esa búsqueda que se ha podido deducir, que el proceso de memorizar, adquirir conocimiento y aprender son funciones que los seres humanos realizan a través de sus cerebros.

De este modo, términos como neurociencia y neuroeducación se convierten en el foco que se proyecta la literatura especializada en el campo de la educación como una alternativa más para innovar y fortalecer el quehacer educativo.

Como principio, el acto de aprender es el proceso básico por el cual adquirimos información del mundo exterior o interior para, posteriormente, trabajar con dicha información, muchas han sido las acepciones en cuanto al tema en su trasegar histórico y diversas las disciplinas que han permitido ir clarificando el *modus operandi* del mismo. En tal caso, la psicología como disciplina y sus exponentes han sido de vital importancia en esos caminos de develar y comprender todos aquellos procesos que surgen de ese binomio indisoluble entre enseñanza aprendizaje. Dentro de este marco, Watson (1913), que a través de su conductismo clásico se enfocó en el estudio experimental de la conducta; luego Skinner (1938), con su teoría del condicionamiento operante en donde la conducta es definida por mecanismos de estímulo respuesta y, a su vez, condicionada por refuerzos positivos o negativos; de este modo, dichas teorías marcaron tendencia en los inicios en cuanto a técnicas y formas de enseñar a aprender.

En ese sentido, el accionar del conductismo como mecanismo de estímulo respuesta llegó a un punto en que no permitía ahondar más sobre los fenómenos que determinaban el accionar del sujeto- objeto estudiado; fue entonces, que Bruner (1960), entre otros autores, inconforme con el reduccionismo en el que se encontraba inmerso el conductismo, explora nuevas formas de comprender la conducta humana, situación que lo lleva a profundizar en los procesos mentales, dando surgimiento a la psicología cognitiva; tanto una como la otra, siguen siendo la matriz del quehacer educativo en muchas de las escuelas y en muchos de los docentes del mundo.

“El aprendizaje como un proceso inherente no solo al estudiante sino al docente, en el cual la persona a partir de unos estímulos puede reestructurar o concebir nuevos saberes”. (DE3P2AC: L. 1.2)

No obstante, las necesidades actuales de transformar escuelas, entornos y sujetos, y ante la paradoja del aprendizaje como lo plantea Pozo (2016), cuando expresa que “aprender es una actividad paradójica. Cada vez se dedican más años de la vida, y más horas de cada día, a la tarea de aprender, y sin embargo, aparentemente, cada vez se aprende menos o, por lo que parece, hay cada vez una mayor frustración con lo que se aprende” (p. 15). Y la evidente decadencia de la educación en muchos países, refrendado en los malos resultados y el bajo desempeño; lleva consigo, una serie de interrogantes, pero a la vez, propuestas enfocadas en darle el protagonismo al que aprende deconstruyendo los esquemas tradicionales de la escuela formal y la construcción de escuelas con cerebro como lo manifiesta Guillen (2018).

Al respecto, esas escuelas con cerebro en su esencia, se enmarcan en la importancia de todos aquellos mecanismos y estructuras que le permiten al cerebro aprender. En este aspecto, Rotger (2017), manifiesta que de los treinta mil genes de nuestro genoma el 43% de los mismos, ayudan a configurar el cerebro y que muchos de estos son los encargados de regular nuestra capacidad de aprender. Esta y muchas acepciones más, se han forjado inicialmente, gracias a los estudios del que es considerado uno de los padres de la neurociencia “Santiago Ramón y Cajal”, médico especializado en histología y anatomía patológica que, con su trabajo sobre la estructura del cerebro, fue merecedor del premio nobel de medicina en 1906, y quien dentro de sus investigaciones fue el pionero conceptual de la plasticidad y sinaptogénesis como base del aprendizaje y la memoria.

Sin embargo, es de resaltar que todo lo estudiado por Ramón y Cajal (1906), sobre el sistema nervioso, sus células y conexiones, se debe a autores como Waldeyer (1891), citado por Duque y otros (2011), quien dio el nombre de neurona a las células del tejido nervioso, y de Sherrington (1897), citado por Kandel y otros (2001), quien, a su vez, utilizó el término de sinapsis a la conexión entre neuronas. En esa misma línea, más adelante Bliss (1973), descubrió uno de los mecanismos más importantes en los procesos de aprendizaje y de memoria, la llamada potenciación a largo plazo, definida como la estimulación del hipocampo para producir cambios duraderos a respuestas postsinápticas. En este orden de ideas, “todos estos estudios acerca del sistema nervioso y las funciones cerebrales permitieron construir y estructurar lo que hoy se conoce como “neurociencia”, término acuñado en 1969 y dando lugar a la society for neurociencie en Estados Unidos” (Maureira, 2018, p. 29). En tal caso, se evidencia como una disciplina que ya ha venido siendo estudiada desde hace muchos años, pero es de resaltar que solo fue a principios de los años noventa que se le dio un mayor énfasis y, que, de igual forma, ha sido potenciada gracias a las técnicas no invasivas como la resonancia magnética, técnica que ha permitido el análisis del funcionamiento del cerebro mientras se realizan con múltiples tareas (Guillen, 2017).

Todos estos estudios acerca de la neurociencia y enmarcados en la nueva era del conocimiento, han permitido la movilización de esta y otras disciplinas como la psicología cognitiva hacia el campo de la educación, que como lo plantea Mora (2017), se direcciona a “la construcción de una educación fundamentada no solo en la observación e interpretaciones “humanistas”, sino también y sobre todo en datos objetivos, en evidencias contrastadas sobre el desarrollo del cerebro y la conducta humana” (p. 29). Por tanto, se despeja el horizonte hacia nuevas formas de entender, dirigir y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje, donde a través de un engranaje multidisciplinar, en este caso,

tricotómico (neurociencia, psicología y pedagogía), se pretende potenciar los saberes en el aula.

Esta nueva alternativa que entrelaza los conocimientos científicos que se tienen acerca del órgano responsable del aprendizaje (cerebro), de los procesos mentales (psicología cognitiva), y de las formas de cómo transmitir e interactuar con el conocimiento (pedagogía), se vincula con el fin de complementar y direccionar los procesos dentro del aula dotando de sentido lo que se aprende y el para qué se aprende.

En correspondencia, los docentes expresan: *“Es necesario que como docentes investiguemos, que estemos siempre actualizados, darle una mirada profunda a las distintas disciplinas de las que se nutre la educación y tener la firme intención de vincularlas al aula”*. (DE2P7AC: L. 6-8)

En ese sentido, el conocimiento y la comprensión de todos aquellos elementos que determinan el aprendizaje, se hace fundamental para la creación de escenarios que permitan transformar las prácticas en el aula con el fin de propiciar condiciones objetivas y procesos situados, tanto en las necesidades cognitivas como socio afectivas del sujeto que aprende. Por consiguiente, dada la gran influencia de la neurociencia gracias a los estudios e investigaciones que se han hecho de esta disciplina durante los últimos veinte años, y dados los resultados de los mismos en cuanto a funcionamiento y las formas como aprende el cerebro, es que hoy se habla de una nueva ciencia del aprendizaje. Esta nueva ciencia del aprendizaje se estructura en la relación del cerebro con las funciones cognitivas más importantes entre ellas el aprender; por tanto, el aprendizaje en esta nueva concepción es entendido como una función cerebral (Maureira, 2018). Asimismo, Salas (2003), manifiesta que “la neurociencia no solo no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso con particular

interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje” (p. 156).

Ahora bien, los docentes también manifiestan: *“Quisiera ir replanteando mis prácticas y, por ende, mis planeaciones, en donde se reconozca los intereses de nuestros estudiantes, qué es lo que les motiva y a partir de ahí, construir nuestras formas de transmitir conocimiento, solo así se podrán adquirir verdaderos aprendizajes”*. (DE1P7AC: L. 7-10)

“Es fundamental identificar las características propias de cada estudiante, si seguimos generalizando la educación, si seguimos pensando que todos aprenden de la misma manera no vamos a lograr los resultados esperados. Aunque es una situación complicada por distintos factores, entre ellos, el gran número de estudiantes, la gran cantidad de formatos que hay que llenar para evidenciar el trabajo, los múltiples compromisos académicos, entre otras tantas cosas. Debemos salir de nuestra zona de confort y eso es lo que he tratado de venir haciendo, por ello, trato de ir combinado lo magistral con el trabajo en grupo para permitirle más participación al estudiante e ir reconociendo lo que les gusta y lo que no les gusta”. (DE2P6AC: L. 6-14)

Al respecto, Campos (2010), expresa que es necesario que todos los actores del acto educativo comprendan cómo funciona el cerebro y cómo se procesa la información desde lo cognitivo y lo emocional, si se quiere llegar a verdaderos procesos que permitan la innovación y transformación de los sistemas educativos. En tal sentido, una educación situada en las necesidades y particularidades de los territorios como función social, y una educación que potencie todas aquellas capacidades cognitivas y emocionales que le permitan al sujeto que aprende en su proceso de aprendizaje, transformar la información

que recibe en conocimientos relevantes para su formación académica y transferible a los distintos ámbitos de la vida.

“Brindar la posibilidad de adquirir y experimentar no solo conocimientos, sino habilidades, sentimientos, emociones, etc.”. (DE3P2AC: L. 3-4)

En función de lo planteado, parece que el aprendizaje es el resultado de una actividad global del cerebro, aunque “existen regiones más importantes en este fenómeno como la amígdala cerebral, el hipocampo, el cerebelo, la corteza frontal, etc.”, (Maureira, 2018, p. 31). Resulta claro que, para hablar de cada una de estas regiones del cerebro, sin duda alguna, hay que remitirse a la teoría del médico y neurocientífico Paul MacLean (1970) del cerebro triuno, tres sistemas en uno que, dentro de la globalidad cerebral, fueron evolucionando por separado, pero que a la postre, al fin y al cabo, se interconectan funcionando como un todo. Dicha teoría como afirma Rotger (2017), supone la evolución del cerebro de abajo hacia arriba comenzando por un cerebro reptiliano, luego un cerebro emocional y terminando con un cerebro racional.

Ahora bien, la estructura más primitiva es el sistema reptil, encargado de regular las funciones básicas del organismo como respirar, el latir del corazón entre otras. El cerebro límbico, encargado de regular las emociones y las fases iniciales del proceso de memorización y aprendizaje teniendo como protagonistas la amígdala y el hipocampo; por último, el sistema o cerebro racional, encargado de aquellos procesos de pensamiento y reflexión. De esta manera, y tomando como referencia la neurobiología del aprendizaje y los estudios hechos al respecto, se concluye que, para aprender, es necesaria la estimulación de ciertas capacidades cognitivas como la atención y la memoria, acciones que tienen su epicentro en el hipocampo; la estimulación emocional como puente que une la curiosidad con la motivación, aspectos vinculados a la amígdala; de igual modo, la consolidación de la

información que permite crear nuevos mapas mentales a partir de la calidad de la sinaptogénesis en hipocampo y que es transferido a la corteza prefrontal para el proceso de estructuración y transformación de la información en conocimiento. (la voz de estudiantes)

Al respecto, estas nuevas tendencias que vienen a complementar lo ya definido y aplicado en cuanto al hecho de aprender, movilizan acciones que permiten interrogar y confrontar las prácticas actuales en la escuela y, por ende, la forma como el docente desde su mismidad y lugar de afirmación, se relaciona con las acepciones planteadas; ante tal situación, se despeja un nuevo horizonte de posibilidades que pone a los actores del acto educativo, en el escenario de permanecer afincado en lo que por tanto tiempo se ha venido replicando anacrónicamente, o, salir de la zona de confort y aventurarse a otras formas de percibir la educación, la escuela y la formación. En efecto, aquellos docentes que asumen el segundo escenario, conciben al estudiante como un sujeto capaz de desarrollarse en su integralidad, tomando conciencia de sí y en relación con el otro o con el ello.

“Cuando se aprende, el estudiante se vuelve responsable, puntual, es más asertivo en sus respuestas, comparte experiencias y reconoce en el otro una parte importante para su desarrollo personal en sus distintas dimensiones”. (DE1P2AC: L. 3-6)

“El aprendizaje es una acción pedagógica (preparación, planeación y proyección) y educativa (acción, reflexión, interiorización), que desde un trabajo recíproco y continuo, puede transformar formas de pensamiento-acción en pro del desarrollo integral de un ser humano que se debe enfrentar a un mundo cada vez más cambiante y retador”. (DE2P2AC: L. 1-4)

Todo lo anteriormente expuesto, gira alrededor de una serie de elementos que configuran el aprendizaje; de ahí que, la puesta en marcha de dichos elementos, permite la formación de un sujeto en la vida y para la vida. Por tanto, hablar de capacidades cognitivas, habilidades metacognitivas, habilidades afectivas y habilidades sociales, es hablar de una ciencia del aprendizaje que permite ver la educación como un todo y que se proyecta a la formación de sujetos en su completud. En ese entendido, dentro de los procesos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, entran en acción un conglomerado de técnicas como la repetición, la imaginación, la concentración, la extracción y la interrogación entre otras, todo ellas, enmarcadas en capacidades cognitivas básicas como la atención y la memorización; de igual manera, de algunas funciones cerebrales superiores término acuñado por Azcoaga (1977), como lenguaje, praxias y gnosias acciones elementales, pero no suficientes para el desarrollo de aprendizajes profundos.

“Leo atentamente el texto y me voy haciendo preguntas para poder entender de qué se trata y de que nos habla. Luego, trato de memorizar la información, leo varias veces el texto y juego de palabras para las que considero que son más difíciles y me podría olvidar fácilmente”. (EPE1AC: L. 5-8)

“Siempre leo despacio y luego imagino lo que leo, busco acordarme de lo más importante”. (EPE2AC: L. 1)

“Leo toda la lectura y la vuelvo a leer. Leo cada párrafo tres veces con mucha atención y luego saco las ideas principales”. (EPE6AC: L. 1-2)

“Empiezo a memorizar la información y trato de hacer mapas conceptuales y escribirlo en el cuaderno. Para comprender un texto lo leo pausadamente y varias veces”. (EPE7AC: L. 3-5)

“Leo varias veces y cuidadosamente cada punto. Pongo mucha atención buscando las palabras desconocidas, memorizo lo más importante y hago un resumen”.

(EPE9AC: L. 1-2)

“Subrayo o pinto de diferente color lo que me parece más importante. Leo varias veces y saco en un papel las palabras claves para recordar más fácil lo estudiado”.

(EPE10AC: L. 2-4)

“Alisto todo y leo bien para empezar a responder los trabajos, saco las palabras que no entiendo y las busco, pongo mucha atención y compromiso, tomo apuntes. Yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco del tema que más se habló en el texto, leo varias veces para que me quede pegada la información”.

(EA4AC: L. 1-5)

“Antes de estudiar me preparo para cualquier cosa en especial como trabajos grandes maquetas exposiciones etc. y antes de una tarea me tomo un ratito de relajación. yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco del tema que más se habló en el texto y la leo varias veces para que me quede pegada la información”. (EAP5AC: L. 1-5)

“Antes de empezar a estudiar o realizar alguna tarea asignada por algún profesor, la técnica que utilizo es leer mentalmente y no distraerme con nada, leo varias veces. los métodos que utilizo es leer mental mente y leer varias veces”. (EA7AC: L. 1-3)

“Antes de comenzar a estudiar alistó lo que necesito para el trabajo. Lo que hago es repetir varias veces el texto, lo que hago es leer varias veces el texto”. (EA8AC: L. 1-3)

“Antes de empezar a estudiar o realizar alguna tarea asignada por algún profesor, leo bien las indicaciones y me programo para hacer bien mi trabajo, voy a un lugar sin ruido y leo cuidadosamente la lectura, si hay imágenes las observo y saco ideas o veo los recursos la escribo y la leo varias veces”. (EA9AC: L. 1-4)

En esa misma línea, se comprende que el desarrollo de habilidades metacognitivas es una acción perentoria si se quiere sujetos pensantes y con criterio para afrontar las distintas situaciones de la vida. Dentro de este marco, Flavell (1976) y Baker (1994), consideran la metacognición como la capacidad que tiene el individuo para conocer sus propios procesos cognitivos; de igual modo, Otero (1998), clasifica estos procesos en dos componentes, el saber lo que conoce y la regulación de eso que conoce; es decir, que el sujeto se dé cuenta de si algo se entiende o no se entiende e identificar las acciones que pondrá en juego para comprender y resolver el problema encontrado. Visto de esta forma, el desarrollo de habilidades metacognitivas, vincula al sujeto en un escenario que le permite plantearse objetivos y evaluar los resultados, componentes fundamentales para el desarrollo autónomo del aprendizaje. En correspondencia, Pozo (2016), expresa que “planificar una

secuencia de acciones para alcanzar una meta, supervisar o controlar si los pasos que están dando son los adecuados y evaluar si el resultado satisface las metas establecidas, son los tres pasos que nuestros estudiantes debe dar y que corresponden a las tres fases de lo que en psicología se denomina la gestión metacognitiva de una tarea” (p. 190).

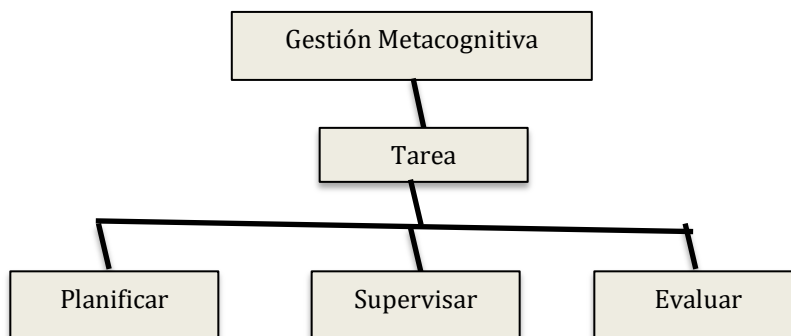


Figura 20: Creación Propia

Ahora bien, la eficacia de los procesos cognitivos y metacognitivos va íntimamente relacionada con el grado motivacional del sujeto protagonista de dichos procesos, tal planteamiento se suscribe en los aportes que la neurobiología del aprendizaje con sus exponentes y teorías, han permitido ofrecer a la nueva era del conocimiento, una de ellas, la teoría del cerebro triuno expuesta líneas atrás por MacLean (1970), que ve al cerebro, que aunque con zonas diferenciadas, como un todo integrado, donde la función de una zona específica se va conectando con otra buscando dar respuesta a un hecho, circunstancia o fenómeno. De esta manera, el proceso de aprender es un hecho que moviliza diversas funciones cerebrales que se entrelazan para lograr el objetivo propuesto; en consecuencia, a ese sujeto que aprende, le llega un estímulo del exterior, reacciona ante dicho estímulo inicialmente a través de su cuerpo, luego es transportado al sistema límbico donde, dependiendo del interés que genere en la amígdala en términos emotivos, se transporta al

hipocampo, en el que se vinculan aspectos cognitivos como la atención y la memoria a corto plazo, para luego, ser transportado al neocórtex y consolidar la información (acción metacognitiva). En una minoría de estudiantes se evidencian ciertos indicios primarios de este proceso.

“Alisto todo y leo bien para empezar a responder los trabajos, saco las palabras que no entiendo y las busco, pongo mucha atención y compromiso, tomo apuntes. Yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco en el tema que más se habló en el texto. Leo varias veces para que me quede pegada la información”.

(EA3AC: L. 1-5)

“Preparo todo lo de las clases. Leo en la mente y lo hago varias veces. Mi hermana me pide que le diga cómo un resumen y de ahí sé que es lo más importante. Leo varias veces y tomo apuntes en mis cuadernos”. (EA6AC: L. 1-3)

“Siempre me arreglo bien, cómoda para estudiar y hago todos los deberes que tengo en mi casa para sentarme a estudiar sin ningún inconveniente. Siempre Leo las preguntas primero y si veo la respuesta en el texto lo copio para que no me enrede con tanta lectura. Siempre pongo lo más importante que tiene el texto, sus personajes, y la trama que tiene la historia”. (EA10AC: L. 1-4)

En concordancia, Pozo (2016), expresa que “en el principio es el cuerpo. El origen de todos nuestros procesos cognitivos, la percepción, la emoción, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje; incluso el pensamiento, está en la forma en que nuestro cuerpo procesa el mundo o interactúa con él” (p. 165). Asimismo, Damasio (1994), plantea que nuestra mente

no tiene contacto con el mundo ni con ninguna otra cosa sino a través del propio cuerpo. Por esta razón, el camino hacia una nueva forma de concebir el aprendizaje, pasa por la iniciativa de vincular en los procesos del quehacer educativo, todos aquellos elementos que constituyen la multidimensionalidad del ser, como lo corporal, lo intelectual, lo emocional, social, lo cultural y lo estético, que permitan construir una educación en la vida y para la vida; y al mismo tiempo, un sujeto sintiente, pensante, crítico, criterioso, libre, autónomo y socialmente proactivo.

Ante estos postulados y acepciones, se determina que un aprendizaje situado pasa por reconocer al sujeto que aprende como un sujeto diferenciado, con motivaciones, intereses y necesidades particulares; por configurar escenarios, siendo conscientes de las condiciones objetivas de cada microcontexto de acción; y por saber relacionar las presencias y ausencias que devela la praxis con lo teóricamente estipulado y lo científicamente comprobado. Dentro de este marco, los estudios y las investigaciones direccionadas a la neurobiología del aprendizaje, revelan la gran importancia que tiene las emociones en la creación de conocimiento; al respecto, Mora (2017), afirma que “la curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento (p. 78). En habidas cuentas, salir de lo convencional, ir más allá del sentido común reglado por el sistema educativo, comprender el lenguaje de los estudiantes, hacer lectura del entorno que envuelve las prácticas y la cotidianidad del aula, son la cuota inicial hacia una nueva versión de los procesos de enseñanza aprendizaje y, de cierto modo, dotar de sentido el verbo aprender.

Por lo tanto, hablar de emociones es hablar según Bisquerra (2009), de la sustancialidad de la vida humana, o como lo plantea el mismo Mora (2017), “energía

codificada en la actividad de ciertos circuitos del cerebro que nos mantienen vivos” (p. 69). En perspectiva, la vida se ensambla a través de las emociones y, al mismo tiempo, la forma cómo el ser humano se relaciona con ellas, define su situación en el mundo. En ese sentido, hablar de desarrollo de habilidades emocionales es centrar la mirada en la piedra angular en la que se apoya la multidimensionalidad humana; es en ese proceso de reconocimiento y de interacción de forma equilibrada con las emociones, que entra en contexto las acepciones hechas por Goleman (1995), quien acuña el nombre de inteligencia emocional a la capacidad del sujeto para conocerse, regularse, motivarse, ser empático y saber relacionarse con el otro; aspectos importantemente vinculados a cada uno de los ámbitos del acontecer humano. En función de lo planteado, todos aquellos contenidos que de cierta forma manejan un grado de complejidad para el sujeto, permiten dentro de la cotidianidad aplicativa de las estrategias de aprendizaje, acciones colaborativas en donde el sujeto que aprende denota la importancia del otro en su proceso formativo, situación que se evidencia cuando los estudiantes expresan.

“Cuando no entiendo algo le pregunto a mis padres sobre el tema para que me expliquen lo que necesito para aclarar mis dudas”. (EPE6A49: L. 2-3)

“Cuando no entiendo algo le pregunto a mis padres sobre el tema para que me expliquen lo que necesito para aclarar mis dudas”. (EPE8AC: L. 2-3)

“Cuando no entiendo algo, respiro y pido ayuda pues no me gusta no poder realizar todo en el momento que quiero”. (EPE10AC: L. 4-5)

“Cuando la tarea me cuesta o es muy larga para controlarla yo le pido ayuda a mis familiares”. (EA3AC: L. 5-6)

“Cuando la tarea me cuesta o es muy larga para controlarla yo le pido ayuda a mis familiares”. (EA4AC: L. 5-6)

“Cuando un tema es difícil lo que hago es preguntarle a alguien que este en la casa o escribirle al profesor de la materia en la que no entiendo”. (EA7AC: L. 3-4)

“Hablar con alguien de mi familia a ver quién me puede ayudar”. (EA8AC: L.3)

“Cuando un tema es difícil pido ayuda a mis familiares”. (EA9AC: L. 4)

“Cuando el tema es difícil, respiro profundo y le pido ayuda a alguien que ayude a solucionar el problema de la tarea”. (EA10AC: L. 4-5)

En definitiva, la nueva cultura del aprendizaje permite ver al sujeto que aprende como un todo relacional en el que confluyen percepciones, emociones, conocimientos y experiencias; ya no solo es lo cognitivo, lo declarativo, lo sistematizado y lo hegemonizado, sino que también entran en juego, lo creado, lo innovado y lo diferenciado buscando potenciar al máximo desde las características propias de cada sujeto, sus capacidades y habilidades con proyección a la transformación de comunidades y territorios

CAPÍTULO VIII

7.1. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

- La vida en su acontecer está mediada por un sinnúmero de dispositivos culturales que determinan el accionar del ser humano en cada uno de los ámbitos que lo constituyen como ser en el mundo; no en vano, Mora (2017), plantea que el sujeto desde sus primeros años de vida desarrolla tres habilidades básicas de socialización (imitación, atención compartida y comprensión empática) que le permiten interactuar con ese mundo ya hecho; dichas habilidades se convierten en el equipaje que cada individuo lleva consigo, hacia territorios inexplorados de conocimiento que, de cierto modo, configuran las formas de pensar, sentir y actuar de las comunidades. En efecto, las mismas se constituyen en acciones concretas como la observación, la comunicación y la socialización que, en cierto momento, fueron tomadas por los teóricos como ejes fundamentales para la comprensión del fenómeno de aprender y que se ha convertido en un capital educativo, para la escuela, la familia y los aprendientes.

Lo anteriormente mencionado, aporta a la construcción del objeto de estudio y los participantes del mismo, ya que fue claro durante el proceso de interpretación y comprensión que los estudiantes de grado sexto que hicieron parte del presente estudio demuestran en los instrumentos aplicados y la información recabada que las diversas estrategias evidenciadas se encuentra una marcada tendencia en la sucesión de eventos, actitudes y modos de percibir el conocimiento del medio que los rodea, y la exposición a la información que se les suministra o adquieren del medio. Es decir, un factor importante que aparece latente en la voz de los actores es la relación entre las estrategias usadas y su forma

de relacionarse con la familia, existen, por lo tanto, recurrencia en el uso de estrategias observadas en sus contextos familiares, además las herramientas que hacen parte de ese contexto familiar para el apoyo en la construcción de dichas estrategias. De igual manera, el estudio permitió comprender que el rol del docente y sus prácticas pedagógicas son indispensables en el desarrollo de dichas estrategias, es decir que cuando los docentes les piden a los estudiantes desde sus niveles iniciales de escolaridad, usar estrategias de aprendizaje, por ejemplo memorizar las tablas de multiplicar, usar colores para diferenciar títulos, subtítulos o reconocer ideas principales en texto, son algunas de las prácticas pedagógicas predominantes, que aportaron al desarrollo estrategia de aprendizaje más profundas en edades escolares superiores. Es decir, en este contexto del estudio de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto dentro de su accionar en el aula, se encuentra fuertemente marcada la influencia de los docentes de básica primaria; esta relación se permite consolidar debido a que los estudiantes en educación primaria comparten la mayoría del tiempo con un docente titular que orienta las áreas fundamentales y cohabita en el aula de clase donde se desenvuelve de manera espontánea por periodos de tiempo de seis horas, de esta manera los estudiantes receptores de conocimiento pueden leer aquellos patrones de enseñanza que están relacionados con las actitudes de los docentes, la forma en la que interactúan con el grupo, la forma de explicar y algunos aspectos como los espacios para calificar, le permitieron a los estudiantes consolidar estrategias a largo plazo para su desarrollo del aprendizaje. Es importante resaltar que la monocromía en los procesos de aprendizaje, donde su accionar y los elementos que utiliza para aprender no van estrechamente relacionados a las especificidades de cada asignatura, sino, a las características propias de su único docente acompañante.

Con lo anterior, se debe tener en cuenta que el modelo curricular por competencias implementado en básica primaria, no es mencionado en los discursos de los estudiantes y docentes, es decir, que no existe relación directa entre las estrategias adquiridas por los estudiantes y el modelo o metodología usada expresamente en la enseñanza de las asignaturas. Por lo tanto, la propuesta del saber hacer en la práctica, el desarrollo de aprendizaje autónomo, las competencias creativas, innovadoras, las estrategias de transversalización de saberes para un aprendizaje integral y todas las expuestas por el modelo curricular por competencias, no están incorporadas dentro de las estrategias de los estudiantes, por lo tanto se evidencian estrategias de corte cognitivo, tales como, repetición y memorización, en algunos casos asociación pero no se permite evidencias estrategias de aprendizaje metacognitivas que aporten al aprendizaje autónomo del estudiante para la generación de estructuras profundas de aprendizaje que le permitan desarrollar un pensamiento complejo y crítico, tal como lo propone en modelo curricular por competencias.

En consecuencia, no existe una clara relación entre el desarrollo de competencias para la vida y estrategias de aprendizaje transversal en los estudiantes fruto del estudio, de allí que se requiera pensar en modelos de enseñanza que apunten al fortalecimiento de aprendizaje profundos más que procesos meramente temáticos. También es claro que los estudiantes aprenden más de la actitud de los docentes más que de sus prácticas pedagógicas de enseñanza de las asignaturas.

- En cuanto a la identificación e interpretación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el proceso de comprensión profunda mediante, se evidenció una tendencia clara en la utilización en palabras de Monereo (1990), de

microestrategias, entendidas como estrategias que le permiten al sujeto que aprende resolver problemas específicos pero con poca trascendencia hacia otros problemas y limitadamente transferibles hacia otros contextos de acción, o, desde los postulados de Román y Gallego (1994; 2008), como estrategias cognitivas básicas, centradas en las fases iniciales de los procesos de aprendizaje. En ese sentido, situándose en relación al modelo curricular por competencias y proyectándose hacia el cumplimiento de metas, el nivel de aprehensión de los estudiantes está transitando y haciendo presencia por los conocimientos declarativos con una alta incidencia en lo factual y con una leve aparición en lo conceptual, llave que abre el candado hacia aprendizajes comprensivos. En tal caso, las ausencias están determinadas y definidas hacia la poca aplicación de estrategias metacognitivas, fundamentales en la aprehensión de conocimientos no solo declarativos, sino también procedimentales y actitudinales, enmarcados desde la perspectiva de Delors (1994), en el saber hacer, culmen y fin último de un modelo basado en competencias.

De igual manera, en el proceso de codificación profunda se resalta lo encontrado a través del acto interpretativo, donde en función de categorías apriorísticas y emergentes se pudo transitar hacia un horizonte de sentido que pudiese despejar el camino que diera respuesta a la pregunta de investigación. En ese entendido, surge la creación de cuatro capítulos que permitió enhebrar los distintos hilos que hacen parte de ese tejido objeto del presente estudio. Por consiguiente, el primer capítulo da cuenta de la disociación en muchos aspectos que acompañan el modelo curricular por competencias y cada uno de sus elementos con la respuesta que dan los estudiantes a dicha estructura para el logro de los fines propuestos; de igual modo, no se encuentran marcadas cohesiones entre las formas, los modos y las maneras de percibir el acto educativo entre unos actores y otros, y en

relación a la estructura diseñada por parte del sistema instaurado. Asimismo, el segundo capítulo se movilizó en función de ese sujeto aprendiente reconocido como epicentro del acto educativo, en función de ahondar en una serie de elementos que giran a su alrededor, de allí que, la inmersión en dichos elementos, permitió hacer una lectura de la cotidianidad del estudiante, conocer y reconocer sus hábitos y actitudes, además de su manera de percibir su propio proceso formativo en relación con lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal.

- Consecuentemente, el hacer revisión de las realidades que determinan el acontecer escolar y académico, permitió transitar por las concepciones de los actores y, por ende, protagonistas del acto educativo, dejando ver estelas de tensión circunscritas en el acontecer del aula entre los docentes y la estructura organizacional del sistema educativo actual enmarcado y definido en un modelo curricular por competencias. En esa misma línea, se detalla las presencias y ausencias en las prácticas de enseñanza, dejando ver un deseo recurrente de configurar una formación que tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante y de cada microcontexto de aula. En definitiva, la necesidad de conducir la educación hacia una escuela situada que intervenga de forma contextuada en las condiciones objetivas de cada escenario de acción.

En última instancia, los procesos de empoderamiento enmarcados en la intensificación de esfuerzos que propendan por aprendizajes en la vida y para la vida, inspiró el tránsito por el cuarto capítulo, logrando poner el acento en el compromiso y la necesidad de trascender, y la focalización de procesos que permitan en un primer grado, mejorar la escenografía y, en segundo grado, que todos los actores se conviertan en protagonistas de esa obra llamada educación. En perspectiva, ver el aprendizaje desde otra

óptica; desde otras concepciones teóricamente validadas, que entren como complemento a lo que ya se ha venido haciendo durante años y que no ha permitido salir del anacronismo paradójico en el que se encuentra la escuela y el aprendizaje; en tal caso, partir hacia nuevas aventuras, hacia nuevas formas de relación del sujeto consigo mismo, con el otro y con el mundo.

- Finalmente, se determinan ciertas tensiones, por un lado, entre docentes y la estructura curricular por competencias y, por el otro lado, entre las prácticas y las formas como el estudiante percibe a través del uso de estrategias de aprendizaje la educación y su formación académica. En ese sentido, las tensiones entre los docentes y la estructura curricular por competencias van en dirección según los docentes, a un currículo descontextualizado y poco situado en la realidad de cada comunidad educativa; de igual manera, en los fines de unos y otros, se expresa que, mientras las políticas educativas, enmarcadas en el modelo curricular, tienen como fin último la cobertura y la masificación, la intencionalidad de los docentes se configura en la calidad y el éxito de sus estudiantes. Asimismo, las tensiones entre las prácticas de enseñanza y las formas como el estudiante percibe a través del uso de estrategias de aprendizaje la educación y su formación académica, según los estudiantes y sus modos de actuar, se detalla monotonía, aburrimiento y desidia como encuadre a factores netamente relacionados con la motivación, situación que permite dejar al descubierto, ciertos aspectos de causalidad en el uso de unas estrategias y la ausencia de otras dentro del conglomerado de estudiantes, pues se hace evidente que, al estar afectado el factor motivacional, los procesos metacognitivos estén ausentes en el acontecer escolar.

7.2 Referencias Bibliográficas

- Acosta Silva, D. (2013). *Habilidades, competencias y experiencias* [Tesis de doctorado, Corporación Universitaria Unitec, Universidad de Manizales, Fundación Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde. Obra digital ISBN 978-958-98823-9-9]
- Acosta, D. A. (2006). *De la habilidad a la práctica: un estudio de la sensibilidad cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad de Lasalle]. <http://biblioch1,lasalle.edu.co/janium-bin/detalle.pl?Id=20100926165410>
- Aguilar, F. (2003). Plasticidad cerebral. *Revista Médica IMSS*. 41(1), 55-64.
- Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Ma Dykinson.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Alonso, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Editorial Morata.
- and culture*.11. Blackwell.
- Ángel, W. (2016). Los estilos de aprendizaje y el trabajo colaborativo en los ambientes virtuales. *UNED*. España. *aprender es consecuencia de pensar*. Pascal. aprendizaje-enseñanza: Una visión diacrónica. *Educere*. 5, 49-57.
- Ausubel, O. (1976). *Psicología educativa*. Trillas.
- Azcoaga, J. (1971). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Ediciones Biblioteca del Rosario.

- Bara, P. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje. *Universidad Complutense*. 84(669), 2331.
- Beltrán, J. (2002). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Ed. Síntesis.
- Benavides, L. (2008). Herramientas para el desarrollo de un currículo escolar centrado en valores. *Revista tecnología en Marcha*. 21(1), 77-88.
- Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior (2nd ed.)*. Graó.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Las ciudades en la escena mundial*. Editorial Taurus.
- Bozu, Z. y Canto-Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(2), 87-97.
- Carabaña, J. (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Editorial Catarata.
- Caradonna, L. (2017). *Aprendizaje significativo. Felicidad, motivación y estrategias de los docentes*. Departamento de didáctica, expresión musical, plástica y corporal.
- Carretero, M. (2004): *Constructivismo y Educación*. Editorial Paidós.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New Cambridge University Press.
- Castaño, E. (2016). *Aprendizaje Autorregulado*. *Universidad de Valencia*.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. The Information Age: economy,*
- Castells, M. (1997a). *The power of identity. The Information Age: economy, society*
- Castells, M. (1997b). *The end of the millennium. The Information Age: economy,*

- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago: PNUD.
- Catalano, A. (2017). *Trastornos de aprendizaje. Eficacia docente en primaria*. Universidad de Extremadura. Departamento de psicología y antropología.
- Champin, D. (2014). Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias. *Universidad Politécnica de Cataluña*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14(1), 61-71.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Santillana.
- Collazos, C. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*. 9(2), 61-76.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXIV(1), 47-84.
- Damásio, A. (1996): *El error de Descartes*. Editorial Crítica.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- De Zubiría, J. (2012): *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro. *Correo de la UNESCO*. 91-103.

- Diamond, A. (2014): *Executive functions*, Insights into ways to help more children thrive. *Zero to Three*.35, 2268-2295.
- Dias, S. (2015). *Aprendizaje cooperativo y formación del profesorado. Estrategias para la inclusión educativa*. Universidad de Extremadura.
- Dilthey, W. (1994). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de cultura económica.
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas 66044: Price Systems, Box 3067.
- Dunn, R. y Dunn, K. (2002) “La comprensión del estilo de aprendizaje y su necesidad en el diagnóstico y prescripción individualizados”. *En Enseñanza y estilo individual de aprendizaje*. España.
- Duque-Méndez, N., Rodríguez-Marín, P. y Ospina-Herrán, A. (2018). Recomendación de estrategias de aprendizaje personalizadas basadas en el test de CHEA. *Scientia et Technica*. 23(2)
- Duran, D. (2002): *Entramados. Métodos de Aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.
- Escamilla, A. (2016). La competencia para aprender a aprender en educación secundaria. *Universidad de Complutense*. España. **E-Prints Complutense (pdf)**.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego-Gil, D. y Alonso-García, C. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista electrónica de socioeconomía, estadística e informática*. 1(1).

Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J. Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU.

Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los
estudiantes universitarios. *RELIEVE*. 15(2), 1-31.

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Garzuzi, V. y Mafauad, M. (2014). Estilos y estrategias de aprendizaje en alumnos
universitarios. *Revista de orientación educativa*. 28(54), 71-95.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Guerra, M. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías. Conceptos
de campo social y habitus. *Estudios sociológicos*. XXVII (83), 383-409.

Guillen, J. (2017): *Neuroeducación en el aula*. San Bernardino, CA, Poland Amazon.

Gutiérrez, C. (2011). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje cooperativo en educación
primaria*. Editorial Universidad de Granada. D.L.: GR 1129-2012. ISBN: 978-84-
695-1038-4

Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. Fondo de cultura económica.

<http://estilosdeaprendizajes.blogspot.com/2009/07/definicion-de-estilo-y-estilos-de.html>

<http://www.peterhoney.com/>

ICFES. (2013). *Colombia en PISA 2012, informa nacional de resultados*. Resumen
Ejecutivo. ICFES.

Jiménez, F. (2014). Currículo por competencias. *Foro maestro siempre*. Bogotá, Colombia.

<http://www.santillana.com.co/rutamaestro/edición-10/articles/5>.

- Jornadas de diagnóstico psicológico y psiquiátrico, 1977, www.adinarosario.com
- Juanas, A. (2010). Aprendices y competencias en el espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*. 1(5), 171-186.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/23/112.html>
- Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T. (2001). *Principios de neurociencia*. McGraw-Hill.
- Keefe, J. W., y Ferrell, B. G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61.
- Latorre, M. y Seco del Pozo, C. (2016). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*. Programación y evaluación escolar. Santillana.
- León-Urquijo, A., Risco-del Valle, E. y Alarcón-Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*. 4(172), 123-144.
- Levin, E. y Azcoaga, J. (1976). *El aprendizaje y la memoria*. Paidós.
- Lomelí, C. (2015). Competencias docentes del profesorado universitario. *Universidad Autónoma de Nayarit*.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Universitat Flensburg.
- Marina, J., y Pellicer, C. (2015): *La inteligencia que aprende*. Editorial Santillana.
- Martín, C. (2017). *Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículo y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de danza*. Editorial universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/49717>.

- Martorana, V. (2017). *Aprendizaje, motivación y autodeterminación en clase*. Universidad de Extremadura. Departamento de didáctica, expresión musical, plástica y corporal.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. *En prensa*. 1-81.
- Mateos, M. (2001): *Metacognición y Educación*. Editorial Aique.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maureira, F. (2016). Plasticidad sináptica, BDNF y ejercicio físico. *Revista digital de Educación Física*. 7(40), 51-63.
- Maureira, F. (2018). *Principios de neuroeducación física*. Bubok Publishing. ISBN 978-84-685-2492-4
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la globalización (s). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo.
- Mejía, P. (2014). Plan curricular y desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas. Universidad de San Martín de Porres. Perú.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- MEN. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. *Panamericana Formas E Impresos*. 2. 1-88.
- Milán, R. (2006): *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*. 50. 3-25.

- Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de pedagogía*. 23(7), 8-14.
- Monereo, C., Castello, M., Montserrat Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Graó.
- Monereo, C., y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: cuando*
- Mora, F. (2018): *Neuroeducación. Solo se puede Aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- OCDE. (2000). La definición y selección de competencias claves [resumen ejecutivo].
www.OECD.org/edu/statistics/deseco. www.deseco.admin.ch.
- Ortiz, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial.
- Palomares, P. (2017). *Desarrollo competencial en educación infantil a través de aprendizaje basado en proyectos en centros educativos de Jaén*. Universidad Camilo José Cela. España.
- Papini, M. (2012). Evolución del aprendizaje: Fundamentos meta teóricos a un siglo de la tesis de Thorndike. *Revista Apuntes de Psicología*. 30(1-3), 265-274.
- Parada-Barrera, G., Rimoldi-Rentería, M., Medina-Lerena, M. (2017). Dimensiones del aprendizaje y sus estrategias ACRA utilizadas por estudiantes de la Licenciatura En Biología de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Pedagogía Crítica*. 1(2), 1-8.
- Pérez-Sánchez, L. y Beltrán-Llera, J. (2014). Estrategias de Aprendizaje: Función y Diagnostico en el Aprendizaje Adolescente. *Universidad de Complutense. Revista Padres y Maestros*. 358.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Popkewitz, T. (s.f.). La historia del currículo. La educación en los Estado Unidos del Siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y quiere ser. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Wisconsin-Madison.
- Pozo, J. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J. (2001): ¿En qué siglo vive la escuela?: El reto de la nueva cultura educativa. *Cuaderno de pedagogía*. 298, 50-55.
- Pozo, J. (2016): *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 175, 8-11.
- Pozo, J.I. (Ed.) (1994). *La solución de problemas*. Santillana.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- procesos*. EOS.
- Quispilaya, J. (2010). Estrategias de aprendizaje ACRA y rendimiento académico en geometría plana en los estudiantes de nivel secundaria. *Universidad San Ignacio Del Oyola*. Perú.
- Ramos, J. (1989). Los estilos cognitivos y su medida. *Centro de publicaciones del ministerio de publicación y ciencia*. 21-24
- Ricoeur, P. (1998). *El discurso de la acción*. Cátedra.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2006). La automatización de la acción. En del texto a la acción. *FCE*.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Prometeo libros.

- Ríos-Flórez, J. A. y Cardona-Agudelo, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14(2), 1071-1085.
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford. Implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*. 14(1), 51-64.
- Rojas Hernández, D. y Payares Cuesta, F. (2016). *Estrategias cognitivas de aprendizaje y rendimiento académico en matemáticas* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar. Repositorio.unicordoba.edu.co]
- Rojas, W. (2013). Paul Ricoeur. La subjetividad como acción y hermenéutica. *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*. 34(109), 71-88.
- Román, M. (1998). El curriculum y su evolución desde modelos a modelos de
- Román, M. (1999). Curriculum y evaluación: Diseños curriculares aplicados. *Universidad Complutense*.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en*
- Román-Sánchez, J. y Gallego-Rico, S. (1994; 2008). Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA. *TEA Ediciones*. 229.
- Rotger, M. (2017). Neurociencias y Neuroaprendizajes. Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-811-5
- Sacristán, J. (1991). El curriculum una reflexión sobre la práctica. Morata. 9ª edición.
- Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. *Cooperativa Editorial Magisterio*. <http://books.google.com.co/books?id=De2KNSU-YPsC>

- Salazar-Malerva, I. y Heredia-Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de medicina. *ELSEVIER*. 20(4), 265-262.
- Sarmiento, E. (2002). *Las reglas del modelo propio*. Editorial Escuela Colombia.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson.
- society and culture*. 3. Blackwell.
- society and culture*. Blackwell
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. 1ª edición en español.
- Tobón, S. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Universidad Complutense.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Grupo CIFE*. 16. 14-28.
- University of Leicester. (2011). *Los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford*. Community Media Applications and Participation.
- Valdivieso, T. (2015). *Modelo de estándares de competencias digitales para los docentes de educación básica*. Universidad de Loja. Departamento de teoría de la educación y pedagogía social. Ecuador.
- Vélez, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto. *Revista Coherencia*. 7(12), 85-116.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruíz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Ediciones Mensajero.

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones* (2nd ed.).

Producciones Editoriales.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias.

Educatio Siglo XXI. 24, 17-34.

Zabala, A. y Arnau, L. (s.f.). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación*

Educativa. 161.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional (2nd ed.). Narcea

Anexos

Identificación de las estrategias de aprendizaje por cada estudiante según ACRA.

Anexo A: Tabla # 1

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN. (20 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (E.1)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 10	Siempre 10
	Se evidencia la utilización en su totalidad de las estrategias de adquisición de la información.			
ESTUDIANTE 2 (E.2)	Nunca o casi nunca 6	Algunas veces 3	Bastantes veces 7	Siempre 4
	Se evidencia una utilización moderada de las estrategias de adquisición de la información.			
ESTUDIANTE 3 (E.3)	Nunca o casi nunca 1	Algunas veces 11	Bastantes veces 8	Siempre 0
	Se evidencia una utilización moderada de las estrategias de adquisición de información.			
ESTUDIANTE 4 (E.4)	Nunca o casi nunca 4	Algunas veces 7	Bastantes veces 3	Siempre 6
	Se evidencia la utilización moderada de las estrategias de adquisición de información.			
ESTUDIANTE 5 (E.5)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 3	Bastantes veces 8	Siempre 9
	Se evidencia en gran manera la utilización de las estrategias de adquisición de la información.			
ESTUDIANTE 6 (E.6)	Nunca o casi nunca 8	Algunas veces 2	Bastantes veces 4	Siempre 5

	Se evidencia la utilización de manera moderada de las estrategias de adquisición de información.			
ESTUDIANTE 7 (E.7)	Nunca o casi nunca 2	Algunas veces 7	Bastantes veces 5	Siempre 6
	Se evidencia la utilización de manera moderada de las estrategias de adquisición de información.			
ESTUDIANTE 8 (E.8)	Nunca o casi nunca 7	Algunas veces 7	Bastantes veces 5	Siempre 1
	Se evidencia la poca utilización de las estrategias de adquisición de la información.			
ESTUDIANTE 9 (E.9)	Nunca o casi nunca 9	Algunas veces 6	Bastantes veces 2	Siempre 2
	Se evidencia la poca utilización de las estrategias de adquisición de la información.			

Anexo A: Tabla # 2

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN. (46 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (EI.1)	Nunca o casi nunca Siempre 0	Algunas veces 1	Bastantes veces 22	23 Se evidencia la utilización casi en su totalidad de las estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 2 (EI.2)	Nunca o casi nunca Siempre 13	Algunas veces 13	Bastantes veces 10	10 Se evidencia la utilización de manera moderada de las estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 3 (EI.3)	Nunca o casi nunca Siempre 1	Algunas veces 23	Bastantes veces 21	1 Se evidencia la utilización de manera moderada de las estrategias de codificación de información.

ESTUDIANTE 4 (EI. 4)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 5 16 17 8 Se evidencia la utilización de manera moderada de las estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 5 (EI.5)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 2 10 22 14 Se evidencia la utilización en su gran mayoría de estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 6 (EI.6)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 22 21 3 0 Se evidencia la poca utilización de estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 7 (EI.7)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 7 7 20 12 Se evidencia la utilización en su gran mayoría de estrategias de codificación de la información.

ESTUDIANTE 8 (El. 8)	Nunca o casi nunca Siempre 15	Algunas veces 17	Bastantes veces 12	2	Se evidencia la poca utilización de estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 9 (E.I 9)	Nunca o casi nunca Siempre 21	Algunas veces 14	Bastantes veces 7	4	Se evidencia la poca utilización de estrategias de codificación de la información.
ESTUDIANTE 10 (El.10)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 1	Bastantes veces 22	Siempre 23	Se evidencia la utilización en su totalidad de estrategias de codificación de la información.

Anexo A: Tabla # 3

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN. (18 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (El.1)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 9	Siempre 9 Se evidencia la utilización en su totalidad de estrategias de recuperación de información.
ESTUDIANTE 2 (El.2)	Nunca o casi nunca 4	Algunas veces 5	Bastantes veces 7	Siempre 2 Se evidencia la utilización moderada de estrategias de recuperación de información.
ESTUDIANTE 3 (El.3)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 7	Bastantes veces 10	Siempre 1 Se evidencia la utilización moderada de estrategias de recuperación de información.
ESTUDIANTE 4 (El. 4)	Nunca o casi nunca 1	Algunas veces 4	Bastantes veces 3	Siempre 10 Se evidencia una gran utilización de estrategias de recuperación de la información.
ESTUDIANTE 5	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre

(EI.5)	1	3	8	6	Se evidencia una gran utilización de estrategias de recuperación de información.
ESTUDIANTE 6 (EI.6)	Nunca o casi nunca 11	Algunas veces 7	Bastantes veces 0	Siempre 0	Se evidencia la no utilización de estrategias de recuperación de la información.
ESTUDIANTE 7 (EI.7)	Nunca o casi nunca 1	Algunas veces 2	Bastantes veces 8	Siempre 7	Se evidencia una gran utilización de estrategias de recuperación de la información.
ESTUDIANTE 8 (EI.8)	Nunca o casi nunca 1	Algunas veces 7	Bastantes veces 7	Siempre 3	Se evidencia una utilización moderada de estrategias de recuperación de información.
ESTUDIANTE 9 (EI.9)	Nunca o casi nunca 11	Algunas veces 6	Bastantes veces 1	Siempre 0	Se evidencia casi por completo la no utilización de estrategias de recuperación de la información.

ESTUDIANTE	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
10 (El.10)	0	0	9	9
	Se evidencia la utilización en su totalidad de estrategias de recuperación de información.			

Anexo A: Tabla # 4

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN. (35 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (El.1)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 16	Siempre 19
	Se evidencia la utilización en su totalidad de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			
ESTUDIANTE 2 (El.2)	Nunca o casi nunca 7	Algunas veces 8	Bastantes veces 10	Siempre 10
	Se evidencia la utilización moderada de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			
ESTUDIANTE 3 (El.3)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 11	Bastantes veces 22	Siempre 2
	Se evidencia la utilización en su gran mayoría de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			

ESTUDIANTE 4 (EI.4)	Nunca o casi nunca 4	Algunas veces 9	Bastantes veces 8	Siempre 14	Se evidencia la utilización moderada de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
ESTUDIANTE 5 (EI.5)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 2	Bastantes veces 15	Siempre 18	Se evidencia la utilización casi por completo de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
ESTUDIANTE 6 (EI.6)	Nunca o casi nunca 14	Algunas veces 16	Bastantes veces 5	Siempre 0	Se evidencia la poca utilización de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
ESTUDIANTE 7 (EI.7)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 5	Bastantes veces 15	Siempre 11	Se evidencia la utilización en su gran mayoría de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
ESTUDIANTE 8 (EI.8)	Nunca o casi nunca 6	Algunas veces 13	Bastantes veces 13	Siempre 3	Se evidencia la utilización moderada de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.
ESTUDIANTE 9 (EI.9)	Nunca o casi nunca 20	Algunas veces 14	Bastantes veces 1	Siempre 0	

	Se evidencia casi por completo la no utilización de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			
ESTUDIANTE 10 (EL.10)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 16	Siempre 19
	Se evidencia la utilización en su totalidad de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			

Identificación y descripción de las estrategias de aprendizaje por cada estudiante. Según la observación hecha a través de los diarios de campo.

Anexo A: Tabla # 5

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN. (8 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (E.1)	Nunca o casi nunca Siempre 0	Algunas veces 1	Bastantes veces 4	 3
	Aplica la mayoría de estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Siendo la aplicación de signos para resaltar información importante de un texto la estrategia que menos utiliza.			

ESTUDIANTE 2 (E. 2)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca Siempre</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes</th> <th>veces</th> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> </table> Es poco lo que aplica las estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Siendo la relectura de un tema con contenido denso o difícil la única estrategia que siempre aplica.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces	5	1	1	1
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces						
5	1	1	1						
ESTUDIANTE 3 (E. 3)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca Siempre</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes</th> <th>veces</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> </table> No es constante en la aplicación de las estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Las utiliza todas pero la gran mayoría de ellas con poca frecuencia.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces	0	5	3	0
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces						
0	5	3	0						
ESTUDIANTE 4 (E. 4)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca Siempre</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes</th> <th>veces</th> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>3</td> </tr> </table> Utiliza indistintamente en varios momentos de la clase la mayoría de estrategias evidenciables en el aula. Siendo el uso de lápices, bolígrafos, anotaciones, epígrafes y títulos para dividir o resaltar un texto lo que nunca utiliza. Por el contrario, siendo la utilización de signos para resaltar un texto, la anotación de palabras del autor del texto y la relectura del texto las estrategias que siempre aplica.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces	2	2	1	3
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes	veces						
2	2	1	3						

ESTUDIANTE 5 (E.5)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca Siempre</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>veces</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>0</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> </table> Aplica todas las estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Siendo la utilización de signos, el subrayado, la anotación de palabras o frases del autor del texto que le parecen significativas y la repetición de la lección como si estuviese explicándole a un compañero las estrategias que siempre utilizó.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces	veces	0	0	4	4
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces	veces						
0	0	4	4						
ESTUDIANTE 6 (E.6)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>4</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table> Aplica poco las estrategias de adquisición de información evidenciables en el aula. Siendo el uso de lápices o bolígrafos de distintos colores la única estrategia que siempre utilizó.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	4	1	2	1
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
4	1	2	1						
ESTUDIANTE 7 (E. 7)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> La mayoría de las estrategias de aprendizaje de adquisición evidenciables en el aula, las aplica algunas veces. Siendo las estrategias de utilización de signos y la de uso de lapiceros y bolígrafos para resaltar información importante las que siempre utiliza. Nunca utilizó como estrategia, la subdivisión en pequeños textos mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	1	4	1	2
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
1	4	1	2						

ESTUDIANTE 8 (E.8)	<table> <tr> <td>Nunca o casi nunca Siempre</td> <td>Algunas veces</td> <td>Bastantes veces</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>0</td> </tr> </table> Solo algunas veces aplica en su mayoría las estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Siendo las estrategias de utilización de signos para resaltar información importante y la relectura de la información cuando la encuentra densa o complicada las que bastantes veces utilizó. Nunca utilizó el subrayado de palabras en los párrafos y tampoco la subdivisión en pequeños textos mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces	2	4	2			0
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces								
2	4	2								
		0								
ESTUDIANTE 9 (E.9)	<table> <tr> <td>Nunca o casi nunca Siempre</td> <td>Algunas veces</td> <td>Bastantes veces</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>2</td> </tr> </table> Aplicó pocas veces las estrategias de adquisición de información evidenciables en el aula. Siendo la utilización de lápices o bolígrafos de distintos colores y la relectura del contenido cuando lo encontró denso o difícil de entender las estrategias que siempre utilizó.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces	5	1	0			2
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces								
5	1	0								
		2								
ESTUDIANTE 10 (EI.10)	<table> <tr> <td>Nunca o casi nunca Siempre</td> <td>Algunas veces</td> <td>Bastantes veces</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>3</td> </tr> </table> Aplica la mayoría de estrategias de adquisición evidenciables en el aula. Siendo la aplicación de signos para resaltar información importante de un texto la estrategia que menos utiliza.	Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces	0	1	4			3
Nunca o casi nunca Siempre	Algunas veces	Bastantes veces								
0	1	4								
		3								

Anexo A: Tabla # 6

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN (17 Estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (E.1)	Nunca o casi nunca Siempre 1	Algunas veces 1	Bastantes 6	veces 9
	Aplicó en su gran mayoría las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la toma de nota de las ideas del profesor con sus propias palabras la estrategia que nunca utilizó.			
ESTUDIANTE 2 (E.2)	Nunca o casi nunca Siempre 5	Algunas veces 4	Bastantes 5	veces 3
	Aplicó indistintamente la mayoría de las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo las estrategias de utilización de dibujos, viñetas entre otras para presentar las relaciones entre ideas fundamentales, la diferenciación de contenidos principales de secundarios, las relaciones que le proporciona el estudio con las experiencias y sucesos de la vida cotidiana y las comparaciones elaborando metáforas y las posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia las que nunca utilizó.			

ESTUDIANTE 3 (E.3)	Nunca o casi nunca Siempre 13111 Aplicó la mayoría de las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la comparación y clasificación mediante cuadros la estrategia que siempre utilizó, y la elaboración de dibujos, viñetas, gráficos para presentar relaciones entre ideas fundamentales la estrategia que nunca utilizó.
ESTUDIANTE 4 (E.4)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 02105 Aplicó en su totalidad y con frecuencia las estrategias de codificación de información evidenciables dentro del aula. Siendo la discusión y comparación de los trabajos, temas, resúmenes con los compañeros, y la toma de notas de las ideas del profesor, las estrategias que solo algunas veces utilizó.
ESTUDIANTE 5 (E. 5)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 1079 Aplicó siempre y bastantes veces la mayoría de estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo el procurar aprender con sus propias palabras en vez de memorizar al pie de la letra la única estrategia que nunca utilizó.

ESTUDIANTE 6 (E. 6)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 6 9 2 0 Aplicó poco las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la elaboración de ideas o conceptos nuevos partiendo del texto y la deducción de conclusiones a partir de la información que contiene el texto, las estrategias que bastantes veces utilizó.
ESTUDIANTE 7 (E. 7)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 0 2 8 6 Aplicó con frecuencia y en su totalidad las estrategias de codificación evidenciables dentro del aula. Siendo la elaboración de metáforas una forma de comparación con los temas que estaba aprendiendo, y el procurar aprender con sus propias palabras en vez de memorizar al pie de la letra, las únicas estrategias que bastantes veces utilizó.
ESTUDIANTE 8 (E. 8)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 3 8 4 2 Aplicó pocas veces las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la relación o concatenación del tema que estaba estudiando con otros datos o conocimientos aprendidos, y acudir a los amigos o profesores cuando tenía dudas, las únicas estrategias que siempre aplicó.

ESTUDIANTE 9 (E.9)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 4 11 2 0 Aplicó pocas veces las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la discusión, relación o comparación de los trabajos, esquemas y temas estudiados con los compañeros, y acudir a los amigos y profesores cuando tenía dudas en los temas de estudio o intercambio de información, las únicas estrategias que bastantes veces utilizó.
ESTUDIANTE 10 (E.10)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 1 1 6 9 Aplicó en su gran mayoría las estrategias de codificación evidenciables en el aula. Siendo la toma de nota de las ideas del profesor con sus propias palabras la estrategia que nunca utilizó.

Anexo A: Tabla # 7

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN (5 estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (E.1)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 2	Siempre 3
Aplicó en su totalidad las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo la toma en cuenta de las correcciones o observaciones hechas por el docente, el intentar expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente y la preocupación por la presentación, orden y limpieza al presentar un examen o ejercicio las estrategias que siempre utilizó.				
ESTUDIANTE 2 (E.2)	Nunca o casi nunca 1	Algunas veces 2	Bastantes veces 2	Siempre 0
Aplicó indistintamente cada una de las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo el intentar expresar con sus propias palabras en vez de repetir literalmente la estrategia que nunca utilizó.				

ESTUDIANTE 3 (E.3)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 0 2 3 0 Aplicó indistintamente todas las estrategias de recuperación evidenciable en el aula. No hubo una estrategia que aplicará siempre.
ESTUDIANTE 4 (E.4)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 0 0 1 4 Siempre aplicó en su mayoría las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo la estrategia de tener en cuenta las observaciones y correcciones del docente la única que no siempre utilizó.
ESTUDIANTE 5 (E.5)	Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre 0 2 2 1 Aplicó indistintamente todas las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo el generar respuestas aproximadas relacionando lo que ya sabe de otros temas a un tema del que no tiene datos la única estrategia que siempre utilizó.

ESTUDIANTE 6 (E.6)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </table> Aplicó muy poco las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo las estrategias de tener en cuenta las correcciones y observaciones del docente en los ejercicios o trabajos, y la preocupación por el orden y limpieza al realizar un ejercicio o examen las dos únicas estrategias que algunas veces utilizó.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	3	2	0	0
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
3	2	0	0						
ESTUDIANTE 7 (E.7)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> Aplicó indistintamente todas las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo el tener en cuenta las correcciones y observaciones del docente ante ejercicios y trabajos, y la preocupación por la presentación, orden y limpieza en un ejercicio o examen las dos únicas estrategias que utilizó siempre.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	0	2	1	2
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
0	2	1	2						
ESTUDIANTE 8 (E.8)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table> Aplicó indistintamente la mayoría de las estrategias de recuperación evidenciables en el aula. Siendo el expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente lo que dice el libro o el docente la única estrategia que utilizó siempre.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	0	3	0	1
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
0	3	0	1						

Anexo A: Tabla # 8

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO. (4 estrategias)			
ESTUDIANTE 1 (E.1)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 0	Siempre 4
	Siempre aplicó en su totalidad todas las estrategias de apoyo al procesamiento de la información.			
ESTUDIANTE 2 (E.2)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 2	Bastantes veces 1	Siempre 1
	Aplicó indistintamente todas las estrategias de apoyo. Siendo evitar o resolver, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros o docente, la estrategia que siempre utilizó.			

ESTUDIANTE 3 (E.3)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> </table> Aplicó indistintamente todas las estrategias de apoyo, la mayoría de ellas, bastantes veces. Siendo evitar o resolver, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros o docente, la única estrategia que algunas veces utilizó.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	0	1	3	0
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
0	1	3	0						
ESTUDIANTE 4 (E.4)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> </table> Aplicó indistintamente la mayoría de las estrategias de apoyo. Siendo el intercambio de opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando la única estrategia que no utilizó.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	1	2	1	0
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
1	2	1	0						
ESTUDIANTE 5 (E.5)	<table> <tr> <th>Nunca o casi nunca</th> <th>Algunas veces</th> <th>Bastantes veces</th> <th>Siempre</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> </table> Aplicó bastantes veces la mayoría de las estrategias de apoyo. Siendo la búsqueda de prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio, la única estrategia que solo algunas veces utilizó.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	0	1	3	0
Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre						
0	1	3	0						

ESTUDIANTE 6 (E.6)	Nunca o casi nunca 2	Algunas veces 0	Bastantes veces 2	Siempre 0	No aplicó en su totalidad las estrategias de apoyo. Siendo evitar o resolver, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y docente; y el buscar tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio, las estrategias que nunca utilizó.
ESTUDIANTE 7 (E.7)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 0	Bastantes veces 2	Siempre 2	Aplicó en su totalidad las estrategias de apoyo. Siendo el intercambio de opiniones con sus compañeros sobre el tema que está estudiando, y evitar o resolver mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y docente, las estrategias que siempre utilizó.
ESTUDIANTE 8 (E.8)	Nunca o casi nunca 0	Algunas veces 1	Bastantes veces 2	Siempre 1	Aplicó indistintamente todas las estrategias de apoyo. Siendo el animar y ayudar a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares, la única estrategia que siempre utilizó.

ESTUDIANTE 9 (E.9)	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	3	0	0
Aplicó solo algunas veces las estrategias de apoyo. Siendo el evitar o resolver, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y docente, la única estrategia que no utilizó.				
ESTUDIANTE 10 (EI.10)	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	0	0	0	4
Siempre aplicó en su totalidad todas las estrategias de apoyo al procesamiento de la información.				

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que siempre utilizan los estudiantes participantes del estudio. Según la escala de estrategias ACRA.

Anexo A: Tabla # 9

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9	Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.

ESTUDIANTE 10(E.1, E.6, E.7, E.9, E.10)	
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.4, E.7, E.8, E.10)	Cuando estudia trata de resumir mentalmente lo más importante.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 (E.2, E.4, E.5, E.7)	Cuando está estudiando para una lección, para facilitar la comprensión, descansa, y después la repasa para aprenderla mejor.

Anexo A: Tabla # 10

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.5, E.9, E.10)	Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que está aprendiendo.

Anexo A: Tabla # 11

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10	Antes de hablar o escribir, va recordando palabras, dibujos que tienen relación con las ideas principales del material estudiado.

Anexo A: Tabla # 12

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10	Le resulta útil acordarse de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiere recordar.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7	Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que bastantes veces utilizan los Estudiantes. Según la escala de estrategias ACRA.

Anexo A: Tabla # 13

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.3, E.7, E.9)	Antes de comenzar a estudiar lee el índice, el resumen o los apartados del material a aprender.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.5, E.8, E.10)	Cuando va a estudiar un material, anota los puntos importantes que ha visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.6, E.8, E.10)	Utiliza signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...) algunos de ellos inteligibles para él, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.

ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.3, E.6, E.8, E.10)	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 (E.2, E.3, E.5, E.7)	Lee en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc, hechos durante el estudio.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.5, E.6, E.10)	Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedica a algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.3, E.6, E.8, E.10)	Cuando está estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descansa, y después la repasa para aprenderla mejor.

Anexo A: Tabla # 14

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.3, E.5, E.9, E.10)	Acude a los amigos, profesores o familiares cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 6	Usa aquello que aprende, en la medida de lo posible, en su vida diaria.

ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.3, E.4, E.6, E.7, E.8, E.10)	
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.7, E.9, E.10)	Se interesa por la aplicación que pueda tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.2, E.3, E.4, E.7, E.8, E. 10)	Suele anotar en los márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.3, E.4, E.8, E.9, E.10)	Resume lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o las apuntes.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10(E.3, E.4, E.5, E.8, E.9, E. 10)	Para fijar datos al estudiar, suele utilizar trucos para que se quede esa idea en la memoria.

Anexo A: Tabla # 15

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.10)	Previamente a hablar o escribir, utiliza palabras claves o muletillas que le ayudan a diferenciar las palabras principales y secundarias de lo que estudio.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.3, E.4, E.5, E.8, E.9)	Para cuestiones importantes, que le es difícil recordar, busca datos secundarios con el fin de poder acordarse de lo importante.

Anexo A: Tabla # 16

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 (E.2, E.3, E.4, E.5, E.7)	Cuando tiene que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, va anotando las ideas que se le ocurren, luego las ordena y finalmente las redacta.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.3, E.5, E.8, E.10)	Imagina lugares, escenas o sucesos de su vida para tranquilizarse y para concentrarse en el trabajo.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6	Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

ESTUDIANTE 7 (E.2, E.3, E.5, E.6, E.7)	
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7	Estudia para ampliar sus conocimientos, para saber más, para ser más experto.

. Relación coincidente o predominancia de las Estrategias de aprendizaje que algunas veces utilizan los estudiantes. Según la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

Anexo A: Tabla # 17

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.3, E.6, E.8, E.9)	Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.4, E.5, E.7, E.8, E.9)	Para comprobar lo que va aprendiendo de un tema, se pregunta así mismo apartado por apartado.

Anexo A: Tabla # 18

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 10 (E.1, E.2, E.4, E.5, E.6, E.10)	Suele tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que está estudiando o en la hoja aparte, pero con sus propias palabras.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.3, E.4, E.6, E.8, E.9)	Ordena la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.

Anexo A: Tabla # 19

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 (E.2, E.3, E.5, E.8)	Le ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.5, E.8, E.9)	Para recordar una información, primero la busca en su memoria y después decide si se ajusta a lo que le han preguntado o quiere responder.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.3, E.4, E.5, E.8, E.9)	Cuando tiene que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, va anotando las ideas que se le ocurren, luego las ordena y finalmente las redacta.

ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 (E.3, E.4, E.6, E.8)	Antes de realizar un trabajo escrito confecciona un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.
---	---

Anexo A: Tabla # 20

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 (E.2, E.3, E.6, E.8)	Le ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (E.4, E.5, E.7, E.9)	A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.4, E.6, E.8, E.9)	Para recordar una información, primero la busca en su memoria y después decide si se ajusta a lo que le han preguntado o quiere responder.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 (E.2, E.3, E.6, E.7, E.8)	Sabe autorelajarse, autohablarse, autoaplicarse pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que nunca o casi nunca utilizan los estudiantes. Según la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

Anexo A: Tabla # 21

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.6, E.8, E.9)	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.4, E.8, E.9)	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.

Anexo A: Tabla # 22

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.4, E.5, E.6, E.7, E.9)	Al estudiar alguna asignatura, utiliza diagramas en v, para resolver lo expuesto.
ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (E.6, E.7, E.9)	Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.

Anexo A: Tabla # 23

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.6, E.9)	Intenta expresar lo que aprendió con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.
ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (E.5, E.6, E.9)	Frente a un problema o dificultad considera, en primer lugar, los datos que conoce antes de aventurarse a dar solución intuitiva.

Anexo A: Tabla # 24

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.6, E.9)	Le resulta útil acordarse de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiere recordar.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 (E.2, E.6, E.8)	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerda, en cualquier orden, todo lo que puede, luego la ordena y hace un esquema o guion y finalmente lo desarrolla punto por punto.
ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.6, E.8, E.9)	Antes de realizar un trabajo escrito confecciona un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.4, E.9)	Para superarse le estimula conocer los logros o éxitos de sus compañeros.

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que siempre utilizan los estudiantes. Según el diario de campo.

Anexo A: Tabla # 25

ESTUDIANTE S	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (E.1, E.6, E.7, E.9)	Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.4, E.9)	Cuando el contenido de un tema es denso o difícil vuelve a releerlo despacio.
ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 (E.4, E.5, E.7)	Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.

Anexo A: Tabla # 26

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 (E.4, E.5, E.7, E.8)	Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.

Anexo A: Tabla # 27

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (El.1, El.4, El.8, El.10)	Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 7 (El.1, El.4, El.7)	Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza y márgenes.

Anexo A: Tabla # 28

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 2	Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.

ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 10 (EI.1, EI.2, EI.7, EI.10)	
---	--

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que bastantes veces utilizan los estudiantes. Según el diario de campo.

Anexo A: Tabla # 29

ESTUDIAN TES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 10 (EI.1, EI.3, EI.5, EI.6, EI.8, EI.10)	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.

Anexo A: Tabla # 30

ESTUDIAN TES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6	Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando.

ESTUDIANTE 8 (E.2, E.3, E.4, E.5, E.6, E.8)	
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 10 (EI.1, EI.3, EI.4, EI.5, EI.7, EI.10)	Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 10 (EI.1, EI.3, EI.4, EI.5, EI.7, EI.10)	Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 (E.2, E.3, E.4, E.7, E.8)	Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.

Anexo A: Tabla # 31

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 5 (E.2, E.3, E.4, E.5)	A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.

Anexo A: Tabla # 32

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 (E.3, E.5, E.6, E.8)	En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 7	Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.

(E.2, E.3, E.4, E.7)	
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 (E.3, E.5, E.6, E.7)	Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que algunas veces utilizan los estudiantes. Según el diario de campo.

Anexo A: Tabla # 33

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (E.2, E.3, E.6, E.8, E.9)	Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 4	Emplea los subrayados para facilitar la memorización.

ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 (E.3, E.4, E.7, E.8)	
---	--

Anexo A: Tabla # 34

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.6, EI.7, EI.9)	Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.3, EI.6, EI.8, EI.9)	Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos a anécdotas de su vida particular y social.

Anexo A: Tabla # 35

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 (EI.2, EI.3, EI.5, EI.8)	Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.3, EI.6, EI.8, EI.9)	Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza y márgenes.

Anexo A: Tabla # 36

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.4, EI.9)	Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

ESTUDIANTE 5 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.5, EI.8, EI.9)	Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.
--	---

. Relación coincidente o predominancia de las estrategias de aprendizaje que nunca o casi nunca utilizan los estudiantes. Según el diario de campo.

Anexo A: Tabla # 37

ESTUDIANTE S	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 4 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 7 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.4, EI.6, EI.7, EI.8, EI.9)	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos, epígrafes.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6	En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.

ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.6, EI.8, EI.9)	
---	--

Anexo A: Tabla # 38

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 1 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 ESTUDIANTE 10 (EI.1, EI.8, EI.9, EI.10)	Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que está estudiando o en una hoja aparte, pero con sus propias palabras.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 3 ESTUDIANTE 6 (EI.2, EI.3, EI.6)	Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.6, EI.9)	Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que está aprendiendo.

Anexo A: Tabla # 39

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 2 ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (EI.2, EI.6, EI.9)	Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.
ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 8 ESTUDIANTE 9 (EI.6, EI.8, EI.9)	Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.

Anexo A: TABLA # 40

ESTUDIANTES	ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
ESTUDIANTE 6 ESTUDIANTE 9 (EI.6, EI.9)	Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.

Estrategias de aprendizaje coincidentes entre el investigador y estudiantes, que siempre se utilizaron en el aula.

Anexo A: TABLA # 41

ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de codificación de información coincidente entre investigador y estudiantes de las evidenciables en el aula
ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de recuperación de información coincidente entre investigador y estudiantes de las evidenciables en el aula
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de apoyo de la información coincidente entre investigador y los estudiantes

Estrategias coincidentes entre investigador y estudiantes que bastantes veces utilizaron en el aula.

Anexo A: TABLA # 42

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce. Suele anotar en los márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de recuperación de información coincidente entre investigador y los estudiantes
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

Estrategias de aprendizaje coincidentes entre el investigador y los estudiantes que algunas veces se utilizaron en el aula.

Anexo A: TABLA # 43

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de codificación de información coincidente entre el investigador y los estudiantes
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de recuperación de información coincidente entre el investigador y los estudiantes
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO	No hubo ninguna estrategia de apoyo al procesamiento de información coincidente entre el investigador y los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje coincidentes entre el investigador y los estudiantes que nunca se utilizaron en el aula.

Anexo A: TABLA # 44

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	No hubo ninguna estrategia de recuperación de información coincidente entre el investigador y los estudiantes.
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO	No hubo ninguna estrategia de apoyo al procesamiento de información coincidente entre el investigador y los estudiantes.

Anexo B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES.

ENTREVISTA PARA DOCENTES

El estudio en cuestión tiene como finalidad, comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres con edades comprendidas entre los 12 y 14 años de la institución educativa Instituto Universitario de Caldas entorno al currículo por competencias. En ese sentido, se hace necesaria la participación del docente con su punto de vista y sus concepciones del acontecer diario en el aula. Todo ello, como insumo para el proceso de interpretación y comprensión del fenómeno objeto de estudio.

1. ¿Qué piensa y qué concepto tiene de la educación actual?
2. ¿Dentro de las reflexiones de su quehacer pedagógico, desde su vivencia, desde su experiencia en el aula. ¿Qué es aprendizaje?
3. ¿De qué forma se evidencia un aprendizaje?
4. ¿Qué impresiones tiene del currículo por competencias?
5. ¿Son los DBA un instrumento fundamental, necesario e imprescindible en la transmisión de contenidos y en la evidencia de los aprendizajes?
6. ¿En el acontecer del aula, qué estrategias de enseñanza utiliza?
7. ¿Qué características destaca de su proceso de planeación y ejecución de cada una de sus sesiones de clases?

Anexo C: VOZ DE LOS ENTREVISTADOS

DE1: Docente Entrevistado 1

1. ¿Qué piensa y qué concepto tiene de la educación actual?

En lo personal considero que no existe coherencia entre la propuesta de currículo desde el MEN, el discurso de directivas locales e institucionales apostándole a las competencias ciudadanas y las pruebas tanto internas (SABER) como externas (PISA) ya que todas apuntan a intereses diferentes y en algunas oportunidades al gobernante de turno. Cada vez se hace más difícil contextualizar el proceso educativo ya que se le apuesta más a la cobertura y la masificación que a la calidad y el éxito de los estudiantes, los que están optando por el mínimo esfuerzo, retribución de estímulos sin haberlos ganado y ser sobrevalorados por sus mínimos logros. Lo que las nuevas tecnologías ofrecen hoy son grandes oportunidades para la competencia, pero el mal manejo de esas tecnologías está sumiendo a los jóvenes en una apatía y rechazo total hacia la academia. El atraso en este aspecto quedó evidenciado en este momento coyuntural donde el conocimiento de herramientas virtuales mínimas fue muy bajo y se tuvo que partir de un forzado aprendizaje y uso de estas con sus lógicas consecuencias.

2. ¿Dentro de las reflexiones de su quehacer pedagógico, desde su vivencia, desde su experiencia en el aula. ¿Qué es aprendizaje?

Se puede hablar de aprendizaje cuando el estudiante cambia sus conceptos y apreciaciones sobre algo. Cuando cambia su escala de valores a través de la interiorización de cambios actitudinales con su proceso de trabajo. Cuando se aprende, el estudiante se vuelve responsable, puntual, es más asertivo en sus repuestas, comparte sus experiencias y

reconoce en el otro una parte importante para su desarrollo personal en sus distintas dimensiones.

3. ¿De qué forma se evidencia un aprendizaje?

Como lo expresé antes, a través de los cambios de actitud que le permiten favorecer su entorno y establecer verdaderas relaciones de alteridad con sus compañeros.

4. ¿Qué impresiones tiene del currículo por competencias?

Definitivamente el currículo por competencias solo demuestra que los aprendizajes académicos no pueden dejarse de lado. En general se enfocan a una persona que está obligada a reconocer en sí mismo el deseo de formarse intelectualmente ya que es el conocimiento el que lo llevará a ser en el futuro un buen profesional. Se habla de acortar los programas de área en favor del enriquecimiento del proyecto de vida, pero ¿no es acaso necesario para ser un buen profesional, la formación académica? Eso sí, el desarrollo de la dimensión ética es fundamental, pero en eso deben tener una mayor responsabilidad el hogar, la familia, con el ejemplo y las buenas maneras. La sana convivencia nace de una buena relación familiar, pero la formación académica necesita del apoyo y orientación total de la escuela.

5. ¿Son los DBA un instrumento fundamental, necesario e imprescindible en la transmisión de contenidos y en la evidencia de los aprendizajes?

Para mí son solo discursos ya que mientras el estudiante quiera aprender y el docente enseñar se da una relación absoluta de respeto hacia los derechos básicos de aprendizaje. No se puede hablar de la violación de estos cuando se hace necesaria la exigencia y el

respeto por mantener un ambiente sano para cada uno de los estudiantes dentro de un grupo con sus diferencias individuales. No se le puede exigir a la escuela pública individualizar el proceso de enseñanza en aras del respeto por las diferencias, cuando las aulas se atestan de estudiantes en favor de la cobertura. Eso sí es violación y maltrato hacia los derechos básicos del aprendizaje.

6. ¿En el acontecer del aula, qué estrategias de enseñanza utiliza?

Siempre he trabajado los talleres en el aula donde se cumplen diferentes momentos: El imaginario, contenido temático expresión oral, actividades lúdicas y propuestas de mejoramiento, los que exigen un alto compromiso de trabajo y acompañamiento, pero lo importante es que permite detectar con más facilidad las debilidades y fortalezas de los estudiantes.

7. ¿Qué características destaca de su proceso de planeación y ejecución de cada una de sus sesiones de clases?

Siempre he sentido que cuando un docente llega con claridad de lo que quiere lograr en el aula con sus estudiantes, el encuentro con estos es más productivo. Todo deriva de una buena planificación de las actividades que se van a desarrollar y del contacto y diálogo permanente con los estudiantes. Hoy en día es muy importante tener en cuenta los estudiantes con características de aprendizaje diferentes para no pecar en exigir los mismos resultados en procesos cognitivos tan disímiles.

Quisiera ir replanteando mis prácticas y, por ende, mis planeaciones, en donde se reconozca los intereses de nuestros estudiantes, qué es lo que les motiva y a partir de ahí, construir

nuestras formas de transmitir conocimiento, solo así se podrán adquirir verdaderos aprendizajes.

DE2: Docente Entrevistado 2

1. ¿Qué piensa y qué concepto tiene de la educación actual?

La educación actual es una oportunidad de desarrollo humano integral, pues desde la interdisciplinariedad y las Tics se pueden realizar procesos educativos fundamentados, didácticos, inspiradores y creativos que lleven al niño, joven o adulto a repensarse y transformarse significativa y constantemente.

2. ¿Dentro de las reflexiones de su quehacer pedagógico, desde su vivencia, desde su experiencia en el aula. ¿Qué es aprendizaje?

El aprendizaje es esa acción pedagógica (preparación, planeación y proyección) y educativa (acción, reflexión, interiorización), que desde un trabajo recíproco y continuo, puede transformar formas de pensamiento-acción en pro del desarrollo integral de un ser humano que se debe enfrentar a un mundo cada vez más cambiante y retador.

3. ¿De qué forma se evidencia un aprendizaje?

Se puede evidenciar desde el enfrentamiento; oportuno, positivo y beneficioso de las situaciones que se presentan día a día tanto dentro de la cotidianidad escolar como dentro del ámbito familiar y social.

4. ¿Qué impresiones tiene del currículo por competencias?

Creo que son una forma de enfocar atención-acción en cualidades, habilidades y destrezas necesarias y relevantes para que se dé un aprendizaje significativo y útil en la resolución de problemas cotidianos que puede disponer la experiencia vivencial.

5. ¿Son los DBA un instrumento fundamental, necesario e imprescindible en la transmisión de contenidos y en la evidencia de los aprendizajes?

Los derechos básicos de aprendizaje pueden ser una herramienta muy importante para esa transmisión de conocimientos, porque nos puede mostrar el nivel básico en el que debe estar un aprendizaje, sin embargo, tengo dudas de que tan imprescindible puede ser; ya que de por sí, la educación (enseñanza-aprendizaje) es un derecho inherente e insustituible al ser humano que de hecho trasciende todo lo básico.

6. ¿En el acontecer del aula, qué estrategias de enseñanza utiliza?

Se puede decir que se destaca al estudiante como el actor principal de la educación, donde se pone de manifiesto; prácticas reflexivas, resolución de problemas, retos de acción, convivencia afectuosa, descubrimiento guiado, aprendizaje significativo y dialogante, valoración propositiva y creativa, seguimiento de instrucciones puntuales y trabajo cooperativo.

7. ¿Qué características destaca de su proceso de planeación y ejecución de cada una de sus sesiones de clases?

La planeación debe ser contextualizada; tipo de población, edades, características del grupo, nivel escolar, relación con lineamientos educativos, interdisciplinariedad, PEI,

modelo pedagógico, entre otros y la ejecución se basa, teniendo en cuenta lo anterior; en la relación humana y consigo mismo, crecimiento individual y grupal, desarrollo de destrezas, resolución de problemas y cooperatividad, fortalecimiento de la autoestima y creatividad. Es necesario que como docentes investiguemos, que estemos siempre actualizados, darle una mirada profunda a las distintas disciplinas de las que se nutre la educación y tener la firme intención de vincularlas al aula.

DE3: Docente Entrevistado 3

1. ¿Qué piensa y qué concepto tiene de la educación actual?

La educación actual gira en torno a saberes conceptuales, dejando de lado factores actitudinales y procedimentales, aunque desde las nuevas políticas se pretende lo contrario. Se entiende (desde mi punto de vista, de manera errónea) el proceso de enseñanza aprendizaje como una actividad de transmisión de conocimientos, en los que el estudiante es un receptor pasivo.

Esto me lleva a pensar que la educación necesita de docentes “atrevidos” que se arriesguen a aplicar nuevas metodologías, que involucren al estudiante en la construcción de su conocimiento, en pocas palabras, creo que la educación necesita una revolución que inicia en cada docente.

2. ¿Dentro de las reflexiones de su quehacer pedagógico, desde su vivencia, desde su experiencia en el aula. ¿Qué es aprendizaje?

El aprendizaje como un proceso inherente no solo al estudiante sino al docente, en el cual la persona a partir de unos estímulos puede reestructurar o concebir nuevos saberes, es

decir, es brindar la posibilidad de adquirir y experimentar no solo conocimientos, sino habilidades, sentimientos, emociones, etc.

3. *¿De qué forma se evidencia un aprendizaje?*

Me parece erróneo que una evaluación sea la manera en la que se pueda llegar a medir o evidenciar un aprendizaje, por el contrario, considero que esto puede llegar a ser evidenciado a partir de las acciones o actos, o situaciones reales de comunicación, en donde el estudiante aplique lo adquirido en las diferentes sesiones.

4. *¿Qué impresiones tiene del currículo por competencias?*

Considero que está descontextualizado, pues para acercarse a la realidad requeriría de múltiples adaptaciones, según las características de cada niño y comunidad; el punto de partida no es conocido, es decir, se pretende que todos los niños lleguen a los mismos aprendizajes cuando sus habilidades iniciales y necesidades no son iguales. Que todo lo aprendan en los mismos tiempos y, como docentes, al tener en un aula de clase más de 45 estudiantes, aunque quisiéramos individualizar y personalizar de cierta forma el proceso formativo, el mismo sistema protocolario de formatos, pocos recursos, exigencias y el continuo cambio de conceptos, logros, estándares, competencias, nos limitan y nos dificultan dichas acciones. Por ejemplo, es como enseñarles a todos los niños del país a escalar, cuando algunos viven en el desierto, otros en la costa, y otros en la montaña, (tal vez estos últimos si necesitan esta habilidad).

5. *¿Son los DBA un instrumento fundamental, necesario e imprescindible en la transmisión de contenidos y en la evidencia de los aprendizajes?*

Los DBAS no son fundamentales, necesarios e imprescindibles, tanto así, que algunas asignaturas no cuentan con estos, además como lo dije anteriormente las necesidades de aprendizajes son particulares para cada comunidad, contexto e individuo.

6. *¿En el acontecer del aula, qué estrategias de enseñanza utiliza?*

La participación activa, por parte de los estudiantes es fundamental, es decir, ellos pueden proponer, complementar e incluso hacer de expertos para facilitar el aprendizaje de sus compañeros. En mis sesiones busco que los estudiantes generen procesos comunicativos, en otras palabras, que se relacionen, e interactúen, con el objetivo que se reconozcan como seres importantes y como parte de una comunidad.

Es fundamental identificar las características propias de cada estudiante, si seguimos generalizando la educación, si seguimos pensando que todos aprenden de la misma manera no vamos a lograr los resultados esperados. Aunque es una situación complicada por distintos factores, entre ellos, el gran número de estudiantes, la gran cantidad de formatos que hay que llenar para evidenciar el trabajo, los múltiples compromisos académicos, entre otras tantas cosas. Debemos salir de nuestra zona de confort y eso es lo que he tratado de venir haciendo, por ello, trato de ir combinado lo magistral con el trabajo en grupo para permitirle más participación al estudiante e ir reconociendo lo que les gusta y lo que no les gusta.

7. *¿Qué características destaca de su proceso de planeación y ejecución de cada una de sus sesiones de clases?*

Destaco el orden y la capacidad de adaptación. A continuación, explico.

Antes de cada sesión reviso la planeación del período, ubico la clase a desarrollar y analizo que aspectos quedaron pendientes de la sesión anterior, de esta manera escribo en mi cuaderno planeador el objetivo y los ejercicios a ejecutar, dividiéndolas en tres momentos: Fase inicial, fase central y fase final.

Para mí es supremamente importante tener todo planificado, incluso posibles variantes, la sesión puede ser adaptada dependiendo de las situaciones que se presenten.

En el transcurso de la misma, escucho propuestas y busco que los estudiantes se apropien del desarrollo de la sesión.

Finalizo la sesión consultando sobre lo más importante de la clase y realizando reflexiones sobre la misma

ENTREVISTA CON PREGUNTA ABIERTA

EPE: Estudiante Inve

EA: Estudiante de Apoyo

¿Qué procedimientos utiliza para aprender?

EPE.1

Antes de iniciar las tareas a listo todo lo necesario para realizarla como cuaderno, lápices, borrador, colores y me ubico en un lugar donde pueda estar cómodo y tranquilo, además de concentrado. Cuando empiezo a leer un texto evito distraerme, así que no prendo equipos de sonido, ni televisores, sino que concentro para recordar la información y trato de elegir un lugar tranquilo con el mínimo de ruido posible. Leo atentamente el texto y me voy haciendo preguntas para poder entender de qué se trata y de que nos habla. Luego, trato de memorizar la información, leo varias veces el texto y juego de palabras para las que considero que son más difíciles y me podría olvidar fácilmente. Por último, cuando siento que la tarea es difícil y comienzo a perder el control, me levanto de la mesa, mojo mi cara, tomo un poco de agua y si es necesario salgo a la calle a tomar aire y luego me devuelvo para la casa y pido ayuda a alguien.

EPE. 2:

Siempre leo despacio y luego me imagino lo que leo, busco acordarme de los más importante. Luego tomo un descanso. A veces me da ansiedad y frustración, pero las controlo investigando más sobre el tema que es difícil entender para tener bien claro lo que debo hacer, y si no logró investigando pido ayuda a mi familia.

EPE3:

Primero reviso el taller si es largo o si es corto y después empiezo a pensar como lo hare y cuánto tiempo me podrá tomar. Como a veces no entiendo nada de lo que leo me pongo un lapicero en la boca como si lo estuviera mordiendo y así leo dos veces para comprender mejor el texto, cuando leo el texto o contenido empiezo a pensar que podría ser lo más importante y así lo obtengo. Cuando el trabajo es difícil lo leo muchas veces, después lo repito unas 5 veces y por último lo escribo en cuaderno o en una hoja 2 veces y hace se me hace más fácil memorizar la información. También, pongo música tranquila para concentrarme.

EPE.4:

Empiezo a jugar algo y estudiar. Leo muy bien en voz alta y varias veces el texto, me concentro para comprender lo que quiere decir el texto hago un resumen y por último saco las ideas principales. Saco las cosas más importantes del texto y las repaso. Estudio viendo videos relajantes que me ayuden a hacer las cosas bien.

EPE5:

Hago la lectura del texto o taller, si hay palabras desconocidas, busco y las acomodo a lo que significa esta palabra al texto Como me enseñaron en mi casa sacar las ideas principales y sacar lo más importante de un texto. No sacar lo que dice el texto sino lo que yo entiendo. Luego, memorizo y lo que no entiendo lo busco o le pregunta a mi mamá. Al terminar mi taller mi mamá simula un examen para saber si memoriza bien la información.

Cuando es un tema nuevo se me hace difícil, distinto si fue un tema relacionado con otro ya visto con anterioridad. Siendo muy difícil miro el tema paso por paso.

EPE.6:

Leo toda la lectura y la vuelvo a leer para responder las preguntas. Leo cada párrafo 3 veces con mucha atención y luego le saco ideas principales. Cuando no entiendo algo le pregunto a mis padres sobre el tema para que me expliquen lo que necesito para aclarar mis dudas.

EPE.7:

Preparo mi lugar de estudio. Leo, me informo del tema, si tengo duda le pregunto a mi mamá. Leo varias veces el texto y busco comprenderlo. Las técnicas que utilizo para sacar las ideas principales, sacar lo más importante de una lectura. Empiezo a memorizar la información y trato de hacer mapas conceptuales y escribirlo en el cuaderno. Para comprender un texto lo leo pausadamente y varias veces. Hago varias veces la lectura para comprender el texto y así sacar las ideas principales. A veces me da angustia cuando no entiendo un tema, pero trato de calmarme e investigo en internet si es necesario.

EPE.8

Me funciona leer en voz alta con mucho silencio a mi alrededor me concentro en lo que leo. Cuando no entiendo algo, le digo a mi mamá y ella me dice que me calme que abra mi mente para entender y me funciona también me abraza y me da mucha seguridad.

EPE.9:

Leo varias veces y cuidadosamente cada punto. Pongo mucha atención Buscando las palabras desconocidas, memorizo lo más importante y hago un resumen.

EPE.10:

Organizó el lugar donde voy a estudiar y busco todo lo necesario para poder concentrarme mejor. Trato de leerlo varias veces para comprender mejor lo que debo hacer. Subrayó o pinto de diferente color lo que me parece más importante. Leo varias veces y sacó en un papel palabras claves para poder recordar más fácil lo estudiado. Cuando no entiendo algo, respiro y pido ayuda pues no me gusta no poder realizar todo en el momento que quiero.

EPE.11:

Observo la guía y miro que tan larga está, leo los títulos y empiezo a leer por los temas que más conozco para resolver la actividad, ya luego paso a responder las preguntas más difíciles. Para aprender leo en voz alta y luego repito varias veces las lecturas mentalmente. Cuando veo que la tarea está difícil para mí, descanso un rato y luego vuelvo y empiezo hasta que logré memorizarlo.

EPE.12:

Inicialmente pongo música que me gusta para relajarme, luego le bajo un poco de volumen para poder concentrarme, pongo mucha atención a las actividades propuestas, leo despacio y cuando no entiendo una palabra la subrayo para buscarla en internet, después de que encuentro el significado de la palabra la memorizo, ya luego leo varias

veces para poder entender la información en el texto, luego le digo a mi mamá que me pregunto la lección para ver si me la aprendí.

EA.1:

Primero cumplo con mis responsabilidades de la casa antes de empezar, luego leo varias veces el texto para poder entenderlo, veo muchos vídeos educativos donde me pueda ver resúmenes para entender más fácil el tema. Para memorizar, saco las ideas principales de los textos, las escribo y luego me la empiezo a aprender. Cuando el tema es difícil a veces siento ansiedad.

EA.2:

Alistó todo lo que necesito para realizar esa tarea y busco un buen lugar donde pueda estar cómoda para realizar dicha actividad. Saco nota sobre lo que voy leyendo y resaltando las cosas más importantes. Luego voy anotando lo básico y vuelvo a leer otra vez para que lo que se pueda complementar, escribo una y otra vez lo mismo, y si me tengo que aprender algo muy largo, escribo una parte y después voy escribiendo las otras ya sin mirar el texto.

EA.3:

Alisto todo y leo bien para empezar a responder los trabajos, saco las palabras que no entiendo y las busco, pongo mucha atención y compromiso, tomo apuntes. Yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco del tema que más se habló en el texto, leo varias

veces para que me quede pegada la información. Cuando la tarea me cuesta o es muy larga para controlarla yo le pido ayuda a mis familiares.

EA. 4:

Alisto todo y leo bien para empezar a responder los trabajos, saco las palabras que no entiendo y las busco, pongo mucha atención y compromiso, tomo apuntes. Yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco del tema que más se habló en el texto, leo varias veces para que me quede pegada la información. Cuando la tarea me cuesta o es muy larga para controlarla yo le pido ayuda a mis familiares.

EA.5:

Antes de estudiar me preparo para cualquier cosa en especial como trabajos grandes maquetas exposiciones etc y antes de una tarea me tomo un ratito de relajación. yo utilizo la forma de leer bien, si necesito contestar preguntas de esa lectura me devuelvo a leer, para extraer las ideas principales me enfoco del tema que más se habló en el texto y la leo varias veces para que me quede pegada la información

EA.6:

Preparo todo lo de las clases. Leo en la mente y lo hago varias veces. Mi hermana me pide que le diga cómo un resumen y de ahí sé que es lo más importante. Leo varias veces y tomo apuntes en mis cuadernos

EA.7:

Antes de empezar a estudiar o realizar alguna tarea asignada por algún profesor, la técnica que utilizo es leer mentalmente y no distraerme con nada, leo varias veces. los métodos que utilizo es leer mental mente y leer varias veces. Cuando un tema es difícil lo que hago es preguntarle a alguien que esté en la casa o escribirle a el profesor de la materia en la que no entiendo

EA.8:

Antes de comenzar a estudiar alistó lo que necesito para el trabajo. Lo que hago es repetir varias veces el texto, lo que hago es leer varias veces el texto. Lo que hago es leer varias veces y pedirle a alguien que me pregunte del tema, hablar con alguien de mi familia a ver quién me puede ayudar.

EA.9:

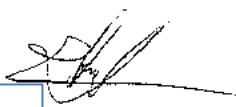
Antes de empezar a estudiar o realizar alguna tarea asignada por algún profesor, leo bien las indicaciones y me programo para hacer bien mi trabajo, voy a un lugar sin ruido y leo cuidadosamente la lectura, si hay imágenes las observo y saco ideas o veo los recursos la escribo y la leo varias veces. Cuando un tema es difícil pido ayuda a mis familiares.

EA.10:

Siempre me arreglo bien, cómoda para estudiar y hago todos los deberes que tengo en mi casa para sentarme a estudiar sin ningún inconveniente. Siempre leo las preguntas primero y si veo la respuesta en el texto lo copio para que no me enrede con tanta lectura. Siempre pongo lo más importante que tiene el texto, sus personajes, y la trama que tiene la

historia. Cuando el tema es difícil, respiro profundo y le pido ayuda a alguien que ayude a solucionar el problema de la tarea.

ANEXO D: TEST ACRA

NOMBRE:   Grado: 6-3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje
AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				X
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo todo por encima.				X
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.			X	
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				X
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.			X	
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.			X	
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				X
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.				X
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				X
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.			X	
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				X
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.		X		
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				X
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				X
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	X
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				X
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.			X	
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				X
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				X
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				X
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.			X	
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				X
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				X
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.			+	
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.			X	
SUMA				+
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.			X	
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		+		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				X
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.			+	
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.				+
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				+
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.				+
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			+	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.			+	
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.			+	
33. Hago esquemas de lo que estudio.			+	
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				X
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.			+	
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				X
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.			+	
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				+

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				X
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.			X	
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.			X	
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.				X
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.				X
SUMA			X	
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.				X
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				X
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X	
SUMA			X	
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				X
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	/
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				X
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				+
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.				+
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			+	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			+	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			+	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				+
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				+
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			+	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				+
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				+
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			+	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.			+	
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				+
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				+
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.			+	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				+
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.			+	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				+
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				X
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				X
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.				X
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.			X	
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				+
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.			X	
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				+
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.			+	
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				+
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.			+	
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				+
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.			+	
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				+
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.			+	
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				+
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.			+	
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				+
SUMA			+	
MULTIPLICAR			+	
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE: Grado: 6-3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje
AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.			X	
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				X
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	X			
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				X
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X			
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X			
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	X			
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.		X		
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				X
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.			X	
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X			
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.			X	
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.			X	
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X	
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	X			
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	X			
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				X
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.	X			
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.		X		
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.		X		
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).		X		
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				X
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.			X	
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	X			
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.		X		
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.			X	
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	X			
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				X
SUMA		X		
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.				X
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.			X	
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.			X	
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	X			
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.			X	
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.	X			
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.		X		
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				X
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.			X	
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.				X
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.		X		
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	X			
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				X

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.	X			
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.			X	
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.		X		
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.				X
SUMA	X			
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.				X
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.		X		
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.		X		
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.		X		
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.		X		
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.	X			
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	X			
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			X	
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.		X		
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X			X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.		X		
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X			
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				X
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	X			X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X			
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.		X		
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.		X		
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.		X		
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				X
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.		X		
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				X
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.		X		
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				X
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	X			
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	X			
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				X
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.			X	
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.	X			
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.			X	
SUMA			X	
MULTIPLICAR	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE: Grado: 63

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.			X	
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.		X		
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	X			
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.			X	
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.		X		
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.		X	X	
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.		X		
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.		X		
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.		X		
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.		X		
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.			X	
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.		X		
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.			X	
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.		X		
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.		X		
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.		X		
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.		X		
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.		X		
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.		X		
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.			X	
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).		X		
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.			X	
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.			X	
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.			X	
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.			X	
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	X			
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	X			
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	X			
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.			X	
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.			X	
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.			X	
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.			X	
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	X			
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			X	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X			
32. Elabora los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	X			
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	X			
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.	X			
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.			X	
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	X			
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.		X		
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				X
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.		X		
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.		X		
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X	
SUMA				
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.			X	
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.			X	
46. Aprenda nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.		X		
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

1 2 3 4 5

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.			X	
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			X	
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.			X	
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.		X		
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.		X		
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

0 4 1 2

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.		X		
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			X	
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intenta expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.			X	
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.		X		
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.			X	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.		X		
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.			X	
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.		X		
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.		X		
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.			X	
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.		X		
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.		X		
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		/	X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.			X	
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				X
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.			X	
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.			X	
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				X
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

0 12 12 2

NOMBRE:

Grado:

6-2

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:				
	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.		X		
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	X			
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.			X	
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				X
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.		X		
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				X
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X			
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.		X		
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				X
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.			X	
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				X
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., hechos durante el estudio.		X		
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				X
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.		X		
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	X			
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.		X		
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

0 1 2 3 4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.			X	
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X	
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	X			
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.			X	
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X			
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.	X			
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.			X	
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.			X	
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	X			
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				X
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).			X	
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.			X	
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	X			
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	X			
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.			+	
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				+
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				+
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.			+	
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		+		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				+
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.		+		
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.			+	
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.		+		
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	+			
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			+	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	+			
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.		+		
33. Hago esquemas de lo que estudio.		+		
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.			+	
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.		+		
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	+			
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	+			
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.		+		

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.			X	
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				X
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.		X		
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X	
SUMA				
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.			X	
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.		X		
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.		X		
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

5 10 15 20

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboraré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				X
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				X
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.		X		
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				X
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	X			
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				X
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				X
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

2 4 7 10

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.				X
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				X
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.		X		
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				X
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X	X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				X
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.			X	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				X
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				X
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.			X	
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.				X
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.		X		
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.		X		
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	X			
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	X			
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				X
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.		X		
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	X			
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		X		
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				X
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.		X		
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.			X	
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.				X
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.	X			
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE:

Grado: _____

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje
AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				X
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.		X		/
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				X
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.			X	
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				X
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				X
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X	X
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				X
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.			X	
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.		X		
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.			X	
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				X
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.			X	
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				X
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc, hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

3 3 0

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.		X		
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.			X	
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.		X		
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				X
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				X
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				X
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.			X	X
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.		X		
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.			X	
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				X
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.			X	
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				X
SUMA			X	
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.			X	
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	X			
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.			X	
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.				X
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.			X	
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.		X		
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				X
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.			X	
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				X
33. Hago esquemas de lo que estudio.			X	
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				X
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.			X	
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.		X		
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.			X	
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.		X		

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				X
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.			X	
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.		X		
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X	
SUMA		X		
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.			X	
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.			X	
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

2 12 22 14

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				X
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			X	X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.			X	

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				X
SUMA			X	
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

1 4 3 6

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				✓
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			✓	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				✓
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			✓	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				✓
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				✓
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				✓
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			✓	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	✓			
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			✓	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			✓	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	✓			✓
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			✓	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			✓	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				✓
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				✓
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				✓
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				✓
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				X
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				X
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				X
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.			X	
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				X
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				X
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.			X	
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				X
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				X
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				X
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.		X		
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.			X	
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				X
SUMA				
MULTIPLICAR	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

021519

NOMBRE:

Grado: 6º3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.		X		
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	X			X
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				X
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	X			
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X			
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X			
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	X			
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				X
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	X			
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.	X			
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	X			
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	X			
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	X			
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X			
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.		X		
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.	X			
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.		X		
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.			X	
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	X			
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.		X		
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	X			
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.		X		
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	X			
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.		X		

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.	X			
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	X			
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	X			
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	X			
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.		X		
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	X			
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.		X		
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X			
32. Elabora los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	X			
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	X			
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.		X		
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.			X	
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.		X		
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.		X			
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.	X				
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X				
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.	X				
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.		X			
SUMA					
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.		X			
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	X				
46. Aprenda nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.		X			
SUMA					
MULTIPLICA		X1	X2	X3	X4
RESULTADO					
PUNTUACION DIRECTA					
PERCENTIL					

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X			
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.		X		
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.		X		
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	X			
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.	X			
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	X			
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.		X		
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	X			
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	X			
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.		X	X	X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	X			
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X			
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellas agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	X			
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	X			
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X			
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X			
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	X			
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.		X		
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X			
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.		X		
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.		X		
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.			X	
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	X			
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.		X		
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	X			
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.			X	
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.		X		
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.		X		
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.		X		
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	X			
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.		X		
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.		X		
SUMA				
MULTIPLICAR	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

1 2 3 4

NOMBRE: Grado: 603

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.			X	
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				X
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				X
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.		X		
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.		X		
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				X
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.			X	
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.		X		
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.		X		
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	X			
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.		X		
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.			X	
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				X
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.			X	
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.		X		
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	X			
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficas o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X	
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.			X	
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				X
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	X			
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.	X			
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				X
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	X			
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.			X	
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	X			
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocida (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.		X		
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.		X		
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.			X	
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.			X	
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				X
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.			X	
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.		X		
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.			X	
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	X			
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				X
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.			X	
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				X
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.		X		
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.		X		
33. Hago esquemas de lo que estudio.			X	
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				X
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.			X	
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				X
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.			X	
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.			X	
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				X
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.			X	
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.				X
SUMA				
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.	X			
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.			X	
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X	
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.		X		
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellas agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				X
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				X
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.			X	

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	X			
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.			X	
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.		X		
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				X
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.		X		
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.			X	
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				X
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				X
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.			X	
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, las combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				X
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.			X	
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				X
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.			X	
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				X
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.			X	
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.			X	
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.				X
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.		X		
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE:

Grado:

6-7

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.		X		
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	X			
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.		X		
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X			
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.		X		
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.			X	
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
10. Añado palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.		X		
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	X			
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	X			
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				X
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.		X		
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	X			
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	X			
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.		X		
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.			X	
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.		X		
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.		X		
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.	X			
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).		X		
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.		X		
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.		X		
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.		X		
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	X			

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.			X	
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.		X		
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	X			
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	X			
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.	X			
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.			X	
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.		X		
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.	X			
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.		X		
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.			X	
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			X	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X			
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.		X		
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	X			
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.		X		
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	X			
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	X			
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.	X				
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.		X			
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.		X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.	X				
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X		
SUMA					
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.			X		
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.			X		
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X		
SUMA					
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4	
RESULTADO					
PUNTUACION DIRECTA					
PERCENTIL					

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.			X	
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.		X		
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	X			
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.			X	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.		X		
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

A 2 3 2

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.			X	
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.		X		
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	X			
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			X	
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.		X		
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.			X	
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				X
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	X			
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.			X	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.		X		
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X			
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	X			
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.		X		
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	X			X
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.			X	
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.		X		
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	X			
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.			X	
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.		X		
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				X
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.			X	
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.		X		
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.			X	
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.		X		
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.		X		
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.			X	
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE:

Grado: 5-3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.			X	
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	X			
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	X			
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.		X		
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X			
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X			
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	X			
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.		X		
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				X
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	X			
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.			X	
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.		X		
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	X			
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	X			
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.		X		
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.		X		
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.		X		
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	X			
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	X			
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				X
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	X			
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.		X		
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				X
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.				X
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.			X	
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	X			X
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				X
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	X			
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.		X		
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.		X		
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.	X			
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	X			
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	X			
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridos por el tema, a las que intento responder.	X			
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.	X			
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.		X		
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.			X	
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.		X		
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			X	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X			
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	X			
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.		X		
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.		X		
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	X			
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.		X		
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.		X		
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.	X			
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.	X			
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X	
SUMA				
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.	X			
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	X			
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	X			
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.		X		
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	X			
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X			
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.		X		
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	X			
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X			
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X			
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	X			

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	X			
SUMA				
MULTIPLICA				
RÉSULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

17 18 19 20

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X			
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	X			
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.		X		
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.	X			
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.		X		
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	X			
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	X			
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X			
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.		X		
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	X			
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	X			
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X			
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.		X		
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.			X	
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.		X		
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	X			
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	X			
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.		X		
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.		X		
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	X			
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	X			
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	X			
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		X		
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	X			
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.		X		
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.		X		
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.		X		
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.	X			
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.	X			
SUMA				
MULTIPLICAR	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

25 14 0

NOMBRE:

Grado: 6º 3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

SI NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

SI ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

SI BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

SI SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				X
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				X
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				X
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				X
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.			X	
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.			X	
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				X
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.				X
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				X
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.			X	
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				X
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después lo repaso para aprenderlo mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras gráficas o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X	
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				X
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				X
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				X
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.			X	
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				X
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				X
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				X
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.			X	
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				X
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				X
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.			X	
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.			X	
SUMA				X
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.			X	
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				X
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.			X	
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				X
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.				X
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.			X	
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.			X	
32. Elabora los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.			X	
33. Hago esquemas de lo que estudio.			X	
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				X
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.			X	
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				X
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.			X	
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				X

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				X
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.			X	
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.			X	
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.				X
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.				X
SUMA			X	
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.				X
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				X
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X	
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				X
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				X
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO				A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.							X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.							X
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.						X	
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.						X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.						X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridas durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.							X
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.							X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.						X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.							X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.							X
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.						X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.						X	
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.							X
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.							X
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.						X	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.							X
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.						X	
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.							X
SUMA							

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				X
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				X
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.				X
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.			X	
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				X
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.			X	
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				X
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.			X	
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				X
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.			X	
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				X
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.			X	
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				X
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.			X	
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				X
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.			X	
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				X
SUMA			X	
MULTIPLICAR			X	
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE:

Grado: 6-3

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:				
	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.		X		
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	X			
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				X
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	X			
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X			
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X	
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X			
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	X			
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				X
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.			X	
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	X			
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X			
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.	X			
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	X			
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.			X	
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.			X	
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACION:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras gráficas o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	X			
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidos entre los contenidos del mismo.	X			
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X			
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.		X		
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.	X			
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.		X		
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.		X		
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.			X	
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	X			
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.		X		
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	X			
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.		X		
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	X			
19. Me interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.		X		

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.		X		
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	X			
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	X			
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	X			
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.	X			
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.		X		
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	X			
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.		X		
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X			
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	X			
33. Hago esquemas de lo que estudio.	X			
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	X			
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.		X		
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.			X	
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.		X		
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	X			

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.		X		
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.	X			
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.	X			
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.		X		
SUMA				
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.		X		
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	X			
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.		X		
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X			
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.		X		
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.		X		
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	X			
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	X			
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	X			
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.		X		
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que pueda, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	X			
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.		X		

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	X			
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.		X		
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	X			
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X			
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.		X		
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	X			
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.	X			
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.		X		
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X			
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X			
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	X			
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X			
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	X			
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.		X		
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X			
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.		X		
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autocaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.		X		
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.		X		
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.			X	
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	X			
25. En el trabajo, me estimulo intercambiando opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.		X		
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	X			
28. Para superarme me estimulo conociendo los logros o éxitos de mis compañeros.			X	
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.		X		
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.		X		
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.		X		
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	X			
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.		X		
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.		X		
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

NOMBRE:

Grado: 6.º

TEST ACRA: Escala de estrategia de aprendizaje

AUTORES: (Román y Gallego, 1994)

Este test se divide en cuatro escalas:

Adquisición de información: Ayuda al alumno a conocer como debe adquirir la información necesaria para el estudio.

Codificación de información: Informa de cómo se deben diferenciar las ideas principales y secundarias de un texto.

Recuperación de la información: Expone los mecanismos necesarios para recuperar la información almacenada anteriormente.

Apoyo de la información: Qué medios y condiciones van a ayudar a la mejora del estudio.

A continuación el alumno debe realizar dicho test, el cuál se debe contestar del siguiente modo:

Las preguntas que se realizan deben ser contestadas de la siguiente manera:

Si NUNCA o CASI NUNCA se hace lo que se pregunta, hay que poner A.

Si ALGUNA VEZ se hace lo que se pregunta, hay que poner B.

Si BASTANTES VECES se hace lo que se pregunta, hay que poner C.

Si SIEMPRE se hace lo que se pregunta, hay que poner D.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.			X	
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.			X	
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.		X		
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				X
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.			X	
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				X
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				X
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X	
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en las márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				X
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.			X	
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				X
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.			X	
14. Repito la lección como si estuviera explicándoselo a un compañero que no la entiende.		X		
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.			X	
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.				X
17. Aunque no tengo que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.			X	
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.		X		
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				X
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4

RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras gráficas o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.		X		
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.			X	
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.		X		
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.		X		/
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				X
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.			X	
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				X
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				X
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.			X	
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	X			
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.			X	
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.			X	
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.			X	

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				X
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.			X	
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				X
SUMA			X	
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.			X	
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.		X		
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	X			
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.			X	
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.			X	
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.		X		
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				X
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.			X	
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				X
33. Hago esquemas de lo que estudio.			X	
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				X
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.			X	
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.		X		
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.			X	
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.		X		

39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				X
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.			X	
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.	X			
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.		X		
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar "trucos" para que se me quede esa idea en la memoria.			X	
SUMA		X		
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de conceptos.			X	
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.			X	
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.			X	
SUMA				
MULTIPLICA				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				X
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.			X	
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponermé en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				X
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.		X		
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.		X		
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.			X	

SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	X			
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				X
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				X
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o metáforas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.			X	
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				X
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.			X	
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				X
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				X
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				X
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			X	
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.		X		
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			X	
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			X	
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.			X	
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.			X	
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupa de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				X
SUMA				

	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				X
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.			X	
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autocoplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				X
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.			X	
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				X
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.			X	
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				X
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.			X	
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				X
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.			X	
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				X
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				X
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.			X	
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				X
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.		X		
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.			X	
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				X
SUMA				
MULTIPLICAR				
RESULTADO	X1	X2	X3	X4
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ANEXO E: CONSENTIMIENTO INFORMADO.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____
Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, será observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

Firma del participante
T.I



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: 18 de noviembre 2019

Nombre del participante: Yeraldin Carlos Alarcón

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

Yeraldin Carlos A.

Firma del participante

T.I

Ayda Paola Arredondo

Firma del acudiente

C.C



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: 19 de mayo de 2020

Nombre del participante:

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

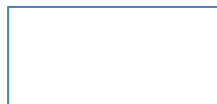
El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: 19/11/18

Nombre del participante:

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos

Firma del participante

T.I.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: 09/11/2019

Nombre del participante: [Redacted]

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñara en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñara en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

Firma del participante
T.I



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: Grick Jacobo Suarez C.

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

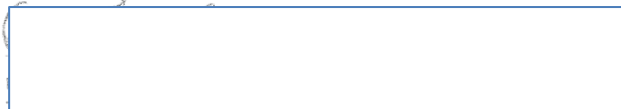
El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: 14-NOV-2019

Nombre del participante:

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñará en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñara en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñara en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes y sus acudientes la naturaleza de la investigación, así mismo del rol que desempeñara en la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres de básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas, entorno al modelo curricular por competencias en el área de lenguaje".

Si el estudiante accede a participar en el estudio y usted como acudiente da el respectivo permiso, el participante deberá responder un test de 120 preguntas, que corresponden a una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), cada pregunta con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo deberá escoger una opción de respuesta. De igual forma, ser observado por el investigador en una de las sesiones de clase en la asignatura de lenguaje. La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada con ningún otro propósito que no sea el estipulado en los objetivos del estudio, bajo ninguna circunstancia y en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de este consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

ACEPTO, como estudiante participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

ACEPTO, como acudiente dar permiso para que el estudiante participe voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo, el rol que desempeña dentro de la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres en edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas entorno al modelo curricular por competencias.

Si accede a participar en el estudio se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semis-estructurada. Es de aclarar, que la participación en el mismo es de carácter voluntario. De igual manera, la información que se reunirá es de carácter confidencial y no será utilizado para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para dicho propósito, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

Acepto, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



Firma del participante



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo, el rol que desempeña dentro de la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres en edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas entorno al modelo curricular por competencias.

Si accede a participar en el estudio se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semis-estructurada. Es de aclarar, que la participación en el mismo es de carácter voluntario. De igual manera, la información que se reunirá es de carácter confidencial y no será utilizado para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para dicho propósito, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

Acepto, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.

Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

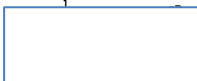
El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo, el rol que desempeña dentro de la misma.

El presente estudio está orientado por el licenciado: Oscar Eduardo Duque Osorio, estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto tres en edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad de la Institución Educativa Instituto Universitario de Caldas entorno al modelo curricular por competencias.

Si accede a participar en el estudio se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semis-estructurada. Es de aclarar, que la participación en el mismo es de carácter voluntario. De igual manera, la información que se reunirá es de carácter confidencial y no será utilizado para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento se mencionará la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento informado me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para dicho propósito, puedo contactar a: Oscar Eduardo Duque Osorio al celular 3178076227.

Acepto, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de los objetivos del estudio por el investigador.



Firma del participante

ANEXO F: DIARIOS DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.				X
2. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.		X		
3. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
4. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.			X	
5. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
6. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.			X	
7. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
8. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
1. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.		X		
2. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
3. Relaciona o enlaza el tema que está estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
4. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	

5. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajamos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
6. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
7. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.			X	
8. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.				X
9. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				X
10. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.				X
11. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
12. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.				X
13. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.	X			
14. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				X
15. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
16. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando				X
17. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.			X	

ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
1. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
2. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.				X
3. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
4. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
5. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.			X	
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
1. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.				X
2. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.				X
3. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				X
4. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.				X

EPE1: DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
9. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.	X			
10. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.	X			
11. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
12. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.	X			
13. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
14. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.	X			
15. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.				X
16. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
18. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
19. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	X			
20. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
21. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				X
22. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajamos, esquemas, resúmenes o temas que está estudiando.		X		

23. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
24. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.	x			
25. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.	x			
26. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				X
27. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia	x			
28. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.		x		

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
29. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.			x	
30. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que está estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.		x		
31. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
32. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			x	
33. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			x	
34. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.			x	
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				

6. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		x		
7. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.			x	
8. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
9. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.			x	
10. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.		x		
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
5. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.		x		
6. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.				x
7. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		x		
8. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.			x	

EPE2. DIARIO DE CAMPO

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
17. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.			X	

18. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.		X		
19. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
20. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.		X		
21. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.		X		
22. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.		X		
23. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
24. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
35. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
36. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
37. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
38. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
39. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
40. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	

41. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.		X		
42. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.		X		
43. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				
44. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.			X	
45. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
46. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.			X	
47. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.			X	
48. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.			X	
49. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
50. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
51. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.				X
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
11. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		

12. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.			X	
13. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.			X	
14. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
15. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.			X	
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
9. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
10. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.		X		
11. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
12. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.			X	

EPE3. DIARIO DE CAMPO

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
25. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.		X		
26. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.				X

27. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X			
28. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.		X		
29. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
30. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.				X
31. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.				X
32. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
52. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.			X	
53. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
54. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
55. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
56. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
57. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
58. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.			X	

59. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.			X	
60. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.			X	
61. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.			X	
62. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
63. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.			X	
64. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.		X		
65. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				X
66. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
67. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
68. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.				X
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
16. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				X
17. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.			X	

18. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
19. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
20. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.				X
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
13. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.	X			
14. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.		X		
15. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		X		
16. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.			X	

EPE4. DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
33. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.			X	
34. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.				X
35. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	

36. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.				X
37. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X	
38. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.				X
39. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
40. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				X
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
69. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
70. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
71. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
72. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
73. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
74. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
75. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.				X
76. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.				X

77. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				X
78. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.			X	
79. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
80. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.				X
81. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.			X	
82. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	X			
83. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
84. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
85. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.			X	
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
21. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
22. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.			X	

23. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
24. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
25. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.				X
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
17. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
18. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.			X	
19. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
20. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.		X		

EPE5. DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
41. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.	X			
42. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.			X	
43. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X

44. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.	x			
45. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
46. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.	X			
47. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
48. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
86. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
87. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
88. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
89. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X			
90. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
91. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.		X		
92. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.		X		
93. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.	X			

94. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.		X		
95. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.	X			
96. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.	X			

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
97. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.		X		
98. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.		X		
99. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
100. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
101. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
102. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.	X			
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
26. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
27. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.		X		
28. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			

29. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
30. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.	X			
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
21. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
22. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.	X			
23. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
24. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.	X			

EPE6. DIARIO DE CAMPO

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.		X		
2. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.				X
3. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
4. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.		X		
5. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			

6. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.		X		
7. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.		X		
8. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
9. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
10. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
11. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
12. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
13. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
14. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
15. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.				X
16. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.		X		
17. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.			X	
18. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.			X	

19. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	
---	--	--	---	--

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
20. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.			X	
21. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.			X	
22. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
23. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
24. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando				X
25. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.				X
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
26. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
27. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.				X
28. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
29. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.				X

30. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.		X		
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
31. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.				X
32. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.				X
33. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
34. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.			X	

EPE7. DIARIO DE CAMPO

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.	X			
2. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.			X	
3. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.		X		
4. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.		X		
5. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			

6. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.		X		
7. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
8. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
9. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.		X		
10. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
11. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				X
12. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.		X		
13. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
14. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
15. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.		X		
16. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.		X		
17. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.		X		
18. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.		X		

19. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.	X			
---	---	--	--	--

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
20. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.			X	
21. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.	X			
22. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.			X	
23. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.	X			
24. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
25. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.		X		
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
26. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
27. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.		X		
28. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
29. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.		x		

30. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.	X			
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
31. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
32. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.			X	
33. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				X
34. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.		X		

EPE8, DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.	X			
2. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.	X			
3. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
4. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.	X			
5. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
6. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.	X			

7. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.				X
8. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				
9. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.		X		
10. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	X			
11. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
12. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.		X		
13. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.			X	
14. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
15. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.		X		
16. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.	X			
17. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.		X		
18. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.		X		
19. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.		X		

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
20. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.		X		
21. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en las márgenes del texto que esta estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.	X			
22. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
23. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.		X		
24. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando		X		
25. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.	X			
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
26. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
27. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.	X			
28. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
29. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
30. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.	X			
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				

31. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.		X		
32. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.	X			
33. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.		X		
34. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.		X		

EPE9. DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
49. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.				X
50. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.		X		
51. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
52. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.			X	
53. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X
54. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.			X	
55. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
56. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X	
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				

103.	Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.		X		
104.	Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
105.	Relaciona o enlaza el tema que está estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
106.	Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
107.	Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
108.	Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.			X	
109.	Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.			X	
110.	Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.				X
111.	Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				X
112.	Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.				X
113.	Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.		A	B	C	D
114.	Suele anotar en los márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.				X

115. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en los márgenes del texto que está estudiando o en un apunte aparte, pero con sus propias palabras.	X			
116. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				X
117. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
118. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando				X
119. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.			X	
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
31. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.			X	
32. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.				X
33. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				X
34. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.				X
35. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.			X	
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
25. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.				X
26. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.				X

27. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				X
28. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.				X

EPE10. DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
57. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.	X			
58. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.			X	
59. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				X
60. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.	x			
61. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	X			
62. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.	X			
63. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
64. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.		X		
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				

120. Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.	X			
121. Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.		X		
122. Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.		X		
123. Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X			
124. Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.		X		
125. Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.		X		
126. Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.		X		
127. Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.	X			
128. Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.		X		
129. Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.	X			
130. Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.	X			

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.	A	B	C	D
131. Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.		X		

132. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en los márgenes del texto que está estudiando o en un ahoja aparte, pero con sus propias palabras.		X		
133. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.		X		
134. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.			X	
135. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
136. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.	X			
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
36. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	X			
37. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.		X		
38. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X			
39. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.		X		
40. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.	X			
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
29. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
30. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.	X			

31. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
32. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.	X			

EPE11. DIARIO DE CAMPO.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
65. En los libros u otro material a aprender, subraya en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.			X	
66. Utiliza signos de (admiración, asteriscos, dibujos...), para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera especialmente importantes.				X
67. Hace uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.			X	
68. Emplea los subrayados para facilitar la memorización.				X
69. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivide en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X	
70. Anota palabras o frases del autor, que le parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.				X
71. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelve a releerlo despacio.			X	
72. Repite la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				X
ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.				

137.	Cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para presentar las relaciones entre ideas fundamentales.				X
138.	Cuando lee, diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X
139.	Relaciona o enlaza el tema que esta estudiando con otros que ha estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.			X	
140.	Aplica lo que aprende en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			X	
141.	Discute, relaciona o compara con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				X
142.	Acude a los amigos o profesores cuando tiene dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				X
143.	Establece relaciones entre los conocimientos que le proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de su vida particular y social.				X
144.	Establece comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que esta aprendiendo.				X
145.	Cuando los temas son muy abstractos, trata de buscar algo conocido, que se parezca a lo que está aprendiendo.				X
146.	Procura encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudia.			X	
147.	Se interesa por la aplicación que puedan tener los temas que estudia a los campos laborales que conoce.			X	

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN.		A	B	C	D
148.	Suele anotar en las márgenes de lo que está estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que está estudiando.				X

149. Suele tomar nota de las ideas del profesor, en los márgenes del texto que está estudiando o en un apunte aparte, pero con sus propias palabras.			X	
150. Procura aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	X			
151. Llega a ideas o a conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				X
152. Deduce conclusiones a partir de la información que contiene el tema que está estudiando			X	
153. Cuando tiene que hacer comparaciones o clasificaciones, utiliza cuadros.			X	
ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.				
41. Para recordar lo aprendido evoca sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.		X		
42. A fin de recuperar mejor lo aprendido tiene en cuenta las correcciones y observaciones que el profesor hace en los ejercicios o trabajos.			X	
43. Intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.		X		
44. Al realizar un ejercicio o examen se preocupa de la presentación, orden, limpieza, márgenes.			X	
45. Cuando tiene que contestar a un tema del que no tiene datos, genera una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sabe de otros temas.				X
ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO.				
33. En el trabajo, intercambia opiniones con sus compañeros sobre los temas que está estudiando.			X	
34. Evita o resuelve, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros y profesor.			X	

35. Anima y ayuda a sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.			X	
36. Busca tener prestigio entre sus compañeros, destacándose en el estudio.		X		

EPE12. DIARIO DE CAMPO.

ANEXO G: AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



MUNICIPIO DE MANIZALES
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CALDAS
MANIZALES

Manizales, 21 de Octubre de 2019

IUC/148

Señor
OSCAR EDUARDO DUQUE OSORIO
Manizales

Ref. Respuesta Solicitud

Dando respuesta a lo requerido por usted, me permito informarle que si es posible realizar su propuesta de investigación de posgrado, proveniente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, (Universidad de Manizales en convenio con el CINDE), con el grado sexto 3 Jornada de la Mañana del Instituto Universitario de Caldas

Cordial saludo

CRISTÓBAL TRUJILLO RAMÍREZ
Rector

Carrera 23 N° 35 - 36 Telefax: 8846251 Nit. 800.112.968-7 DANE 117001001536
Página Web: www.iuc.edu.co E-mail: universitariodecaldas@gmail.com