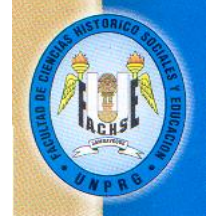




UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.

UNIDAD DE POST GRADO – MAESTRÍA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA
GESTIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO – INVESTIGATIVO EN
ESTUDIANTES DE I CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE – FACHSE -
UNPRG.

TESIS

PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN
UNIVERSITARIA.

AUTORES:

Bautista Campos José David.

Cadena Tenorio Roberto Carlos.

LAMBAYEQUE – PERU - 2018

**ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA
GESTIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO – INVESTIGATIVO EN
ESTUDIANTES DE I CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE – FACHSE -
UNPRG.**

Bautista Campos José David.

AUTOR

Cadena Tenorio Roberto Carlos

AUTOR

Dr. Walter Antonio Campos Ugaz.

ASESOR

APROBADO POR:

Dr. Jorge Castro Kikuchi

PRESIDENTE

M. sc. Martha Ríos Rodríguez

SECRETARIA

M.Sc. Carlos Vásquez Crisanto

VOCAL

Lambayeque, 26 enero de 2018

Dedico esta tesis A DIOS, a mis padres, a mis hijos y a mi familia por haberme apoyado incondicionalmente con su confianza y anhelo que, hoy se ve hecho realidad.

José David.

Dedico esta tesis a mis padres Santiago Cadena Flores y a la memoria de mi madre Armandina Tenorio Mera, porque son ellos quienes velan y están pendientes de nuestra formación y desarrollo personal conduciéndonos correctamente en el camino de la justicia y del bien común.

Roberto Carlos.

Especial agradecimiento a los estudiantes que nos apoyaron con su tiempo en el trabajo de campo para poder organizar la tesis, a nuestros docentes por sus enseñanzas y al Dr. WALTER CAMPOS UGAZ, quien aportó sus conocimientos académicos a fin de que podamos concluir con esta tesis que es la satisfacción de nuestro esfuerzo de ser mejores cada día.

José David y Roberto Carlos.

RESUMEN

La investigación realizada tuvo como propósito, contribuir con el proceso formativo de los estudiantes I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, debido a que en el tránsito de la secundaria a la universidad encuentran vacíos de distinto orden, académico – personal – social y sobre todo psico-vocacional, en la mayoría aún inseguros sobre si continúan con la carrera que están actualmente estudiando. La labor docente es trascendental, sin embargo, lo académico no siempre se rige de la mano con el proceso investigativo, creando vacíos en la formación y que se manifiestan en los resultados de los aprendizajes.

Se utilizó para el recojo de la información el cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje. –CEDEA, de Alicia Ferreras Remesal, con la intención de realizar la evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje en de los estudiantes. Se utilizó el test de gestión del componente académico – investigativo, el cual fue aplicado a 80 estudiantes.

Los resultados dan cuenta de la desintegración de las estrategias de autorregulación de aprendizaje con la gestión del componente académico – investigativo, los estudiantes presentan manejo adecuado de la autorregulación de los aprendizajes tanto en la participación de estrategias metacognitivo – evaluativas ($r=0,779$), de procesamiento de información ($r=0,914$) y en las estrategias disposicionales y de control de contextos ($r=0,809$), estando correlacionados de manera positiva bastante y muy significativa.

De esta manera se aporta con estrategias que servirá de guía para el aprendizaje que durante un año formativo contribuirá con el fortalecimiento de habilidades investigativas y profesionales de cada especialidad.

Palabras Clave: Estrategias – autorregulación – componente investigativo – componente académico.

ABSTRACT

The research had as purpose, contribute to the learning process of the students I cycle of professional career in education of the Pedro Ruiz Gallo National University, because in the transition from high school to university they find gaps of different order, academic - personal – social and especially psycho-vocational, in the majority still unsure about whether they continue with the career they are currently studying. The teaching work is transcendental, however, the academic is not always governed by the investigative process, creating gaps in the formation and that are manifested in the results of the learning.

It was used for the collection of information the questionnaire of evaluation and diagnosis of learning strategies–CEDEA, of Alicia Ferreras Remesal, with the intention of carrying out the evaluation and diagnosis of learning strategies in the students.

The management test of the academic component - investigative was used which was applied to 80 students. The results show the disintegration of learning self - regulation strategies with the management of the academic - investigative component, the students present adequate management of the self-regulation of learning, both in the participation of metacognitive-evaluative strategies ($r = 0,779$), of information processing ($r = 0,914$) and in dispositional and context control strategies ($r = 0,809$), being correlated in a positive way quite and very significant. In this way it is provided with strategies that will serve as a guide for learning that during a formative year will contribute to the strengthening of research and professional skills of each specialty.

Keywords: Strategies - self-regulation - investigative component - academic component.

ÍNDICE

Carátula.	
Dedicatoria.	
Agradecimiento.	
Resumen.	
Abstrac.	
Introducción.	1

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. Ubicación	6
1.2. Surgimiento del problema	8
1.3. Características	18
1.4. Metodología aplicada.	29

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. Antecedentes.	31
2.2. Fundamentos de la investigación.	33

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Presentación y análisis de los resultados.	56
3.2. Propuesta teórica.	67
Conclusiones	81
Recomendaciones.	82
Bibliografía.	83
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XXI, la sociedad ha planteado grandes retos a la universidad; desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes, hasta la importante incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de profesores y de la enseñanza a distancia. Estos cambios han tenido una clara incidencia en la vida y trabajo de los profesores universitarios, sobre todo, la presión por la calidad está llevando a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias didácticas.

Alvarez J. (2000) señalaba que la visión profesional de la enseñanza parte de dos presunciones previas: (1) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja; un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales y (2) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación. En esta línea, los docentes universitarios están llamados a:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible.
- Aprender cual es la mejor manera de aproximarse a los contenidos, como abordarlos en las circunstancias presentes.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Estas exigencias intelectuales, desbordan el mero conocimiento y dominio de los contenidos científicos de la especialidad. Se agrega a esto que la enseñanza es una actividad interactiva que se realiza en relación con los estudiantes, cuyas características y disposiciones son

muy variadas (Andrés & Echeverri, 2001). Esto significa que el estudiante debe desarrollar un abanico de competencias, como, por ejemplo:

- Saber identificar los conocimientos y experiencias previas.
- Saber establecer una buena comunicación individualmente como en grupo, manteniendo una relación cordial con ellos.
- Saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.
- Saber transmitirles la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado.

Los procesos cognitivos ocupan un lugar destacado en el desempeño docente; el constructo de las estrategias de aprendizaje que son “todos aquellos procedimientos cognitivos, afectivos y motrices que movilizan los estudiantes de manera consciente y reflexiva, no están siendo orientados a la consecución eficaz de una meta u objetivo específico de aprendizaje”; se está muy lejos respecto a planificar, controlar, regular y evaluar la incidencia de las variables que influyen en su aprendizaje, como son sus características personales, las características del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar y las peculiaridades propias del tipo de tareas y de aprendizajes a emprender.

Trabajar el aprendizaje de estrategias en las distintas etapas del proceso formativo universitario es fundamental ya que el uso de las mismas influye de manera importante, junto a otros factores, en el rendimiento académico de los estudiantes; además, es imposible que puedan aprender todos los conocimientos, habilidades y actitudes que van a necesitar para su vida futura. Por ello es necesaria la formación en habilidades para aprender a aprender, para hacerlo permanentemente de manera autónoma y con eficacia, herramientas que van a facilitar su progresivo desarrollo personal y profesional.

Al interactuar con el desempeño docente y con las estrategias de aprendizaje lleva implícita la necesidad de investigar. Es fundamental que docentes y otros profesionales de la educación puedan disponer de instrumentos eficaces para evaluar el conocimiento estratégico de los estudiantes para que, a partir de los datos obtenidos inicialmente, pueda diseñarse el proceso de su enseñanza, adaptado a las características y al nivel, en base a las deficiencias y carencias detectadas, así como también a las estrategias que ya conocen o emplean.

De allí que la investigación planteó como problema el siguiente: se observa en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, deficiencias en cuanto a la gestión del componente académico e investigativo, manifestándose en la desintegración de los procesos para planificar, diversificar, organizar, integrar, derivar y eslabonar los procesos didácticos en escenarios diversos, no estimulando la innovación, investigación y un desarrollo académico trascendental.

El objeto de estudio lo constituyen Proceso de enseñanza – aprendizaje en la gestión del componente académico – investigativo en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El campo de acción está definido por el proceso de gestión del componente académico – investigativo en las asignaturas de formación general en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El objetivo general se definió de la siguiente manera: Proponer estrategias de Autorregulación del Aprendizaje basado en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, la teoría del Caos, teoría de sistemas y la teoría Histórico cultural de Vigostky para fortalecer el componente académico – investigativo en los estudiantes de I ciclo de

formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se planteó como objetivos específicos los siguientes:

1. Analizar el componente académico – investigativo en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
2. Analizar las estrategias de aprendizaje autorregulado en tres escalas metacognitivas, procesamiento de la información, disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
3. Fundamentar desde los aportes de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, la teoría del Caos, teoría de sistemas y la teoría Histórico cultural de Vigostky las estrategias de aprendizaje autorregulado.
4. Gestionar el componente académico – investigativo con incidencia de corte curricular y didáctica orientada al fortalecimiento de la formación docente especializada en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Se planteó la siguiente Hipótesis: “Si, se propone estrategias de Autorregulación del Aprendizaje basado en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, la teoría del Caos, teoría de sistemas y la teoría Histórico cultural de Vigostky; entonces, se fortalece la gestión del componente académico – investigativo en los estudiantes de I ciclo de formación docente de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque”.

La tesis se organizó en capítulos, de acuerdo a los lineamientos que establece la escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Pedro

Ruiz Gallo de Lambayeque. El capítulo I, se presenta el problema; en el capítulo II: Marco teórico, se presenta la recopilación de información referida a los aspectos teóricos conceptuales y los enfoque asumidos y en el capítulo III: Resultados de la investigación, conteniendo la propuesta. Por último las conclusiones generales, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

Los autores.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

La tesis: Estrategias de autorregulación del aprendizaje para la gestión del componente académico – investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente – FACHSE - UNPRG, geográficamente se ubica en el departamento de Lambayeque. Lambayeque distrito, provincia y departamento del mismo nombre, está ubicado a 11.4 km al noroeste de Chiclayo al que se une por la carretera Panamericana y a 781 km. al norte de Lima, en la margen izquierda del río Lambayeque a una altura de 18 m.s.n.m, creado por la administración dictatorial de Don Simón Bolívar. Lambayeque es una ciudad de ascendencia española, desde mediados del siglo XVI su nombre figura en los archivos de la época, pero recién en 1720, es donde empieza el esplendor y apogeo de la ciudad, cuando fueron a establecerse allí familias que dejaron zaña después que ésta fuera arrasada por una inundación.

Lambayeque recibió el título de “Ciudad Generosa y Benemérita”, el 15 de junio de 1822, título que fue ratificado el 18 de diciembre del mismo año por el congreso. El genio conspirativo de Juan Manuel Iturregui, y el coraje de Pascual Saco, quienes acertadamente supieron capitalizar y canalizar el sentir popular, determinaron la noche del 27 de diciembre de 1820 se proclame la independencia de Lambayeque sin derramar una gota de sangre; la astucia conspirativa, la persuasión política, el apoyo popular y la intrepidez labraron la fácil victoria. Tres concentraciones populares y tres actas sellaron la decisión ¡no más opresión colonial! las del 27 y 31 de diciembre de 1820 y la del 14 de enero de 1821.

Actualmente Lambayeque es uno de los principales ejes turísticos del norte peruano, por su ubicación geográfica está integrado a la Interoceánica del Norte, la cantidad y calidad de atractivos turísticos,

complejos arqueológicos, posee dos museos de renombre nacional e internacional el Museo Arqueológico Brüning y el Museo “Tumbas Reales de Sipán” respectivamente, la Casa de la Logia con su balcón de madera más largo en Latinoamérica, sus famosas fiestas, muchas de carácter religioso, que sirven repetidamente para mostrar la belleza de la riqueza cultural de su vasto folklore así como su gastronomía.

En este contexto, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es la institución de formación profesional del más alto nivel académico en el Departamento de Lambayeque, y que por sus fines fundamentales, metas y objetivos, se ha ganado un posicionamiento que es importante mantener y desarrollar.

La fructífera vida de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ya es parte de la historia del Departamento de Lambayeque y por ende del país, caracterizándose por ser la líder del norte en la formación profesional, cuyos egresados han logrado ocupar puestos de trascendencia nacional y mundial. Los profesionales egresados de las aulas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo a través de la historia, no solamente han dejado bien puesto el nombre de su Alma Mater, sino que han cumplido con ética, eficiencia y responsabilidad la función encomendada por el país. Hablar de la trayectoria de nuestra Primera Casa Superior de Estudios, es remontarnos al 17 de Marzo de 1970, fecha hasta que coexistieron en este departamento, la UNIVERSIDAD AGRARIA DEL NORTE con sede en Lambayeque, y la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAMBAYEQUE, con sede en Chiclayo.

Ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel PEDRO RUIZ GALLO. Nacida así la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tuvo como primer Rector al Ing. Antonio Monsalve

Morante (1970-1973), le sucedieron como Rectores, el Ing. Hernán Chong Chappa(1974-1979), el Ing. Manuel Cisneros Salas (1981-84), el Ing. Ángel Díaz Celis (1984-1988), y como Presidente de una Comisión de Reorganización, al Dr. Arnaldo Medina Díaz (1970-1972), al Ing. Enrique Vásquez Guzmán (1974), al Ing. Pedro Casanova Chirinos (1974-76), y al Ing. Demetrio Carranza Lavado (1976-77). Al Dr. Sigifredo Orbegoza Venegas le correspondió ser Presidente de la Comisión Transitoria de Gobierno designada para solucionar el último conflicto de autoridades.

Desde 2006, la Universidad ha entrado en un franco y sostenido proceso de desarrollo integral que le está permitiendo ponerse a la altura de las mejores universidades del país. Pues no sólo se ha podido cumplir con un ambicioso programa de construcciones sino que además y fundamentalmente, se viene dando gran impulso al mejoramiento académico, tratando de modernizar nuestra Universidad para ponerla a tono con las nuevas exigencias de una sociedad aceleradamente transformada por el formidable progreso científico y tecnológico que caracteriza nuestra época.

Hoy la Universidad cuenta con catorce Facultades y veintiséis Escuelas Profesionales; Escuela de Post-Grado, Centro Pre Universitario, Centro de Aplicación para Educación Primaria y Secundaria; y ahora un Centro Educativo Regional, que en convenio con el Gobierno regional se ha puesto en marcha al servicio de Lambayeque; modernos laboratorios y bibliotecas especializadas en permanente actualización.

1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.

Problemática de la universidad peruana:

La problemática que está presente en la mayoría de las universidades peruanas coincide con la existente en las universidades latinoamericanas. Los principales problemas a los que se enfrenta la

universidad peruana en la actualidad, hacen referencia a diversos aspectos, siendo los más destacados: el descontrolado crecimiento de la demanda universitaria, la falta de planificación, las restricciones económicas, la escasa labor en investigación, el bajo nivel de la calidad de la enseñanza, y una deficiente estructura administrativa y jurídica. A continuación los problemas de corte estructural y conyuntural que influyen en el proceso de formación en la universidad peruana:

Crecimiento masivo:

Como ocurre en la mayoría de los países de latinoamericanos, el número de estudiantes que quieren estudiar en instituciones de educación superior crece por años, y con ello el número de instituciones de educación superior de diferente naturaleza. La masificación en la educación primaria y secundaria desde la segunda mitad del siglo veinte, y los altos niveles de desempleo que hacen que la mayoría de los jóvenes se planteen seguir estudiando como única opción, son los principales factores responsables del crecimiento de la demanda de estudios superiores (ANR, 1998: 31)

En Perú, la demanda de servicios de educación terciaria es superior a la oferta, situación que beneficia la aparición de distintos tipos de instituciones de educación superior, sobre todo privadas, para tratar de cubrir toda la demanda. Sota (1997: 25) opina sobre el efecto negativo de este crecimiento descontrolado de las instituciones de educación superior en Perú en los últimos años: En el Perú, no han existido, ni existen las condiciones objetivas y subjetivas para que sobrevivan tantas universidades e instituciones de educación superior. Cuando el crecimiento no está estructurado orgánicamente se llama cáncer, y no es precisamente un bien.

El principal problema de este descontrolado crecimiento de la demanda de servicios de educación superior, radica en la calidad que ofrecen estas nuevas instituciones y centros de educación superior que se crean

para poder atender la creciente demanda. Se crean así, instituciones y universidades con facultades para las cuales no necesariamente se cuenta con los requisitos necesarios que permitan brindar una educación de calidad (Espinoza, 2000: 11)

Falta de planificación: Según Espinoza (2000), la universidad peruana apenas planifica. De esta manera el citado autor declara (2000: 19): Cuando la universidad no planifica, como ocurre en Perú, lo que hace es reaccionar solamente ante las circunstancias o coyunturas, en vez de combatirlas, lo que hace es convivir con la crisis antes que afrontarla y extinguirla.

Qué la universidad peruana se administre sin una previa planificación, tiene su explicación en gran medida, en la inexistencia de una cultura de la planificación en otros niveles de la actividad económica o social del país. Augurto (1998: 22), nos ofrece una explicación del porqué de esta realidad en el Perú: Al no existir una planificación nacional, no puede existir una planificación del sistema universitario, tampoco de una universidad, menos de una facultad, porque entre ellas tiene que haber necesariamente una interrelación de dependencia, en el sentido de que el plan de una facultad debe estar inserto en el plan de la universidad, a la vez que el plan de la universidad debe de estar vinculado al plan del sistema universitario nacional, y el plan del sistema universitario nacional al plan nacional de educación, y éste último al plan de desarrollo económico y social del país.

Perú y su universidad, se encuentran sin unos planes de desarrollo nacional de medio y largo alcance, y sin una clara política en educación superior (Augurto, 1998: 23)

Rubio (1997: 35) resalta la importancia de planificar dentro de la universidad: Es muy probable que cuando nosotros estemos aplicando un plan de estudios hoy, con su metodología, sus conceptos y sus

disciplinas, ya tengamos que estar pensando en cómo lo vamos a variar para los próximos cinco años. La universidad peruana va a tener que dedicar recursos y esfuerzos a planificar, porque esa planificación es vital para su subsistencia.

Aun cuando existe el propósito de planificar en la universidad peruana, no necesariamente se han logrado grandes resultados con los procesos de planificación que se han llevado a cabo. Es cierto que diferentes universidades planifican, tienen oficinas de planificación y hasta elaboran planes rigurosos, pero estos planes al no estar en función de planes mayores, como se ha comentado anteriormente, y más aún al estar inmersos en una realidad económica, política y social hostil, han quedado en multitud de ocasiones, como dice Espinoza (2000): “en ser sólo buenos intentos de escasa relevancia en su puesta en funcionamiento y resultados.”

Carencias económicas: La universidad peruana, como la inmensa mayoría de las universidades latinoamericanas, es una universidad con escasos ingresos económicos, pero también se trata de una universidad con una inadecuada administración de los escasos recursos existentes (Espinoza, 2000: 33). Hay muchas razones que explican la crisis económica de la universidad peruana. Una de ellas es que el Estado no involucra a la universidad en el proceso de desarrollo nacional. El Estado, concretamente el Gobierno, no toma en cuenta a la universidad y no considera prioritaria su financiación (Espinoza, 2000)

Augurto (1998) considera que esta situación de despreocupación del Gobierno por la universidad, resulta incongruente con el concepto de desarrollo nacional, ya que en opinión del autor (Augurto, 1998: 26): “no puede haber desarrollo económico sin educación especializada, por tanto sin universidad”.

La universidad privada recibe sus ingresos principalmente del pago de las matrículas de los estudiantes, y la universidad pública del Tesoro Público. Estas fuentes de ingresos resultan insuficientes y se hace necesario el que se desarrollen mecanismos que posibiliten generar recursos propios que no procedan necesariamente del pago de matrículas o del Estado.

Una forma de obtener recursos adicionales a los anteriormente citados, es a través de la producción de bienes y servicios. El problema surge cuando aun existiendo centros de producción de bienes y servicios en algunas universidades peruanas, éstos carecen de la capacidad gerencial para organizarse, administrarse, y volverse rentables (Espinoza, 2000)

Sólo en casos muy excepcionales, estos centros productivos funcionan eficazmente. El mejor ejemplo de un centro de producción de bienes y servicios que funcione exitosamente, es el de La Universidad Nacional de Ingeniería, ésta posee y dirige varias empresas de servicios, que funcionan y prestan sus servicios a través de su centro de producción. Así, la Universidad Nacional de Ingeniería obtiene más del 40% de su presupuesto, con recursos propios generados por la prestación de bienes y servicios (Espinoza, 2000)

Otra característica vinculada al aspecto económico de la universidad peruana y a la escasez de ingresos, es su incapacidad para identificar posibles fuentes de ingresos extras, de diferente naturaleza. Esto expresa la falta de creatividad de la gerencia universitaria en la búsqueda de otras fuentes de financiación, aparte de las tradicionales. Según Bustamante (1998): Los subsidios internos (producción de bienes y servicios), los subsidios públicos o externos, la cooperación internacional, las donaciones, la iniciativa privada...etc., son fuentes de financiación que podrían ser más valoradas por la universidad peruana.

Falta de investigación: La sociedad globalizada y competitiva en la que Perú como cualquier otro país está inmersa, es ante todo una sociedad del conocimiento, del desarrollo de la cultura científica, tecnológica y de la información. Para poder competir en esta sociedad es necesario y vital desarrollar una cultura de la investigación, y la universidad debería ser el pilar donde se cimiente el desarrollo de esta cultura de la investigación (Espinoza, 2000)

Las universidades peruanas, como ocurre en la mayoría de las universidades latinoamericanas, no investigan en su sentido riguroso. Según Bunge (1997): Una universidad que no investiga, como ocurre en la universidad peruana, priva al país de nuevos conocimientos, de nuevos avances en ciencia y tecnología, así como de nuevas formas de cultura acordes con la realidad, absolutamente necesarias e imprescindibles para el fomento del desarrollo nacional.

El Banco Mundial (1995), respalda esta opinión de Bunge al afirmar: La mayoría de las universidades en América Latina son básicamente instituciones docentes y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas.

La información que brinda el Boletín Estadístico Universitario Nacional del año 2001 (ANR, 2001), pone de manifiesto la poca atención que se le presta a la investigación en las universidades peruanas. Únicamente el 52% de las universidades peruanas reconoce haber realizado alguna investigación en el año 2000 (ANR, 2001)

En el Perú, la investigación está considerada como un concepto de escaso valor social para la mayoría de la población. Incluso dentro de la propia universidad, la investigación no se considera primordial. Sota (1998:14) opina al respecto: Es muy conveniente que los profesores universitarios realicen y dirijan investigaciones científicas y tecnológicas, preferentemente aplicada. Se suele decir que la investigación es cara,

requiere equipamiento y personal cualificado. Pero también es verdad que si la investigación es de calidad, es rentable, y produce altos beneficios que alcanzan a la sociedad entera a largo plazo.

Los profesores universitarios peruanos, no realizan investigaciones rigurosas porque se enfrentan a diversas limitaciones, siendo la principal de ellas el aspecto salarial. Gran parte de los docentes universitarios obtienen su principal ingreso económico de otros trabajos que compaginan con la docencia, convirtiéndose de esta manera la investigación, y en su totalidad, la universidad, en algo secundario o complementario (Espinoza, 2000)

No sólo los bajos salarios de los docentes, son la causa de que éstos tengan que renunciar a las labores de investigación, sino también, la escasa existencia de fondos económicos específicos destinados a promover la investigación científica en las universidades (Espinoza, 2000)

Otro aspecto a destacar en relación a la investigación en las universidades peruanas, es el relacionado con las publicaciones científicas. La producción intelectual, materializada en la publicación de libros o artículos de carácter especializado o técnico, tiene al igual que las investigaciones muchas limitaciones propias de un país en el que no existe una cultura a favor de la investigación. Como consecuencia de este hecho, es que Perú carezca casi por completo de publicaciones científicas, al no existir condiciones económicas, ni culturales favorables para la producción intelectual (Sota, 1998)

Niveles académicos de baja calidad: La universidad peruana por distintas circunstancias, no logra alcanzar unos niveles de calidad mínimos que permitan la formación de expertos profesionales, así como de investigadores científicos (Bunge, 1997). Espinoza (2000) enumera las posibles circunstancias responsables de la baja calidad académica

en las instituciones de educación superior peruanas: Son muchas las circunstancias que se pueden atribuir a la baja calidad académica de la universidad peruana: planes de estudios desfasados, desvinculación casi absoluta de la teoría con la práctica, enseñanza demasiado memorística y dogmática aislada de contextos realistas, inexistencia de labores de investigación, insuficiencia de una infraestructura adecuada, formación de profesionales para contextos socio-económicos de épocas pasadas y masificación estudiantil.

Uno de los aspectos más vinculados a la calidad académica, lo constituye el docente: su formación y dedicación. La docencia universitaria en Perú ha ido gradualmente perdiendo su calidad y productividad debido a una serie de factores, siendo el principal de ellos el bajo nivel salarial sobre todo en las universidades nacionales, como ya se ha mencionado anteriormente (Espinoza, 1998)

Pero según Paredes (2000), expresidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), la solución a este problema no está en subir los salarios indiscriminadamente, sino en establecer una política de incentivos en función de la productividad. Así Paredes opina (2000:44): Nosotros mantenemos la teoría que si queremos mejorar la educación peruana hay que mejorar los salarios de los docentes, pero discriminando, es decir, que gane más el que produzca más, el que demuestre que contribuye mejor al desarrollo del país.

Actualmente la Asamblea Nacional de Rectores está en negociaciones con el Ministerio de Economía del Perú, y se espera que pronto se traten las bases que han de servir para establecer de manera oficial en Perú un sistema de incentivos salariales para los docentes, basado en beneficios económicos extras o en incrementos salariales, sobre la base del cumplimiento de unos objetivos de productividad previamente fijados (ANR, 2002)

Otro aspecto muy importante a destacar al analizar la baja calidad académica existente en las universidades peruanas, se refiere a los planes de estudios de las universidades peruanas. Los planes de estudio en la inmensa mayoría de las universidades peruanas están desfasados de la realidad social. El rápido desarrollo en el mundo del conocimiento, y los cambios que este hecho ha ocasionado en el mundo laboral, exigen una actualización constante de los planes de estudios y de sus contenidos (Gil, 1997)

Paredes (1998) opina: Sería inadmisible que no se produzca o no se intente producir lo que la sociedad requiere para solucionar sus problemas o para enfrentarlos con eficacia, efectividad y conveniencia. Nunca tendría sentido hacer algo que no contribuya a favor del desarrollo de la institución, de la región o del país. Sería absurdo producir lo que no se necesita o necesitará, porque la sociedad, el usuario, sólo requiere lo que responda a sus exigencias y para ello escogerá siempre el producto de la mejor calidad.

Según la Asamblea Nacional de Rectores las características comunes en los planes de estudios de las universidades peruanas (ANR, 2002) y que coinciden con la universidad en estudio son:

- La estructura de los planes de estudio, así como de los diferentes procesos de elaboración de los mismos, es hoy en día incoherentes, y se dan al margen de una política institucional eficaz que debería expresar claramente lo que la sociedad demanda y necesita.
- La actual estructura de los planes de estudio es demasiado teórica, y forma a un profesional con una visión fragmentada de la realidad, desvinculado del contexto social.
- La estructura de los planes de estudio es extremadamente rígida y desatiende la formación integral del alumno como futuro profesional.
- Los planes de estudio actuales no conducen al logro de expertos profesionales, se limitan más bien a la asimilación de conocimientos y al almacenamiento de éstos.

- El diseño de los planes de estudio es a menudo, el resultado de la iniciativa de una sola persona o de un pequeño grupo de personas que no conocen en profundidad el tipo de profesional que la sociedad demanda.

A pesar del interés y la motivación existentes en los últimos años en las universidades peruanas por la mejora en el diseño y actualización de los planes de estudio, aún no se ha institucionalizado un sistema y una metodología científica concreta, para investigar y analizar la necesidad de creación de nuevos planes de estudio, y la actualización de los ya existentes según las exigencias de la sociedad (ANR, 2012)

Deficiente estructura administrativa y jurídica: Otro problema que se encuentra presente en la mayoría de las universidades peruanas, es el inadecuado funcionamiento de sus procesos administrativos. Los trámites administrativos en las universidades peruanas, especialmente en las públicas, siguen siendo como en décadas pasadas, muy lentas, burocráticas y caras (Espinoza, 2000)

La administración de los documentos en Perú, siempre ha estado relegada a un segundo plano en las entidades en general, pero de una mayor manera en el caso de las universidades (Ruíz, 1998)

Muchos de los problemas del área de la administración y de la organización interna de la universidad peruana, tienen su origen en una deficiente estructura jurídico–normativa (leyes, estatutos, reglamentos, normas, directivas...), que dificulta la dinámica universitaria. Según Bustamante (1998): La actual estructura jurídica universitaria peruana impide que las universidades se desenvuelvan según sus propias realidades, necesidades y expectativas. El sistema jurídico-legal y normativo de la universidad peruana tiene dos fuentes principales: la Constitución y la Ley Universitaria.

La legislación universitaria peruana actual, resulta ajena al contexto universitario e incompatible con el concepto de una nueva universidad, ya que impide que la gerencia universitaria pueda funcionar de forma dinámica o creativa. La actual legislación universitaria dificulta de igual manera la generación de recursos propios mediante la producción de bienes y servicios.

Espinoza declara al respecto (2000): El conjunto de normas legales universitarias existentes en el Perú, nos atan de pies y manos e imposibilitan el desarrollo de modelos de producción de bienes y servicios eficaces, como fuente de recursos propios.

Sota (1997) respalda esta opinión de Espinoza, al opinar: Es absolutamente necesario instaurar una nueva ley universitaria que permita el eficaz funcionamiento de las universidades, pero lo importante es que en la discusión de esa nueva ley universitaria predomine la razón, los objetivos nacionales y que las consideraciones políticas se dejen a un lado.

En los últimos años el sistema jurídico-legal de la universidad peruana, ha sido duramente criticado, no sólo por los especialistas en legislación universitaria, sino por todas las universidades peruanas de forma generalizada en seminarios, foros y congresos.

Gracias a esta presión ejercida al Gobierno de manera continuada, se están empezando a perfilar las primeras reformas y cambios de lo que será el nuevo marco jurídico universitario peruano (Espinoza, 2010)

1.3. CARACTERÍSTICAS.

Un creciente interés se ha venido observando sobre los procesos de autocontrol y autorregulación, desde las diferentes perspectivas del aprendizaje. La nueva visión de la enseñanza - aprendizaje viene recogiendo el cambio de paradigma educativo que se está produciendo a nivel general en la educación como resultado de todas las nuevas

características de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje plantea la necesidad esencial de lograr que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, destacando la necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje, así como la necesidad de que los estudiantes, sean capaces de aprender de forma autónoma. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuados a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje autorregulado es una exigencia en la educación actual para formar alumnos autónomos responsables de su propio aprendizaje, para que sean capaces de asumir su responsabilidad en el aprendizaje, y comprender cómo aprenden, qué les motiva para hacerlo, por qué y para qué lo hacen. La autonomía implica una actitud activa por parte del estudiante hacia la adquisición de conocimientos, además de una serie de habilidades que le permitan dicha adquisición (Peñaloza 2006).

Esta autonomía no se logra de un día para otro, hay que propiciar entornos de aprendizaje que produzcan este efecto en los estudiantes, donde se autoanalicen, cuestionen a la sociedad en la que se desenvuelven y la formación que les ofrece, motivarlos para ir más allá, para poder construir y escoger sus propias determinaciones. Para encontrar por sí mismos sus fortalezas y aprovecharlas para salir adelante, pero también aquellas áreas de oportunidad que no les permiten crecer. Al respecto Schunk (1997) refiere “es necesario que los estudiantes se impongan metas o propósitos, realicen acciones dirigidas

a las metas o propósitos, supervisen sus conductas y las modifiquen para garantizar el éxito”.

En este sentido, conscientes de las necesidades a resolver en el sistema universitario y particularmente en los estudiantes de primer ciclo formativo de las distintas especialidades de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, de un aprendizaje autorregulado que les permita ser autónomo, acrecienta el debate sobre la enseñanza universitaria que no fortalece debidamente lo académico e investigativo. El interés siempre se ha puesto sobre aspectos curriculares y en particular de contenidos y no se ha detenido a reflexionar sobre la calidad del aprendizaje que en ella se logra, en cómo debe ser el proceso formativo de estos jóvenes en los que se está interiorizando una manera de aprender y desarrollando determinados estilos de aprendizaje; falta atender al establecimiento de un vínculo más estrecho entre educación y trabajo. Muchos de los cambios pedagógicos más importantes tienen que ver con esta demanda que viene de la producción y de las características del mercado de trabajo. La necesidad de formar personas con iniciativa, con habilidades para pensar despertar la creatividad y flexibilidad para adaptarse a trabajos diversos, requiere del uso de metodologías centradas en los procesos de aprendizaje, generando una actitud crítica y consciente por parte del estudiante.

Según estudios del Banco Mundial (2001) “no se tradujeron en mejores resultados de aprendizaje” en los países de América Latina, incluido el Perú, no se ha logrado modificar la práctica pedagógica centrada en la enseñanza que tribute en la académica e investigativo. Un proceso pedagógico dirigido a la adquisición normal de conocimientos, el énfasis en la repetición y en las formalidades del aprendizaje, ausente de estrategias innovadoras que estimulen el pensamiento autónomo; el desconocimiento a la singularidad del alumno en sus estilos y ritmos de aprender, como bien señala Guerrero, (2001) “no han tenido hasta ahora

impacto real en la naturaleza y en la calidad de los procesos de aprendizaje, predominantemente en las aulas”; de allí la necesidad de realizar la investigación.

La problemática respecto a la gestión del componente académico – investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente – FACHSE – UNPRG, se encontró:

Falta rescatar la trascendencia de la investigación en la concreción de habilidades profesionales- científicas y de promoción social: En un 90% los estudiantes; en 85% los docentes de aula de las diversas instituciones educativas [centros asociados de práctica] y el 70% los docentes formadores.

En el caso de los docentes formadores no participan de manera acertada en la investigación. Sólo el 30% contribuye con sus trabajos de investigación y el 70%, no lo hace, siendo las dificultades las siguientes: Concreción de la integración (Incidencia de la articulación desde los primeros ciclos, a partir de “proyectos integradores”. El desafío mayor en el futuro consiste en lograr la articulación desde el primer ciclo, justamente cuando el estudiante construye un conjunto de instrumentos para establecer sus primeros contactos indagatorios con la realidad educativa (dentro del área de investigación), especialmente a través de la observación. Simultáneamente, no duplicar tareas entre los docentes de ambas áreas/asignaturas, ni obviar obligaciones por el hecho de suponer que cada responsable ya asumió su trabajo), aún en la FACHSE, no se elaboran proyectos inter áreas/asignaturas que promuevan la solución de problemas sociales, siendo las necesidades las siguientes:

- Transformación del ecosistema: Proyectos de prevención de enfermedades – implementación y manejo de biohuertos – preparación de dietas nutricionales – viveros – cultivo y conservación de plantas medicinales – crianza de aves – promoción de piscicultura – pastos y crianza de cuyes – alfabetización ambiental – gestión de la cuenca

chancay [intervenciones] – preservación de nichos acuíferos – visión empresarial y productos agropecuarios.

- Práctica social y promoción comunal: Proyectos de difusión cultural de la comunidad – orientación familiar – defensa civil – participación en organizaciones comunales – promoción de valores cívicos y éticos – derechos humanos e interculturalidad – violencia infantil.
- Fortalecimiento y promoción de la fe: Proyectos de formación cristiana integral – educación de la fe.
- Comunicación y desarrollo personal: Proyectos de expresión corporal – danzas, teatro y pantomima – encuentros deportivos – orientación personal – comunicación padre hijo y escuela.

Se hace así necesario, definir criterios de articulación explícitos e implícitos, en el nivel de los formadores y en el de los estudiantes que integralmente trabajaron la asignatura/área: práctica e investigación. No se promueve el afianzamiento desde cada área/asignatura asegurando la formación disciplinar y las intervenciones no se dan de modo interdisciplinar, esto implica un esfuerzo adicional de los docentes indagar y consensuar los componentes sustanciales de cada área, y cumplir apropiadamente la función de “liderazgo académico”.

Otra necesidad trascendental radica en lograr la construcción de la teoría a partir de la práctica: la promoción social; genera el vínculo Institución de formación docente y la sociedad, es el punto de partida de la manifestación de las habilidades profesionales-científicas y de promoción social. Los estudiantes aún no ejercen la función docente y no diseñan sus investigaciones, a la luz de experiencia directa.

Hasta entonces, se promueve sólo el paradigma positivista haciéndose necesario trabajar o dirigir es proceso formativo desde los primeros ciclos con el paradigma crítico dialéctico promoviendo la investigación acción, teniendo en cuenta que se debe habituar a investigar; considerando que se “aprende a investigar investigando”.

Se carece de orientación - dominio y aplicación de procesos metodológicos de los diferentes niveles en sus diferentes áreas. Es

necesario que los formadores conozcan los procesos metodológicos que se manejan en cada área acorde a la nueva propuesta pedagógica, a su vez, los estudiantes en formación deben apuntar a familiarizarse con la metodología y trabajar dichas estrategias metodológicas durante el desarrollo de su práctica profesional, facilitado por el análisis de sus críticos y el diseño de nuevas alternativas de acción.

De parte de la escuela de Educación falta establecer convenios y coordinación permanente con los Centros Educativos Asociados. Aún no se fortalece la coordinación con los centros educativos asociados para establecer un mutuo compromiso de trabajo de manera que sean los estudiantes practicantes e investigadores, los beneficiarios, y los estudiantes del centro educativo asociado los receptores beneficiarios con un servicio de calidad.

Falta operatividad de talleres de sistematización: Las experiencias investigativas no genera una comunicación fluida entre docentes de la universidad, partiendo de reuniones periódicas desarrollando talleres de sistematización con participación de docentes – estudiantes y diversos actores sociales. No se promueve aún una cultura de sistematización, asegurando una buena organización y sobre todo motivados por compartir la experiencia vivida.

Existe deficiencias en la gestión de la investigación: Iniciar la práctica e investigación desde el inicio del primer ciclo formativo, debe servir para para afianzar el conocimiento y apropiación de la metodología de la investigación acción. Esta labor debiera generar un fuerte vínculo entre los padres de familia y la comunidad, trabajando directamente la relación docente-sociedad y la idea del docente líder. Los docentes inciden en ampliar y potenciar las coordinaciones con los órganos intermedios, la funcionalidad y puntualidad en los compromisos institucionales dependerá mucho de la calidad de coordinación: La designación de tutorías en la práctica, y de asesorías en la investigación. Siendo un reto urgente la coordinación entre la práctica y la investigación.

Falta trabajar y promocionar el auto-aprendizaje y fortalecimiento de formación continua y permanente. La formación permanente del profesorado es un factor imprescindible para cualquier sistema educativo que pretenda alcanzar un nivel de excelencia por medio de la renovación constante. Esta necesidad se hace más urgente al plantearse una reforma del sistema que demanda del profesor nuevas competencias. Parece obvio que la formación del profesorado forma parte de los grandes retos actuales, junto con la reforma curricular y la problemática laboral del profesorado.

Creemos conveniente llamar la atención en relación al Documento a Debate (White Paper) que la Comunidad Europea (1996) ha publicado con el título “Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva”. Todo el documento es una exposición de principios y recomendaciones prácticas en torno a la importancia de la educación y la formación en la sociedad actual y futura. En él puede leerse: “La educación y la formación, de forma cada vez más creciente, serán los principales vehículos para la concienciación, la integración, el avance y el desarrollo personal; la educación adquirida en el sistema formal, en el trabajo o de una forma más informal, es la clave para controlar el propio futuro y el desarrollo”.

En la sociedad actual están incidiendo con gran fuerza el impacto de la información, el mundo científico y tecnológico y la internalización de la economía. De tal modo que juega con ventaja aquel que posee información o bien sabe cómo acceder a ella. “existe el riesgo de que la sociedad europea se divida entre los que pueden interpretar, los que sólo pueden utilizar y los que quedan al margen en una sociedad que les da asistencia, es decir, entre los que saben y los que no saben”. De modo que la formación se considera como el mecanismo más adecuado para la integración social y para que la participación de los individuos está asegurada.

La formación aparece de nuevo como un tema prioritario, con una gran potencialidad, así como un instrumento potente para democratizar el acceso de las personas a la cultura. Todos sabemos que los tiempos actuales son tiempos de cambios que, si bien siempre se han producido, se caracterizan, en el momento actual, por ser más acelerados que en otras épocas. Los cambios impregnan nuestra vida en esta sociedad postmoderna. Éstos se han hecho sentir en la actividad humana y la educación no podría estar al margen de dicha influencia. Hargreaves (1994) lo resume de la siguiente forma:

- “En primer lugar, conforme la presión de la postmodernidad se deja sentir, se amplían las funciones de los profesores y han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones.
- En segundo lugar, las innovaciones se multiplican conforme se aceleran los cambios, creando la sensación de sobrecarga entre los profesores y directores responsables de llevarlos a cabo. Cada vez más, los cambios son impuestos y el calendario para su implantación se trunca.
- En tercer lugar, con el colapso de la certidumbre moral, las viejas metas y propósitos comienzan a desmoronarse, pero existen pocos sustitutos que tomen su lugar.
- En cuarto lugar, los métodos y estrategias que los profesores utilizan, así como el conocimiento que les justifica, se están criticando constantemente-incluso entre los propios profesores en la medida en que las certezas científicas pierden su credibilidad”

El cambio caracteriza también nuestro sistema educativo. Cambios en la forma de trabajo de los profesores: se ha introducido la obligatoriedad de elaborar proyectos educativos de centro, proyectos curriculares, reglamento de organización y funcionamiento, se han incorporado algunos cambios en el tratamiento de la diversidad en el aula, ratio profesor/alumno, cambio en las funciones, estrategias y procedimientos de formación del profesor. De este modo, podríamos afirmar que profesorado necesita prepararse para asumir nuevos retos, para trabajar

mirando al futuro sin incertidumbre. Ello exige la calidad de un trabajo “bien hecho”.

Otro aspecto a fortalecer radica en el acompañamiento y mejoramiento permanente de los estudiantes en formación docente. Las estrategias deben motivar a que los docentes de los centros asociados, logren mantener coordinación fluida con los estudiantes [candidatos a docente] durante todas las etapas del trabajo. Los docentes deben brindar mayor apoyo en el desarrollo de las sesiones de enseñanza - aprendizaje, tomando en cuenta que llevan consigo una serie de experiencias (generalmente problemáticas), que deberán superarlas con la práctica. Otro aspecto trascendental radica en reconocer con sinceridad los logros de los estudiantes practicantes, valorando lo que tienen e inspirando seguridad en los aspectos a mejorar, de tal manera que logren dar respuestas a sus dificultades, tomando en cuenta su propia experiencia, ideas a partir de las exigencias del contexto.

Respecto al acompañamiento a la investigación. Se debe involucrar a los estudiantes desde los primeros ciclos en el manejo de la investigación debido a que las estrategias de investigación acción promueven la práctica pedagógica. Se debe trabajar proyectos desde el enfoque disciplinar e interdisciplinar.

Se necesita fortalecer las habilidades de promotor de la comunidad, por cuanto es el nexo más concreto con la sociedad, puesto que las acciones del profesor de aula repercuten necesariamente en la población. El acto educativo debe proyectarse más allá de las cuatro paredes del aula, iniciándose el trabajo con la familia de los educandos, con las comunidades y/o personas significativas de ella.

Se necesita reflexión constante sobre la práctica. La práctica, entendida como un proceso continuo y progreso, permite la estudiante estar en contacto vivencial con una realidad escolar concreta, que de ningún

modo se mantienen estática; por el contrario, la diversidad y el cambio son su capacidades específicas para intervenir con éxito en las realidades escolares, heterogéneas, con posibilidades de impulsar los procesos internos de cambiar a fin de mejorar la calidad del servicio educativo que se brinda en las instituciones educativas, consecuentemente en su propio desempeño docente.

La intervención pedagógica en las realidades escolares donde los estudiantes realizan sus prácticas, supone que ellos asuman el rol docente con una óptica renovadora sobre la base de la reflexión y el análisis, que de hecho, constituyen dos elementos centrales en el desarrollo de capacidades necesarias para la práctica y la investigación.

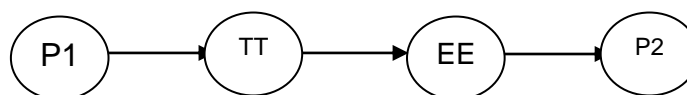
La práctica continua brinda al estudiante la posibilidad de consultar e interrogar las teorías que aprende en el transcurso de la formación docente. Los estudiantes deben asumir la práctica con una actitud favorable en la construcción de conocimientos a partir de la lectura crítica de los hechos cotidianos, interactuando con las demandas de una sociedad del conocimiento, la capacidad para “aprender a aprender”, la flexibilidad de criterios, el conocimiento cultural de contextos sociales diversos, la autocrítica, la disposición para el cambio, la valoración de los aportes de otros, y el reconocimiento de las propias necesidades de conocimiento.

Falta promover una generación de un clima que optimice las relaciones interpersonales con los diferentes actores sociales de la educación, no se promueve el trabajo en equipo, la solidaridad, empatía, tolerancia, la convivencia democrática, clima social óptimo en los grupos donde desempeñan la labor docente, es necesario que aprendan a confiar en sus propias fortalezas y consolidarlos, superando sus dificultades como resultado de la toma de conciencia, desarrollando proyectos alternativos para integrar la escuela y la comunidad.

La investigación-acción es relevante para vincular las necesidades de los alumnos y la comunidad; sin embargo, aún no se permite la participación de los estudiantes, con padres de familia y miembros de la comunidad. No se promueve las funciones de promotor social (Vive en coherencia con los valores humanizantes que propone a los demás - desarrolla la conciencia cívica y ecológica, particularmente en el aprecio por la vida - mantiene independencia sin perder permeabilidad y apertura - reconoce, practica y divulga la defensa de la salud, de los recursos naturales, de los derechos humanos y de la paz - practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad - se compromete en los problemas y aspiraciones de los demás - favorece la concertación, la organicidad y la institucionalidad democrática - posee conocimientos suficientes y actualizados sobre los aspectos geográficos, económicos, sociales, políticos y culturales de la comunidad - promueve la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad, a la vez que estimula la participación de la comunidad, a la vez que estimula la participación de la comunidad en la gestión de la escuela - utiliza los resultados de la investigación en la solución de problemas de la comunidad - fomenta la identidad cultural de la población a través del respeto y aprecio por los valores culturales diferentes -maneja y difunde, a través de los proyectos de transformación del ecosistema, técnicas agro ecológicas y de conservación del medio, orientadas al uso sostenible de los recursos) identificando necesidades básicas en el diagnóstico y organiza las acciones para solucionar sus principales problemas, no se orienta la formación académica e investigativa hacia la búsqueda del desarrollo comunitario, de tal manera que los estudiantes fortalezcan la capacidad de “gerencia” en el aula y el Centro Educativo.

1.4. METODOLOGÍA APLICADA

Se utilizó la metodología de investigación en su modalidad propositiva. De acuerdo a la naturaleza de la investigación se utilizó el siguiente diseño:



Donde:

P1= Situación problemática inicial.

TT= Teoría tentativa (conjetura)

EE= Eliminación de errores (refutación)

P2= Situación problemática final (Problema resuelto)

POBLACIÓN: La población lo constituyeron 250 estudiantes de la facultad de ciencias Histórico Sociales y Educación de las diferentes especialidades de primer ciclo.

MUESTRA: Se trabajó con 80 estudiantes de I ciclo en las distintas especialidades de la facultad de ciencias Histórico Sociales y Educación.

Dentro de los materiales, instrumentos y técnicas de recolección de datos se utilizó:

Técnica de gabinete: Se utilizó fichas bibliográficas, de resumen, comentario, textuales, que servirán para sistematizar el marco teórico de la investigación.

Técnica campo: Se utilizó instrumentos diversos, que permitieron el recojo de información pertinente.

Métodos – procedimiento: se utilizó metodologías asociadas con los procesos planteados en la operacionalización de variables.

Métodos y procedimientos para la recolección de datos. Los métodos que se usaron para la recolección de datos; fueron teóricos y empíricos, además el cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje. –CEDEA, cuya autora es Alicia Ferreras Remesal. El instrumento tuvo como objetivo: Realizar la evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje en de los estudiantes. Además se utilizó el test de gestión del componente académico – investigativo.

Análisis e interpretación de datos. Se procesó la información utilizando la estadística descriptiva al 95% de confiabilidad. Se usó el software SPSS versión 18.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.

Bunge (1997), afirma: Una universidad que no investiga, como ocurre en la universidad peruana, priva al país de nuevos conocimientos, de nuevos avances en ciencia y tecnología, así como de nuevas formas de cultura acordes con la realidad, absolutamente necesarias e imprescindibles para el fomento del desarrollo nacional.

El Banco Mundial (2005), respalda esta opinión de Bunge al afirmar: La mayoría de las universidades en América Latina son básicamente instituciones docentes y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas. En el Perú, la investigación está considerada como un concepto de escaso valor social para la mayoría de la población. Incluso dentro de la propia universidad, la investigación no se considera primordial.

Sota (2008) opina: Es muy conveniente que los profesores universitarios como parte de su desempeño docente realicen y dirijan investigaciones científicas y tecnológicas, preferentemente aplicada. Se suele decir que la investigación es cara, requiere equipamiento y personal cualificado. Pero también es verdad que si la investigación es de calidad, es rentable, y produce altos beneficios que alcanzan a la sociedad entera a largo plazo.

Los profesores universitarios peruanos, no realizan investigaciones rigurosas porque se enfrentan a diversas limitaciones, siendo la principal de ellas el aspecto salarial, también, la escasa existencia de fondos económicos específicos destinados a promover la investigación científica. La producción intelectual, materializada en la publicación de libros o artículos de carácter especializado o técnico, tiene al igual que las investigaciones muchas limitaciones propias de un país en el que no existe una cultura a favor de la investigación. Como consecuencia de

este hecho, es que Perú carece casi por completo de publicaciones científicas, al no existir condiciones económicas, ni culturales favorables para la producción intelectual.

Considerando que los estudiantes de I ciclo de formación docente FACHSE – UNPRG, necesitan afianzar las estrategias de aprendizaje y teniendo como referencia que la mayoría va dejando la escolarización del nivel secundaria tenemos los siguientes antecedentes:

Rumiche Chavarri, Rocío del Pilar (2004) , en su trabajo de investigación: “Relación entre los estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, en los estudiantes del nivel secundarios del colegio FAP Renán Elías Olivera, de la ciudad de Chiclayo”, manifiesta que los alumnos presentan un nivel medio en el Manejo de estrategias de aprendizaje y que la mayoría de estudiantes maneja en forma aceptable las estrategias de procesamiento de la información, dirección y supervisión del tiempo; que existe una relación significativa entre la estrategia motivación y el estilo visual-verbal, además entre la estrategia ayudas para el estudio y el estilo activo-reflexivo. Concluye manifestando que no existe relación significativa entre las estrategias actitud, concentración, procesamiento de la información, ansiedad, auto evaluación y estrategias para el examen con los estilos secuencial-global y sensorial-intuitivo.

García Ampudia, Lupe Célica (2004), en su tesis “Factores cognitivos, motivacionales y autoconcepto en relación al rendimiento académico”, concluye que, en la escala de estrategias de aprendizaje los ítems más valorados corresponden a constancia y metacognición y los menos valorados corresponden a aprovechamiento de tiempo y concentración y ayuda. Se encontró que el autoconcepto es el que mejor predice el rendimiento; en motivación son los factores de valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia; en estrategias de aprendizaje predice el factor constancia.

Calonge de la Piedra, Marisol; Guerra Subías, Pilar y Salinas Bulejje, Gianina; en su tesis “Perfil de las habilidades y estrategias de aprendizaje de los alumnos de cuarto y quinto grados de educación secundaria de los colegios nacionales del distrito de Chiclayo”, señalan que los alumnos presentan un nivel medio en el manejo de habilidades y estrategias de aprendizaje, que el área donde los alumnos presentan mayor dificultad es en la selección de las ideas principales de un tema. Por último, señalan que no existen diferencias significativas en el manejo de estrategias de aprendizaje entre varones y mujeres de ambos grados de educación secundaria.

2.2. Fundamentos de la investigación.

Dentro de los aportes de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (TMEC) es un modelo que permite entender el funcionamiento de los componentes de la inteligencia-funciones cognitivas-y restituir algunos de su déficit. Dicha teoría ha desarrollado un programa sobre la evolución y otro para la mejora de los procesos de la inteligencia.

Esta teoría de la modificabilidad estructural cognitiva representa el comienzo, quizá modesto, de un nuevo paradigma que pretende revisar diferentes teorías de la psicología y de la educación. Nos encontramos viviendo un momento histórico que exige una revolución científica en la educación y en la psicología. Khun, en su libro sobre la “revolución científica”, ya menciona algunos factores que apuntan al cambio de paradigmas en la ciencia.

La filosofía en la que se fundamenta la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (TMEC) plantea la necesidad de saber cómo utilizar las diferentes modalidades del pensamiento humano. En la práctica, nos encontramos con un grupo de sujetos que carecen de modalidad mínima

de actuación y comunicación, lo que les impide beneficiarse del aprendizaje y de la información, fuentes esenciales para adaptación.

Actualmente disponemos de grandes tecnicismos educativos, pero la mayoría de los estudiantes no saben ni cómo ni para qué sirven. Hemos creado la técnica, pero no el sistema de necesidades. En este punto me gustaría resaltar la importancia que tiene para nosotros crear la necesidad de utilizar adecuadamente todos los prerequisites del funcionamiento cognitivo. Las funciones cognitivas o prerequisites de la inteligencia no funcionarán como tales a menos que potenciemos la necesidad e incluso la inquietud de usarlas correctamente.

Existe todavía otro grupo de individuos que presentan problemas de aprendizaje, que todavía no se sabe muy bien cómo definirlos, pero que empezamos a clasificarlos en grupos y subgrupos, sin entender realmente qué son. Se habla de sujetos que tienen algún tipo de deficiencia, se alude a la mala organización del cerebro y mencionan algunas otras cosas más pero que no se explica realmente qué posibilidades tiene para aprender. Hoy ya han aparecido teorías, como la que se ha citado de la revolución científica de Kuhn, que plantean nuevas hipótesis sobre el funcionamiento del sistema nervioso y de la fisiología del cerebro. Uno de los nuevos planteamientos ha dado lugar a considerar la plasticidad del cerebro y la flexibilidad del mismo. Esto ha hecho posible que hoy día se puedan remediar muchas deficiencias, que hace unos años se creía imposible.

Estas primeras hipótesis hacen que, en el campo de la educación y de la psicología, se considere la inteligencia como algo que se puede aprender, y no como algo fijo.

¿Es entonces posible aprender a ser inteligente? Para contestar a esta pregunta, hemos de considerar necesariamente la modificabilidad como una característica de la inteligencia del hombre. Es importante enseñar al hombre a ser inteligente, aprovechar su flexibilidad y autoplaticidad.

Por tanto, la cognición, el pensamiento y la capacidad para “aprender a aprender” poseen tanta importancia, como para intentar crear métodos para la enseñanza de los procesos de la inteligencia. La cognición es una condición necesaria para ser eficaz y poder adaptarse al medio. Los procesos cognitivos juegan un papel importante sobre todo cuando el individuo tiene que hacer frente a las experiencias, cuando tiene que tomar decisiones por sí mismo.

Hoy día se exige al sujeto humano que, desde muy joven, tome decisiones. Decisiones que, en otros tiempos, tomaba la sociedad y la familia. Todo ello exige una cierta competencia, capacidad de comparación e independencia para decidirse por una u otra opción.

A continuación, tomamos la teoría de la “modificabilidad estructural cognitiva” como modelo que ayuda a entender las deficiencias y la restitución de éstas.

a) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva

En primer lugar, se toma los postulados en los que se fundamenta la teoría. El ser humano se caracteriza por un alto nivel de flexibilidad. El ser humano no solamente puede ser modificado en su desarrollo, sino que, además, no tiene por qué seguir el curso predictivo de su crecimiento y, por tanto, éste no está únicamente determinado por su particular sistema ecológico. El ser humano puede modificarse a sí mismo si lo desea y este cambio, aunque sea dramático, puede lograrse incluso a niveles impredecibles. El resultado de este cambio puede llegar mucho más allá de los niveles de funcionamiento pronosticados para él según su desarrollo. Esto significa que el individuo tiene un potencial oculto para aprender en el sentido que señalo Vygotsky, pero, además, este potencial crea nuevo potencial para aprender.

La pregunta que se podría plantear en este momento es si este tipo de modificabilidad predice nuevos caminos para el desarrollo o, lo que es lo mismo, ¿es accesible a todo ser humano?

La biología ha puesto algunas barreras al decir que las cromosopatías, como es el síndrome de Down, impiden al individuo acceder al aprendizaje y a usar los procesos de pensamiento. Hoy día esto ya no tiene demasiado sentido, porque todos conocemos casos con síndrome de Down que están aprendiendo hasta límites insospechados.

Otra barrera o impedimento que se había formulado era el problema de la edad. Algunos psicólogos pensaban que, después del período considerado como crítico, el sujeto tenía grandes problemas para adquirir ciertos aprendizajes. La edad puede ser una barrera, pero ésta también se rechaza desde la teoría de la modificabilidad cognitiva. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes que se han visto privados de una educación formal, se ha comprobado que con un entrenamiento apropiado pueden alcanzar niveles correspondientes a su edad de desarrollo.

Ahora bien, si es necesario y posible el cambio cognitivo ¿cómo puede hacerse, con qué alternativas y de qué forma? la teoría de la modificabilidad cognitiva niega la predicción del desarrollo humano y la clasificación del hombre en niveles de edad o según un determinado tipo de deficiencias. La modificabilidad no sólo tiene un signo positivo, sino que también puede ser de carácter regresivo. Si queremos tener en cuenta la modificabilidad de tipo positivo, hemos de tener presente que el individuo puede trazarse una trayectoria completamente diferente de aquélla que mantienen algunas de las teorías del desarrollo mental.

Cuando se habla de la modificabilidad de un individuo se centra en su capacidad para desarrollar e incluso desviarse de la dirección que se había determinado para él. A veces, no hay razones para justificar este cambio. Sin embargo, la modificabilidad que se puede lograr mediante medios y técnicas apropiadas.

Hoy día se han revisado las teorías sobre las capacidades humanas en términos de conductas o procesos cognitivos. Procesos que no son sólo capacidades para aprender en la escuela, sino que también sirven para beneficiarse de las experiencias de la vida, evitando aquello que es inadecuado o no deseado para las propias metas.

La importancia de la cognición nos lleva a preguntarnos cuál sería el objetivo principal de la educación. ¿Ofrecer a los estudiantes aprendizajes de nuevas lenguas matemáticas, nuevas habilidades y mucha más información? Naturalmente que todo esto es muy importante, pero mucho más importante es “aprender cómo aprender”, cómo llegar a aprender, cómo usar el pensamiento de una forma eficaz para el aprendizaje. Cuando pensamos realmente todos los conocimientos que tratamos de dar al estudiante, vemos que muchos de éstos pueden quedar obsoletos, e incluso no tener mucho valor, porque no tiene significado real. El aprendizaje, en general, y los conocimientos, en particular, deben servir para aprender a adaptarse y enfrentarse a nuevas situaciones.

Por tanto, cuando el individuo no pueda aprender por cualquier impedimento o dificultad-privación cultural, dificultades de aprendizaje, incapacidad para beneficiarse de las experiencias de aprendizaje, déficits cognitivos, etc., podemos pensar en la modificación de la estructura cognitiva deficitaria. ¿Cómo podemos intervenir para modificar ésta? Existen caminos alternativos; el más importante es pensar que no debemos seguir ofreciendo únicamente contenidos. Los contenidos se han de enseñar de forma que el sujeto vaya construyendo activamente sus propias representaciones mentales, para aprender nuevas formas de resolver problemas en el mundo actual.

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva se fundamenta en el supuesto de que el organismo tiene la capacidad para modificar su funcionamiento cognitivo y motivacional, y adaptarse a los cambios que le exigen las circunstancias de la vida. Hay tres grandes características

que definen la modificabilidad estructural: permanencia, se refiere a la duración de los cambios cognitivos a lo largo del tiempo y del espacio; impregnación o saturación, se refiere al proceso a través del cual el cambio de una parte afecta a la totalidad, y centralidad o continuidad, que refleja la autoperpetuación, autonomía y autorregulación de la naturaleza de la modificabilidad cognitiva.

Los presupuestos básicos de la teoría son dos: a) el organismo es un sistema abierto y controlable a los cambios cognitivos; y b) la modificabilidad cognitiva se explica a través de los procesos de la experiencia del aprendizaje mediado.

b) Modalidades de interacción con el medio: el aprendizaje mediado

El ser humano tiene básicamente dos modalidades de interaccionar con su medio y que afectan a su desarrollo. Una modalidad es la exposición que el organismo tiene a una serie de estímulos. El organismo (O) recibe los estímulos (S) y en función de éstos da una respuesta (R). Éste es uno de los modos en los que el ser humano es estimulado. Además, existe una segunda modalidad y es la propia experiencia, su propio aprendizaje y todo lo que le afecta significativamente. A esta segunda modalidad es lo que se llama experiencia de aprendizaje mediado. Esto significa que existen muchos factores importantes en el medio que actúan de mediadores (H) y producen un aprendizaje cualitativo y significativo. Mediadores importantes para la educación son los padres, madres, profesores y, en general, cualquier persona que tenga la intención de transmitir experiencias de aprendizaje intencionadamente.

La historia de la modificabilidad humana, que se inicia con el nacimiento de la humanidad, ha consistido siempre en transmitir el sistema de valores, las experiencias y todo el saber acumulado de generación en generación.

La EAM es un factor que determina el desarrollo cognitivo diferencial del individuo. Esto significa que el desarrollo cognitivo no es sólo el resultado del proceso propio de maduración del organismo y de la

interacción autónoma e independiente, sino más bien es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y de la experiencia de aprendizaje mediada. Ésta es la razón de que hayamos introducido en nuestra fórmula la H, que significa el factor humano que se interpone entre las fuentes de estimulación (S) y el organismo (O), determinantes de la conducta (R).

La EAM se define como la interacción entre el organismo con su medio a través (vía) un mediador humano. La EAM se ve favorecida por la interposición intencionada del mediador o persona que organiza y estructura los estímulos que impregnan el organismo. Este modo de interacción es paralelo y cualitativamente diferente a la interacción que se produce directamente entre los estímulos y el organismo. El sujeto está abierto a dos tipos de estimulaciones: las que provienen directamente y las que median las personas encargadas de su educación. Este segundo tipo de interacción es al que llamamos las experiencias de aprendizaje mediado.

Los efectos de la EAM se pueden conceptualizar mediante una variedad de estrategias que permiten la formación de hábitos y que explican el funcionamiento cognitivo. Las funciones cognitivas o prerrequisitos de la inteligencia se van reflejando o materializando en un conjunto de habilidades que el sujeto utiliza para resolver los problemas de su medio. La importancia de la EAM radica en el hecho de que cualquier “privación cultural” o mala orientación de los prerrequisitos de la inteligencia, trae como consecuencia dificultades de funcionamiento cognitivo. Éste es el caso de los sujetos llamados “privados culturales” (deprivación cultural), individuos que se les ha privado de su cultura e incluso de la educación formal mínima. Esta falta de oportunidades educativas, ha producido unas carencias que se manifiestan en su inoperancia para manejarse en la vida.

Otros casos de deficiencia de funcionamiento cognitivo se explican por la incapacidad del sujeto para beneficiarse del aprendizaje. Incapacidades

que se deben a lesiones orgánicas, factores hereditarios, perturbaciones emocionales. Incluso en estos casos existe la posibilidad de la modificabilidad mediante la EAM adecuada a las posibilidades del sujeto. Aquí nos preguntaríamos ¿cómo podemos saber estas posibilidades? En este punto se impone la evaluación del potencial de aprendizaje.

¿Cuáles serían los objetivos de la EAM? Uno de los principales objetivos será favorecer el desarrollo del funcionamiento intelectual del individuo, proporcionándole una rica y variada gama de estímulos y de situaciones de interacción en donde necesite usar uno de los mecanismos intelectuales.

El aprendizaje mediado depende en buena medida de la intención e interacción del mediador. Intencionalidad-reciprocidad: es la condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje mediado. La función del mediador consiste en implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez creadas las condiciones, el alumno/a responderá recíprocamente y con interés, enfrentándose incluso al aprendizaje con cierto desafío.

Trascendencia: cualquier experiencia de aprendizaje debe ofrecer al sujeto una serie de requisitos, habilidades y estrategias que le permitan resolver problemas escolares y de su vida. La trascendencia implica el “transfer” de conceptos y estrategias a las distintas áreas curriculares y la generalización de principio y reglas a la vida escolar y práctica del sujeto. De nada sirve que se use.

Significado: el aprendizaje, en general, y los materiales y actividades, en particular, se han de diseñar para favorecer el aprendizaje significativo y por descubrimiento. El aprendizaje significativo exige los siguientes requisitos: a) atraer la atención del alumno/a, cuestión difícil sobre todo con aquellos/as que plantean dificultades; b) provocar pequeñas discusiones a modo de conflictos cognitivos para lograr la interacción en

el aula y el aprendizaje cooperativo, y c) explicar al alumno/a el verdadero significado de “aprender a aprender”.

La exposición directa a la estimulación, así como la EAM son necesarios para crear los prerrequisitos del pensamiento, la flexibilidad para la adaptación y el contenido o conocimiento básico para el funcionamiento operativo. Además, en la EAM hay que incluir la relación estrecha entre los tres elementos de la secuencia estímulos-mediador-alumno. Y, por supuesto hemos de decir que la EAM nunca se puede describir como los contenidos curriculares fijados de antemano, que se pueden aplicar automáticamente, mecánicamente y uniformemente a todos los individuos. La EAM representa más la cualidad de la interacción que su contenido particular; además, la cualidad depende más de la configuración implícita en la interacción, que de cualquier contenido particular. El cómo de la interacción de la EAM depende de quién media, para quién y qué contenido particular media.

Tomando el aporte de la teoría del Caos. Se plantea que la naturaleza nos ha sido motivo de incesantes investigaciones para comprenderla, en este proceso de cientos de años llegó un momento en que su comprensión dio a luz con el despegue de la astronomía llevando de la mano a la Física y esta se creía tan exitosa que el modelo de investigación positivista de carácter lineal: causa-efecto, puramente cuantitativo se aplicó a todas las ciencias trayendo hasta cierto punto buenos resultados. Años después como ya es sabido este modelo de investigación pasó a ser cuestionado duramente en las ciencias sociales apareciendo el paradigma interpretativo y luego el socio-crítico lo que dio origen a la investigación cualitativa y la combinación de la cuantitativa-cualitativa, pero conservando siempre ese carácter lineal: causa-efecto.

En el campo de la física (Mecánica) la segunda ley de la termodinámica enunciada por el físico alemán Rudolf Clausius (1822-1888) establece que cuando ocurre un proceso real irreversible, el grado de desorden en

el sistema más los alrededores aumenta y se vuelve más desordenado. La medida del desorden en un sistema recibe el nombre de entropía. Se sabe a ciencia cierta que cuando la entropía aumenta en demasía entonces el sistema se convierte en no determinista eliminando de esta manera la relación causa-efecto enquistada por muchos años como modelo de investigación científica, este comportamiento de la naturaleza viene siendo estudiado por la Teoría del Caos y está siendo aplicada hoy en día incluso a las ciencias sociales. De esta manera es otra vez la Física quien nos da las pautas para corregir el modelo de nuestras investigaciones: la no linealidad.

En la Teoría del Caos, destacan distintos personajes como el físico matemático francés Henri Poincaré (1854-1912) y el matemático-meteorólogo estadounidense Edward Lorenz (1917), ésta teoría está basada en los principios de la mecánica newtoniana, pero a causa de su imprevisibilidad comparte la incertidumbre experimentada en el nivel cuántico. Esta incertidumbre que se da en la naturaleza viene a ser la imposibilidad de determinar exactamente en simultaneo la posición y rapidez de una partícula; principio de Incertidumbre de Werner Heiseberg (1901-1976).

Se constituyó en aporte de la tesis, dado que el sistema de formación del educador en nuestro País es heterogéneo, cada universidad hace uso de la “libertad” académica y organiza sus planes de estudio al libre albedrío. Desde esta teoría se pasa del desorden [entropía], al orden [neguentropía]. En este trabajo, se utiliza la teoría del caos para analizar y comprender la situación del sistema universitario concretamente el desempeño docente – universitario en la gestión del componente académico - investigativo.

La teoría de los sistemas complejos o teoría del caos originalmente usada en física, está extendiendo sus aplicaciones a la literatura, la antropología y la sociología. Aparentemente, se usa ahora por primera vez para el estudio de una parte del sistema educativo. Especialmente

adecuada para este fin, permite observar desde esta novedosa perspectiva el acelerado crecimiento de nuestras universidades, la expansión de su matrícula, la aparición de nuevas carreras, la planeación ficticia hecha por las autoridades, la creciente complejidad del sistema universitario causada por la aparición de nuevos actores, instituciones y leyes en un marco de restricción presupuestal. Marco contextual y definiciones fundamentales.

Interesa aplicar la teoría del caos a la comprensión de los fenómenos y problemas surgidos del sistema de la educación superior a causa de la necesidad de examinarlo bajo una nueva perspectiva, que aproveche los aportes hechos por grandes expertos en la materia, pero que no se detenga en la enumeración o repetición de sus logros investigativos.

El estudio de los sistemas complejos ha sido abordado con mucho éxito por la perspectiva del caos; un sistema es "cualquier porción de la realidad elegida para su estudio", mientras que sistema complejo es un concepto que se aplica a todos los "sistemas dinámicos y abiertos" (Blanck - Cereijido y Cereijido, 1997). Aplicado al objeto de estudio [gestión del componente académico - investigativo], el sistema de las instituciones de educación superior, se refiere al "conglomerado de instituciones que tienen en común realizar alguna tarea de las correspondientes a la educación superior" (Taborga y Hanel 1995), de allí la necesidad de integrar el componente académico e investigativo.

Referenciando a la teoría general de sistemas. La Teoría General de Sistemas inicialmente obra del biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a entidades, los sistemas, que se presentan en todos los niveles de la realidad, pero que son objeto tradicionalmente de disciplinas académicas diferentes; en la Teoría General de Sistemas se afirma contundentemente que el todo es más que la suma de las partes y donde la organización del todo produce cualidades emergentes, no preexistentes en las partes. Es así, que sirve su aporte dado que existe una gran necesidad de cambio en la

institución universitaria derivada por un lado por la complejidad propia de la universidad y por otro por los nuevos condicionantes y los contextos cambiantes que aparecen en los nuevos escenarios inciertos, turbulentos y de crisis.

Tünnerman (1997) sostiene que “nacidas en los primeros siglos del presente milenio, las universidades se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo y de una ciencia sujetos a profundas y rápidas transformaciones. Sin embargo, la crisis debemos asumirla como signo de vida y de ineludible necesidad de cambios, a fin de ajustar el cometido de la universidad a los nuevos requerimientos, dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos”.

Esta crisis impacta en las universidades en términos de la aparición de una demanda considerable por educación universitaria, una restricción cada vez mayor de los recursos destinados al financiamiento del sistema universitario, unos presupuestos que no contemplan la expansión del sistema, la diversificación del conocimiento, ni las innovaciones necesarias, sistemas débiles, por su costo, de actualización y perfeccionamiento, de apoyo a la investigación, a los proyectos de desarrollo y al posgrado, y, bajas posibilidades de retener a los mejores egresados y en algunos casos hasta a los propios docentes.

Para Burton Clark (1998) las universidades del mundo han entrado en un tiempo de intranquila agitación que parece no tener un fin a la vista ya que han perdido su anterior estabilidad y no pueden lograr un nuevo estado de equilibrio. Todo debido al simple hecho que “las demandas sobre la universidad exceden su capacidad de respuesta” Éstas se refieren principalmente a más estudiantes y más diferentes tipos de estudiantes; más diversificadas demandas sobre una alta especialización de los graduados; más demandas y exigencias por parte de los distintos “patrocinadores” (gobiernos, sectores productivos,

grupos de interés) y más importante que todo lo anterior, está el tema del crecimiento, la expansión, la especialización y la reconfiguración del conocimiento que ninguna universidad ni sistema de universidades puede controlar.

García Guadilla (1996) agrega otro factor sumamente importante al concepto de crisis y dice: “el concepto de crisis se combina con el concepto de desafío. A su vez, crisis y desafío (s) se conjugan con los trascendentes cambios exigidos a la educación superior a nivel mundial, dentro de un nuevo contexto en el cual irrumpe la fuerza del nuevo valor del conocimiento en la sociedad globalizante y globalizada”. Diciendo más adelante “si bien los analistas más apegados a la realidad tienden a observar con agudeza la crisis que acompaña las transformaciones y, por el contrario, los más optimistas se identifican con los beneficios que prometen los nuevos cambios, se podría decir que en América Latina es necesaria la presencia de ambas actitudes, ya que es preciso un profundo sentido de la realidad para no minimizar las limitaciones; sin embargo, por otro lado, también hace falta mucha pasión y optimismo para no dejarse amilanar por la tremenda tarea que implica enfrentar las nuevas condiciones”.

Es así que para asegurar una buena gestión del componente académico – investigativo, se considera asumir ésta teoría debido a que entre los desafíos a los que deben enfrentarse los actores universitarios en ese escenario complejo y turbulento que ya está instalado, podrían fortalecerse la docencia e investigación, la actualización, flexibilización e innovación de las estructuras académicas y de las distintas disciplinas, de los currículos, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las distintas carreras profesionales. Asimismo está el reto de mejorar los vínculos con la sociedad, de lograr un mejor posicionamiento y valoración de la universidad por parte de la misma. No solo en términos de comunidad en general sino también de gobiernos, empresas, organismos oficiales y privados, ya sea del país como del exterior.

Con los aportes del enfoque socio histórico-cultural (Vygotsky, 1978). Por su fundamento psicológico se centra en el desarrollo integral de la personalidad. Parte de un determinado referencial teórico sobre la personalidad y su formación, sobre la esencia del hombre, su origen, la naturaleza de su conocimiento y su realidad. Como marco metodológico selecciona el materialismo dialéctico e histórico. En este sentido, en un espacio-tiempo en las estrategias de aprendizaje autorregulado, interactúan los hombres como una formación histórica cultural creada por su propia actividad de producción y transformación de su realidad. Enfoca el proceso de conversión de su personalidad, en sujeto, en portador de la actividad social, cuando él mismo comienza a realizar su actividad, primero con ayuda y después sin ella.

Esta teoría contempla el carácter irrepetible de cada individuo, que interactúa en el modelo, y que se explica así por las particularidades de su status socio-histórico. En este sentido, se contempla al individuo y la sociedad unidos en su génesis y en su desarrollo histórico. Por lo tanto, comprende que la conciencia del hombre se origina en su vida real, como producto no de un conocimiento de la realidad, sino de la relación que establece con su realidad.

En el proceso evolutivo de sus posibilidades de aprendizaje, en las estrategias de aprendizaje autorregulado, el estudiante revela como mínimo dos niveles evolutivos: 1.- El de sus capacidades reales (nivel de desarrollo real); y 2.- El de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás (nivel de desarrollo potencial). La diferencia entre estos dos niveles es lo que se denomina “Zona de Desarrollo Próximo”, que se define como: “...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero.

La maduración no se refiere a un proceso estrictamente biológico, sino a los modos de actividad ya internalizados. La determinación de la zona de desarrollo próximo permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva, lo cual permite trazar el futuro inmediato del estudiante que interactúa en las estrategias de aprendizaje autorregulado, en su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectarlas hacia el futuro.

La teoría del enfoque histórico cultural contempla que el camino histórico recorrido por las ciencias tiene su punto de partida en lo real y lo concreto sobre cuya base se llega a “abstracciones descarnadas” y de ellas a un sistema, a una síntesis que forma una teoría (abstracciones organizadas), a través de un análisis crítico; y, permitiendo al pensamiento resolver el problema específico del conocimiento teórico del mundo “elevándose de lo abstracto a lo concreto”; contemplación que se toma en cuenta en la evolución de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

Por otro lado la gestión del componente académico – investigativo, implicó tomar como referencia la visión de la Pedagogía como ciencia:

La educación es una institución social que ha alcanzado tan alto grado de complejidad que para abordarla se hace necesario el concurso de diversas ciencias que la incluyen en su campo de estudio y utilizan su aparato categorial. Esto nos conduce, por una parte, a la reflexión de que si bien diversas ciencias también analizan el fenómeno educativo, la Pedagogía tiene la particularidad de tenerlo como su único objeto de estudio y, por otra parte, a la necesidad de un enfoque científico multidisciplinario como única vía para penetrar con suficiente amplitud y profundidad en el amplio y complejo campo del fenómeno educativo.

Se puede plantear, por tanto, que existe un conjunto de ciencias (tales como la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología pedagógica) que aunque tienen diferentes fenómenos como objeto central de estudio, todas en común abordan especialmente

distintas aristas o aspectos de la educación. Estas disciplinas constituyen las llamadas "Ciencias de la Educación".

La Pedagogía es una ciencia que aborda el fenómeno educativo, pero que a diferencia de otras que analizan la educación desde diferentes aristas, tiene la particularidad de tenerla como su único objeto de estudio. Cuando, se habla de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía no lo hacemos en su sentido amplio, sino en uno más específico y determinado.

La Pedagogía posee su propio objeto de estudio su sistema categorial, sus principios y regularidades que constituyen teorías con un nivel de conocimiento y desarrollo suficiente como para deslindarla de otras ciencias y ganar su autonomía e independencia como tal. Por supuesto que el sistema de conocimientos que constituye el cuerpo teórico de una ciencia es necesario analizarlo en relación con el nivel general de conocimientos científicos que se ha alcanzado en determinada etapa histórica del desarrollo social.

Puede considerarse como objeto de estudio de la Pedagogía, el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de un objetivo determinado - la apropiación por cada hombre de la herencia histórico-cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido.

Declarar el carácter científico de la Pedagogía no puede reducirse a la precisión de su objeto de estudio. Hay que profundizar en un análisis que permita encontrar cuál es su campo de acción, es decir, el contenido, amplitud y límites que ese objeto de estudio comprende. Esto requiere determinar el grado de desarrollo alcanzado, el cuerpo teórico conformado, los métodos utilizados, su grado de autonomía e independencia con respecto a otras ciencias de la educación, pero también los vínculos y relaciones establecidos entre ellos y sobre todo cuál es su aporte a la práctica, en la solución de los problemas y contradicciones que el propio desarrollo social plantea.

Por supuesto que en la Pedagogía, como en cualquier otra ciencia, sistema de conocimientos está en constante cambio y transformación, como reflejo del movimiento del desarrollo científico-técnico de la sociedad y de la práctica pedagógica como parte de ella.

La ciencia es sin duda saber objetivo que se expresa en conceptos, leyes y teorías, pero también posee especificidades nacionales o regionales; su alcance no es sólo universal, sino que tiene un conocimiento histórico concreto, en tanto reflejo de un contexto socioeconómico e ideológico determinado. Es decir, en nuestro enfoque se alcanza orgánicamente el carácter universal y a su vez particular que tiene el saber científico.

La Pedagogía como ciencia social hay que considerarla en toda la extensión de su campo de acción, como un sistema de conocimientos, pero también como una forma especial de actividad social y, además, en la práctica, como una introducción de los logros científicos que, al aplicarse, juegan un papel relevante en la transformación de la vida social.

Por ello resultaría muy reducido limitar su campo de acción a la dirección del proceso docente - educativo, en el marco escolar, independientemente de que en la actualidad, pese a todos sus detractores, la escuela, como organización social concebida para ofrecer la educación sistemática a las nuevas generaciones, continúa siendo factor decisivo en la formación del hombre, por lo que su estudio daría contenido suficiente, alcance y autonomía a la Pedagogía para considerarla como una ciencia.

Garantizar una correcta concepción, instrumentación y organización del proceso educativo requiere necesariamente el quehacer teórico, científico-metodológico de grupos de especialistas que mediante la profundización en el estudio de regularidades, en el análisis de métodos más efectivos de instrucción y educación, en la sistematización, la jerarquización de sus leyes, principios y categorías, en la generalización de las experiencias de avanzada puedan, partiendo de la práctica del

propio proceso docente-educativo, volver a la práctica para elevar su calidad.

Todo lo expresado nos lleva a considerar como contenido del campo de acción de la Pedagogía como ciencia, aspectos de orden teórico y científico-investigativo, formas de su planificación o instrumentación, así como las vías de su materialización científica en la práctica, realizada por educadores que, dominando la teoría, sean capaces de aplicarla creadoramente de acuerdo con las particularidades sociales concretas.

Una vez esbozados, aunque sea de forma general, los requerimientos esenciales para toda ciencia - su objeto de estudio y su campo de acción - se hace indispensable plantearse la caracterización de la Pedagogía como ciencia social y sus particularidades.

En el momento actual del desarrollo social y de la ciencia en general, esta se ha convertido en un poderoso medio para la solución de los problemas sociales; la ciencia es un componente del sistema social, se origina, existe y sirve a la sociedad. Los teóricos que dedican sus esfuerzos al análisis y estudio de la ciencia destacan con gran énfasis su función social como actividad transformadora, que cada vez más debe estar al servicio del hombre.

Partiendo de esta posición general, al hablar de las ciencias sociales y específicamente de la Pedagogía que se ocupa de un problema cardinal de la sociedad como es la formación del hombre, se hace necesario destacar lo que pudiera considerarse como sus características esenciales: su proyección social, su orientación humanista y su carácter transformador.

El proceso educativo no puede concebirse como algo abstracto y general, sino como un proceso extraordinariamente conjugado con los objetivos y tareas que dimanen de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre. No se puede educar a un hombre, aplicando las regularidades y principios generales descubiertos por la ciencia pedagógica, con independencia de los fines, valores, cualidades y de las particularidades del tipo de hombre que quiere lograrse, en un medio social concreto y una etapa histórica determinada.

Todo ello pone de manifiesto la necesaria proyección social de la Pedagogía, que sin perder sus características como ciencia universal permite ser entendida y aplicada dentro de un contexto social con sus singularidades. Destacar la esencia profundamente humanista de la Pedagogía significa reconocer su fuerza dirigida al desarrollo y enriquecimiento multilateral de la vida humana, enfatizando el papel de la ciencia no sólo como instrumento del desarrollo técnico-material, sino como poderoso instrumento del desarrollo socio-cultural en el cual se incluye al hombre, su actitud hacia el propio medio, hacia los hombres que le rodean y hacia sí mismo y cuyo núcleo esencial ha de ser la riqueza moral.

Es en este sentido que se hace necesario entender la formación de un hombre para la vida; no con un sentido pragmático utilitario, sino como la formación de un hombre capaz de actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida, vivir de acuerdo con el medio humano que le rodea y proyectarse en su transformación; un hombre capaz de conocer, pensar, actuar y sentir en el marco de valores humanos, en correspondencia con la identidad nacional y con una proyección humanista hacia el resto del mundo.

El carácter humanista de la ciencia pedagógica no necesariamente ha de verse reñido con el carácter científico-experimental de los métodos que le permiten penetrar en la esencia de los fenómenos que estudia.

Cuando se señala el papel de la ciencia como fuerza social transformadora, ya de hecho se declara la necesaria relación de la ciencia y su aplicación en la práctica. Insistir en esta relación nos parece necesario ya que generalmente se analizan de forma separada, como fenómenos independientes y subordinados: primero se hace ciencia y luego se aplica en la práctica. En el campo específico de la ciencia pedagógica en el que su objeto de estudio se da en la propia práctica, esta indisoluble relación en todo el proceso se hace más evidente. Podemos entonces destacar el extraordinario valor que tiene realizar el proceso de formación del hombre basado cada vez más, no en la espontaneidad y la empírea, sino en un fundamento científico; pero al

mismo tiempo cabe subrayar la gran importancia de que el propio proceso de investigación científica se haga en las condiciones de la práctica y con la participación del formador que, posteriormente, ha de ser capaz de aplicar sus resultados en el quehacer cotidiano para transformar y elevar su calidad.

Resulta así un complejo proceso de enriquecimiento y transformaciones: se enriquece la ciencia, se perfecciona la práctica y se enriquece el resultado o fin último.

Conceptualizando e integrando la investigación y práctica pedagógica (en tanto componente académico), para arribar a una conceptualización de la investigación educativa que nos permita establecer su objeto, características y principios, es indispensable en primer término, partir de la definición de investigación científica como proceso de construcción del conocimiento científico acerca del objeto, y establecer una posición respecto a la ciencia o las ciencias con relación a las cuales examinamos el quehacer investigativo, cuestionándonos: ¿De qué hablamos cuando hablamos de investigación educativa?, ¿Hacemos referencia exclusivamente a la investigación en el campo de la Pedagogía o de las Ciencias Pedagógicas, vinculada con los problemas de la educación en el entorno escolar institucionalizado?, ¿Identificamos la investigación educativa con la investigación pedagógica?, O, por el contrario, ¿nos ubicamos en las problemáticas de la educación en su más amplia acepción, no restringidas al contexto escolar, tal como son abordadas pludisciplinariamente por las llamadas Ciencias de la Educación?

En este sentido, se requiere tomar partido a la luz de la polémica contemporánea que tiene lugar en torno a la educación y las ciencias que la estudian. Ello implica asumir que dada la naturaleza compleja del fenómeno educativo, su estudio no puede desarrollarse de forma parcial y unilateral por una u otra de las ramas del saber, sino que exige un abordaje multidisciplinario.

Así, las Ciencias de la Educación, entendidas como sistema, estudian la realidad educativa desde la totalidad y se aproximan en la misma medida a sus diferentes dimensiones, facetas, relaciones y procesos particulares, integrando los aportes de las Ciencias Pedagógicas, la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, la Informática Educacional, entre otras, para construir un cuadro vivo y dinámico de este complejo fenómeno.

Por tanto, al hablar de investigación educativa, hacemos referencia a la actividad científica de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, estableciendo una diferenciación respecto a la investigación pedagógica, cuyo ámbito de acción es más restringido, por cuanto se ocupa de los problemas de la educación en la institución escolar.

En segundo lugar, es necesario adoptar una posición acerca de cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación, problemática que aún no ha sido plenamente resuelta en la actualidad, lo que complejiza también la conceptualización de la investigación educativa. Sin embargo, resulta evidente que todas las ramas, campos o disciplinas que se integran en el sistema de Ciencias de la Educación, tienen en común el estudio de la educación, entendida en un sentido más o menos amplio, y que constituye entonces su objeto epistémico general, por lo que cabe preguntarnos: ¿qué entender por educación?; al respecto:

E. Durkheim: “la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social a que está destinado”.

J. Dewey: “la educación es la suma de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo”.

V. Kovaliov: “Influencia orientada y sistemática sobre el desarrollo de la persona, con el objeto de prepararla para cumplir una determinada

función social, para que desempeñe un papel en el sistema de relaciones sociales”.

Suchodolski: “actividad que tiende a modelar al hombre a medida de la civilización, interpretada a su vez como el producto histórico del hombre”.

Meier: “influencia de unas personas sobre otras, con ayuda de la cual se logra o pretende encauzar con un determinado fin, la asimilación de contenidos sociales en interés de las clases sociales. En su calidad de proceso social que se orienta por metas socialmente establecidas y llevado a la práctica con determinados contenidos sociales, la educación se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas dadas”.

Ponce: “La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia”.

Blanco: “En un sentido amplio, podemos entender la educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea, la socialización del sujeto... La educación se refiere tanto a la asimilación y reproducción de los contenidos humanos esenciales como a toda la práctica social en su conjunto, desde una posición de clase y en un marco histórico concreto”.

Comisión de Disciplina de la Facultad de Pedagogía, ISPEJV: “fenómeno social complejo, encaminado a la transmisión y apropiación de la herencia cultural y los valores, normas y patrones socialmente aceptados... fenómeno históricamente condicionado dirigido a la formación y desarrollo de la personalidad a través de la transmisión y apropiación de la herencia cultural de la humanidad”.

Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional,: “complejo proceso social que garantiza la apropiación por parte del ser humano de los frutos de la vida cultural y espiritual de la humanidad, preparándolo para la vida así como para su época y para desarrollar su personalidad, transformar el mundo y autotransformarse”.

En las definiciones presentadas se destacan elementos esenciales para la comprensión de la educación, como son: complejidad de la educación como fenómeno social; carácter histórico; función social de transmisión y asimilación de la cultura (socialización) y de formación y desarrollo de la personalidad; carácter interactivo, relacional, donde intervienen múltiples agentes e influencias.

En consecuencia, la educación puede analizarse, como factor de la práctica social (proceso), como función de la sociedad o como institución social; dada su complejidad, proponemos asumir operativamente el término de realidad educativa para hacer referencia a todos los fenómenos, procesos, agentes, instituciones, factores, funciones y formas de influencia que se integran en complejas relaciones para dar vida a la educación, e incluimos también como parte orgánica de la realidad educativa, las ideas, teorías, concepciones, actitudes, valores, representaciones y formas de comportamiento cuya esencia es propiamente educativa, y de los cuales son portadores todos los protagonistas de la educación. Así, la realidad educativa, como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, forma parte de la realidad social e integra desde esta perspectiva, factores objetivos y subjetivos dialécticamente vinculados.

Considerando los elementos previamente examinados, es posible aproximarnos tentativamente a una definición de la investigación educativa que requiere ser completada en la medida en que profundicemos en estas problemáticas:

“La investigación educativa es el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa como objeto complejo del sistema de Ciencias de la Educación, con la finalidad de comprenderla y transformarla en un contexto histórico concreto”.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Presentación y análisis de los resultados.

3.1.1. Resultados descriptivos de la gestión del componente académico investigativo.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos del componente académico - investigativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	80	20	91	66,89	11,65
N válido (según lista)	80				

Resultados generales de la gestión del componente académico - investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

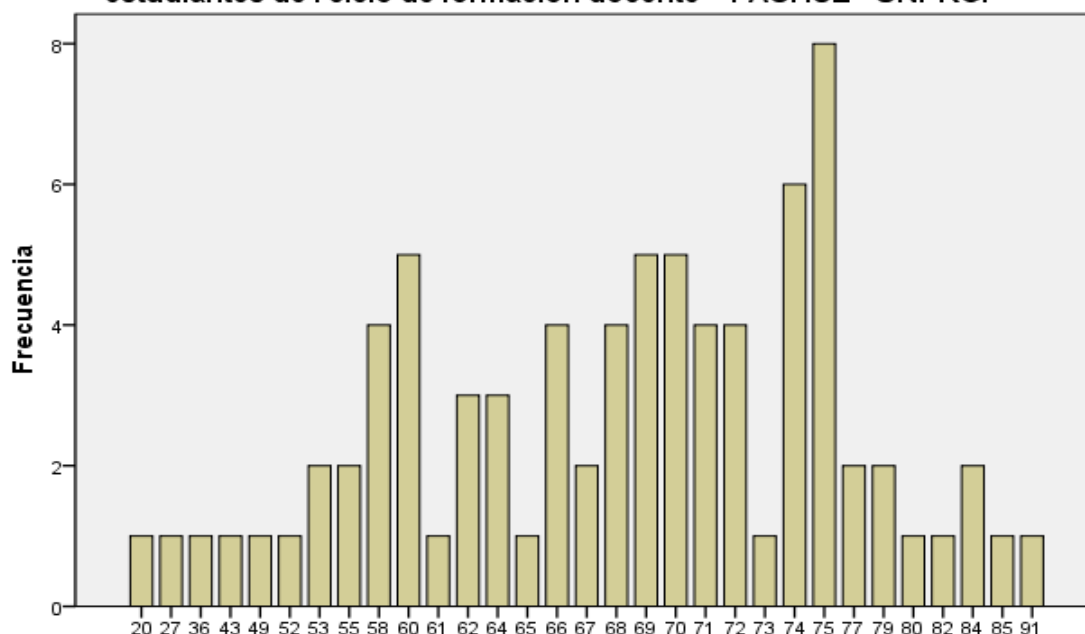


Fig. 1. Resultados generales de la gestión del componente académico - investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Test de gestión del componente académico – investigativo.

Fecha: Enero de 2017.

Se aprecia en la figura 1, que el puntaje mínimo es 20 y el máximo 91 puntos en la gestión del componente académico – investigativo; según la escala lo ubica en una adecuada gestión [47 - 73 puntos]. Se confirma tal afirmación con los valores de $66,89 \pm 11,65$ de promedio y desviación estándar.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos del componente académico-

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	80	10	43	33,53	5,752
N válido (según lista)	80				

Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

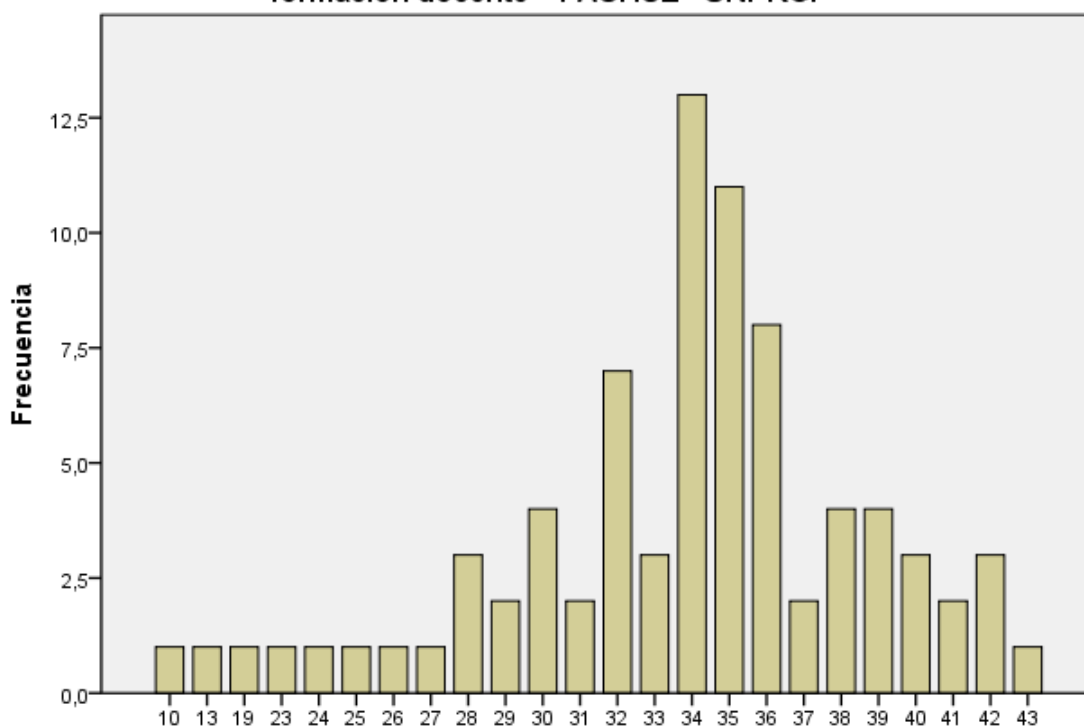


Fig. 2. **Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.**

Fuente: Test de gestión del componente académico – investigativo
Fecha: Enero de 2017.

En cuanto al componente de gestión académica, el mínimo puntaje es 10 y el máximo 43 y según la escala refleja que es adecuada la gestión académica [23 – 35 puntos] según la escala corroborada con el $33,53 \pm 5,752$ de promedio y

desviación estándar; sin embargo, existen deficiencias que se tienen que fortalecer durante el proceso formativo y están asociadas con que durante el desarrollo de las distintas asignaturas reciban preparación política, e ideológica; poner énfasis en tu especialidad centrarlo en la preparación científico técnica; planificación para que participen en calidad de estudiante a eventos nacionales e internacionales, nivel de precisión en las estrategias pedagógicas; poner énfasis en la reflexión teórica, investigativa y de aplicación; los métodos de enseñanza – aprendizaje deben estar acorde con exigencias contemporáneas; gestionar con un buen nivel de importancia las líneas de investigación en la especialidad; dedicación y relevancia social en proyectos de investigación; aplicación metodológica de la investigación científica; las prácticas pre-profesionales sean supervisadas y referidas a su especialidad.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos del componente investigativo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de la gestión del componente investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	80	10	59	33,49	7,448
N válido (según lista)	80				

Resultados de la gestión del componente investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

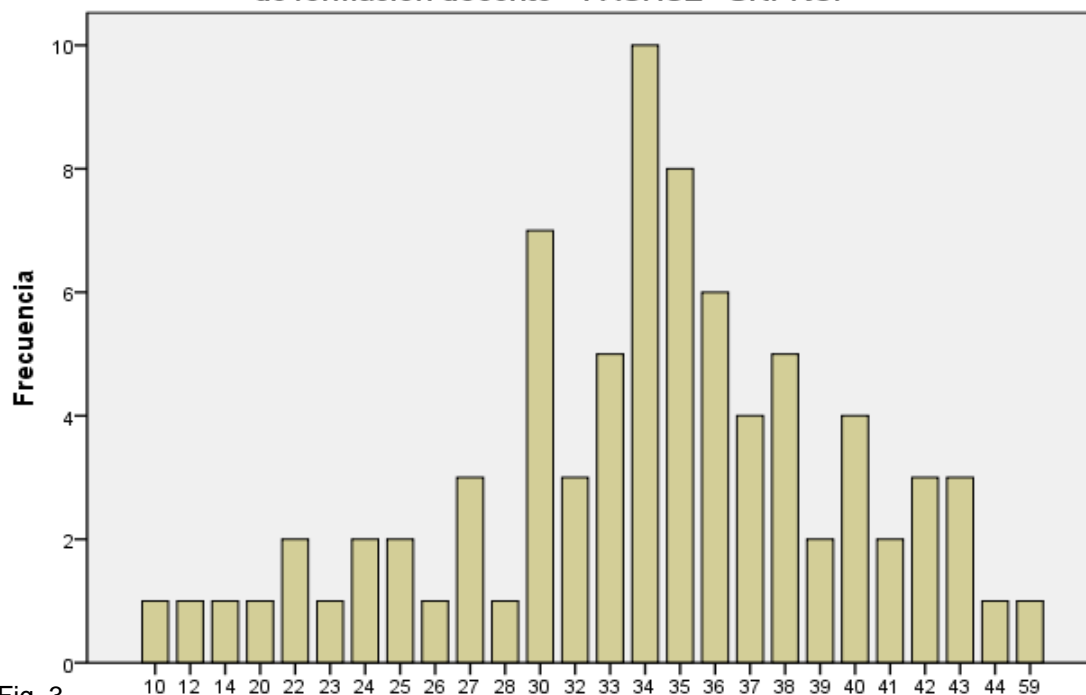


Fig. 3.

Resultados de la gestión del componente investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Test de gestión del componente académico – investigativo

Fecha: Enero de 2017

Referente al componente investigativo, se ubica también en un nivel adecuado [23 - 35], la media aritmética y desviación $33,49 \pm 7,448$ confirma dicha tendencia. Los aspectos a fortalecer en la gestión investigativa están referidos a promover un sistema de evaluación de la investigación formativa y de trabajo final de carrera profesional; generar un sistema de evaluación de la investigación; participar en proyectos de investigación reconocidos por la Unidad Académica; los sistemas de evaluación de la investigación, información y comunicación, se articulen para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances; realizar eventos donde se difunden y discuten entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional; participar en eventos de difusión y discusión de resultados de investigación; realizar publicaciones periódicas donde los estudiantes publique los resultados de sus investigaciones; conocer los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación y que en el proceso enseñanza – aprendizajes cuando se orienta la investigación tomen en cuenta tus propios intereses e iniciativas.

3.1.2. Resultados descriptivos de las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados generales de la las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG. N válido (según lista)	80	112	229	182,87	22,837
	80				

Resultados generales de la las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

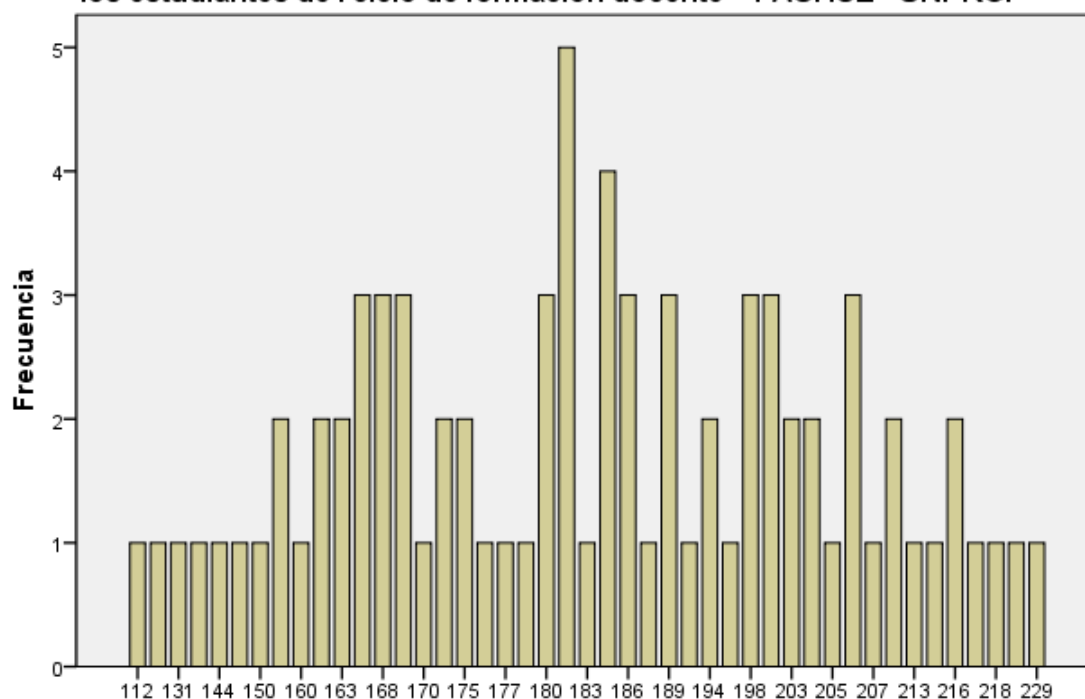


Fig. 4. Resultados generales de la las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje. Fecha: enero de 2017.

Referente a las estrategias de autorregulación general en los estudiantes se ubican en un nivel de manejo adecuado [150 - 199] según la escala con $182,87 \pm 22,837$ de promedio y desviación, siendo el máximo puntaje obtenido 229 y el mínimo 112.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivo – evaluativas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de las estrategias metacognitivo - evaluativas en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	80	33	65	47,75	7,289
N válido (según lista)	80				

Resultados de las estrategias metacognitivo - evaluativas en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

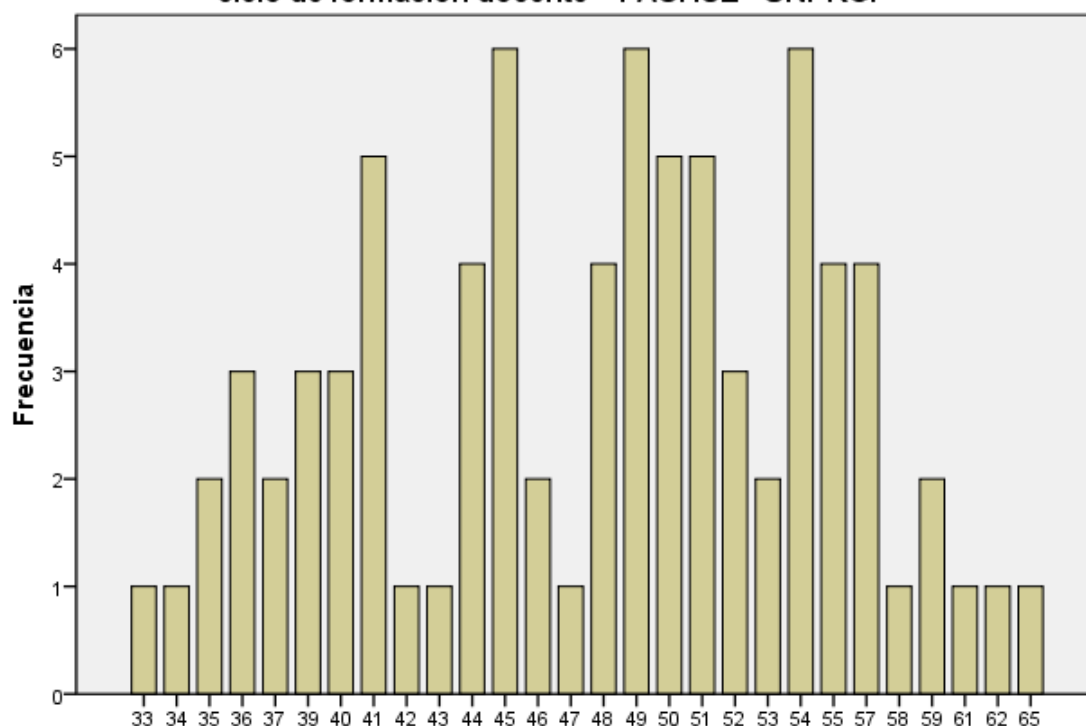


Fig. 5. Resultados de las estrategias metacognitivo - evaluativas en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje. Fecha: Enero de 2017

En las estrategias metacognitivo – evaluativas, los estudiantes califican en un nivel de manejo adecuado [39 – 52 puntos] según la escala con promedio y desviación estándar de $47,75 \pm 7,289$. Lo ideal sería tener estudiantes con manejo solvente, sin embargo, es posible lograrlo si se promociona durante la carrera profesional.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de las estrategias de procesamiento de la información.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	80	51	101	77,14	11,725
N válido (según lista)	80				

Resultados de las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

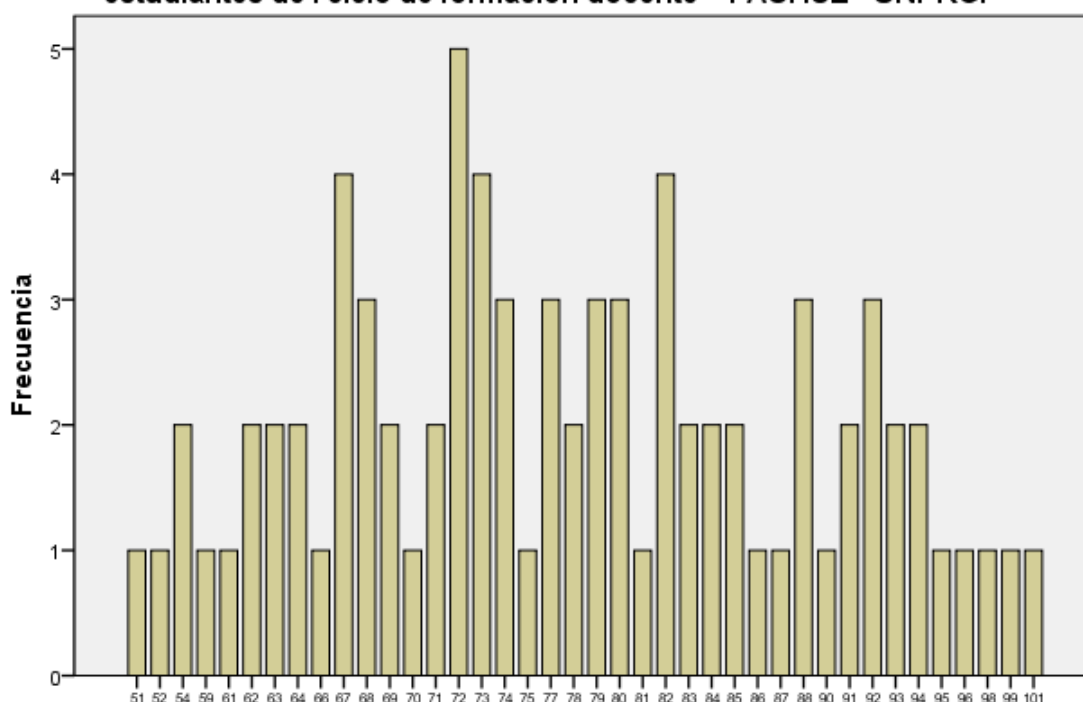


Fig. 6. Resultados de las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes en cuanto al manejo de estrategias de procesamiento de la información registran puntajes que van de 51 a 101 puntos ubicándose en un nivel de manejo adecuado y se confirma según la medida de tendencia central registrada en $77,14 \pm 11,725$ de promedio y desviación.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos de las estrategias disposicionales y de control del contexto.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados de las estrategias disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG. N válido (según lista)	80	26	76	57,99	7,967
	80				

Resultados de las estrategias disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

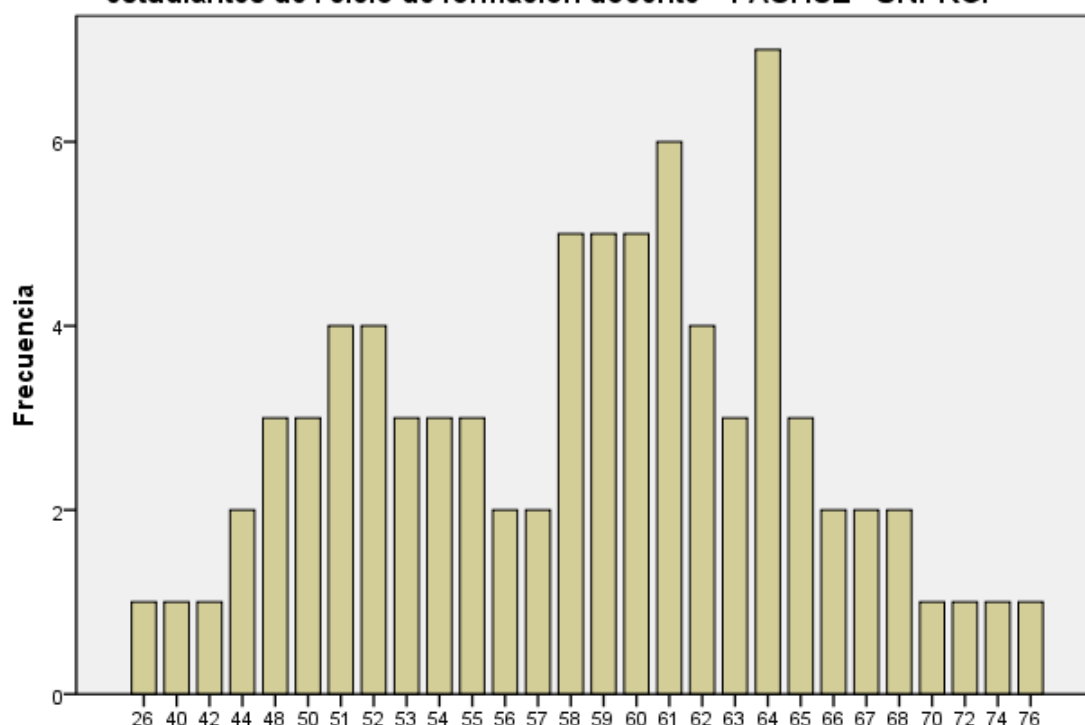


Fig. 7. Resultados de las estrategias disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.

Fuente: Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias disposicionales y de control del contexto, también se ubican en un nivel de manejo adecuado [48 - 63] según la escala. El puntaje mínimo es 26 y el máximo 76 con $57,99 \pm 7,967$ de promedio y desviación.

3.1.3. Correlaciones estadísticas del componente académico investigativo y de las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 8.

Correlaciones de la gestión del componente académico e investigativo.

		Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Resultados de la gestión del componente investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Resultados generales de la las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.
Resultados de la gestión del componente académico en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 80	,548** ,000 80	,035 ,758 80
Resultados de la gestión del componente investigativo en estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,548** ,000 80	1 80	-,015 ,895 80
Resultados generales de la las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,035 ,758 80	-,015 ,895 80	1 80

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Test de gestión del componente académico – investigativo.

Al correlacionar los puntajes generales de las estrategias de autorregulación del aprendizaje con la gestión del componente académico – investigativo, se encontró lo siguiente:

- Entre componentes; existe correlación positiva y significativa ($r=0,548$) entre la gestión del componente académico e investigativo en los estudiantes, pero sólo en 30% (coeficiente de determinación) explicando que en el proceso formativo la gestión investigativa se debe a la gestión del componente académico, existiendo una brecha de 70% por ser atendida.
- Asociando las estrategias de autorregulación con el componente académico es positiva ($r=0,035$) y negativa con el componente investigativo ($r= -0,015$) y en ambos casos es nula, evidenciándose la

necesidad de fortalecer las estrategias de autorregulación en los estudiantes.

Tabla 9.

Correlaciones de las estrategias de autorregulación del aprendizaje

		Resultados generales de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Resultados de las estrategias metacognitivo - evaluativas en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Resultados de las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Resultados de las estrategias disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.
Resultados generales de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 80	,779** ,000 80	,914** ,000 80	,809** ,000 80
Resultados de las estrategias metacognitivo - evaluativas en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,779** ,000 *80	1 ,000 80	,585** ,000 80	,456** ,000 80
Resultados de las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,914** ,000 80	,585** ,000 80	1 ,000 80	,613** ,000 80
Resultados de las estrategias disposicionales y de control del contexto en los estudiantes de I ciclo de formación docente - FACHSE - UNPRG.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,809** ,000 80	,456** ,000 80	,613** ,000 80	1 ,000 80

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje.

Existe en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, correlación positiva entre:

- Las estrategias de autorregulación con las estrategias de procesamiento de la información ($r=0,914$) existiendo un potencial en un 84% (coeficiente de determinación) y una brecha por atender de 16% pudiendo aprovecharse para promover la gestión del componente investigativo.

- Las estrategias de autorregulación con las estrategias de disposición y de control de contextos ($r=0,809$) existiendo potencial en el 65% de estudiantes y una brecha por atender de 35%.
- Las estrategias de autorregulación con las estrategias metacognitivo – evaluativas ($r=0,779$) existiendo un potencial para integrar el componente académico e investigativo en un 61% (coeficiente de determinación) y una brecha por atender de 39%.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA:

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA GESTIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO – INVESTIGATIVO

3.2.1. Fundamento de las estrategias de Autorregulación del Aprendizaje.

En la investigación se encontró que al inventariar las estrategias de autorregulación del aprendizaje, se constituyen en un potencial en los estudiantes de I ciclo de la FACHSE – UNPRG, no así respecto a la gestión de del componente tanto académico como investigativo.

La idea es regular la enseñanza integrando procesos, de allí que la regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje, actualmente se viene dando en la dirección de analizar, de manera integrada e interactiva, la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas en la formación universitaria.

El docente debe facilitar el un proceso de reflexión y toma de conciencia metacognitiva respecto a los requerimientos cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes, desde la perspectiva de la autorregulación, se facilita los comportamientos de anticipación de las dificultades que se van a presentar y a partir de allí es posible elaborar un conocimiento estratégico y condicional, difícilmente accesible para muchos alumnos de otra forma, al poder dialogar y confrontar ideas en cuanto al por qué, al para qué, al cómo y al cuándo se puede aprender y no sólo a lo qué hay que aprender; de allí que facilita la construcción de una idea del aprendizaje como un proceso complejo, secuencial y recurrente, lleva consigo la metodología utilizada por el docente y de esta manera se aporta suficiente evidencia sobre la importancia de tomar en consideración el conocimiento condicional o estratégico del estudiante

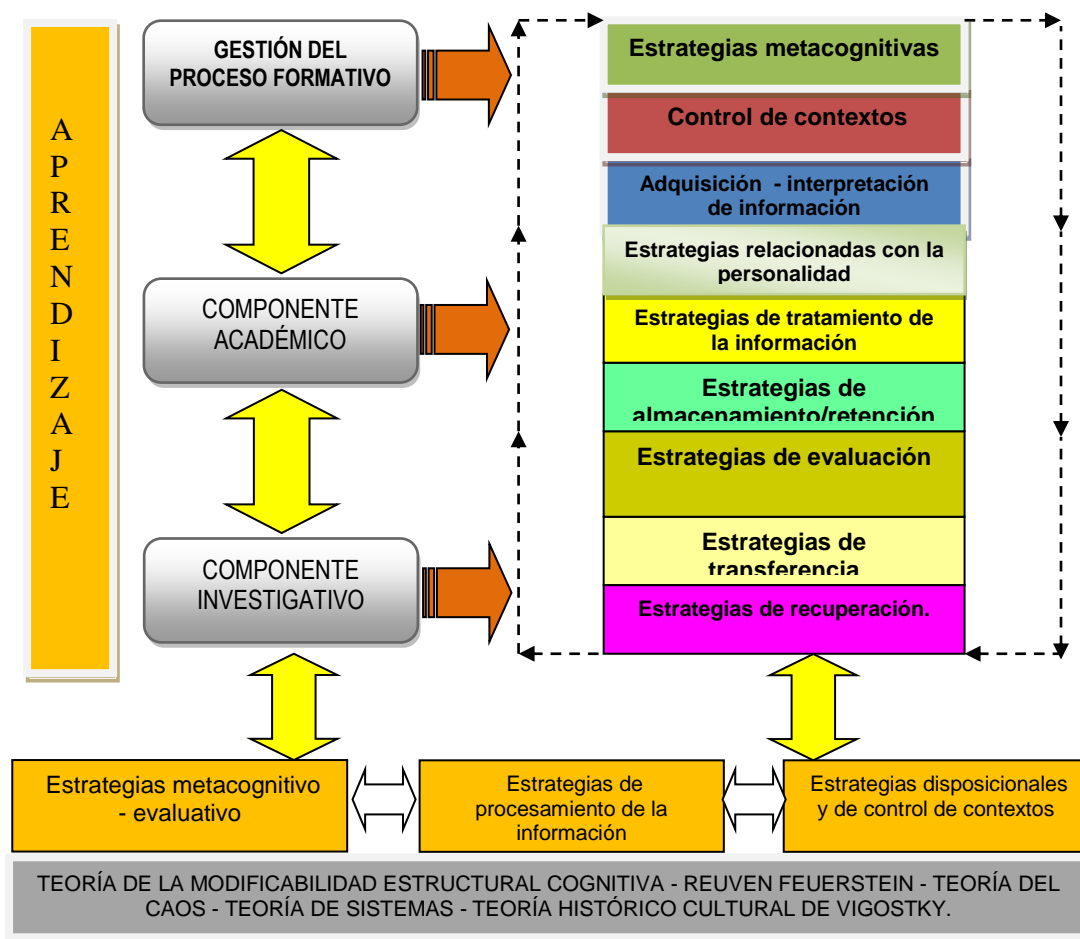
que aprende. Hace referencia al grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones), sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar).

3.2.2. Objetivos de la propuesta:

- Integrar las estrategias de autorregulación metacognitiva con el componente académico e investigativo.
- Integrar las estrategias de autorregulación de procesamiento de la información con el componente académico e investigativo.
- Integrar las estrategias de autorregulación de disposición y de control de contextos con el componente académico e investigativo.

3.2.3. Modelo teórico de la propuesta:

Fig.8: MODELO TEÓRICO DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN



FUENTE: Elaboración propia.

La funcionalidad de las estrategias de autorregulación del aprendizaje sirve para la gestión tanto del componente académico como investigativo. La intención es promover aprendizajes estratégicos en los estudiantes universitarios, para tal fin se utilizará las siguientes estrategias:

Estrategias de control de contextos:

Se refieren a todas las características del contexto de enseñanza-aprendizaje que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante, y se refieren, tanto al contexto de enseñanza-aprendizaje general que tiene lugar en el aula, como específicamente al que realiza

individualmente cada alumno/a dentro o fuera del contexto escolar. Incluye variables como: la planificación, la organización de los materiales objeto de aprendizaje, el establecimiento de un horario de estudio, con tiempos diferenciados de dedicación según la dificultad y exigencias de la tarea, la disposición del mobiliario, la distribución del espacio, la existencia de condiciones adecuadas de iluminación y ventilación.

Estrategias de adquisición de información:

Son aquellas estrategias que sirven al alumno/a en el proceso de adquisición de información previa al aprendizaje, seleccionando la información relevante, como las estrategias atencionales, de concentración, de búsqueda/recogida de información, de presentación de la información (oral, escrita, autosuministrada, heterosuministrada)

Estrategias relacionadas con la personalidad: Están conformadas por todas aquellas características personales del estudiante, que influyen tanto de manera positiva como negativa en el proceso de aprendizaje, como la motivación intrínseca y extrínseca, la emoción, la afectividad, el autoconcepto y la autoestima, el autocontrol, la reducción del estrés y la ansiedad, las expectativas, las atribuciones de éxito/fracaso y las habilidades de interacción social.

Estrategias de tratamiento de la información: Tienen por objetivo trabajar la información a aprender, organizándola y estructurándola, de manera que ésta sea significativa para el aprendiz. Las estrategias de tratamiento de la información se subdividen en dos grupos, dependiendo de la profundidad del trabajo que se realiza, que son:

A nivel superficial: lectura rápida/prelectura, subrayado, y repetición simple o por asociación.

A nivel profundo: lectura comprensiva, distinción idea principal/ideas secundarias, resumen, esquemas, mapas conceptuales y diagramas V, cuadros sinópticos, anotaciones marginales, mapas cartesianos (en

resolución de problemas), diagramas de flujo, buscar relaciones lógicas en el material, etc.

Estrategias de almacenamiento/retención: Su objetivo consiste en organizar la información a aprender, de manera que esta estructuración facilite que los conocimientos aprendidos sean memorizados adecuadamente, para posteriormente poder recordarlos y hacer uso de los mismos. Incluye la memorización, repetición profunda o por reestructuración, recursos mnemotécnicos, rimas, muletillas, acrósticos, acrónimos, técnicas, repetición en voz alta, etc.

Estrategias de evaluación: Pretenden controlar y valorar la realización del proceso de aprendizaje en todos y cada uno de sus momentos, es decir, antes, durante y después del mismo, tanto de los resultados obtenidos, como de los procesos realizados y de las estrategias y recursos empleados. Algunas de las estrategias de evaluación son las autopreguntas, pensar en posibles preguntas de examen, preguntas realizadas por un agente externo (profesor, padres o compañeros más competentes), análisis del proceso llevado a cabo, análisis de los resultados y su adecuación a los objetivos y demandas de la tarea, autoevaluación del aprendizaje antes, durante y después de su ejecución, etc.

Estrategias de transferencia: Tienen como objetivo principal que el conocimiento aprendido pueda ser aplicado, transferido y generalizado, tanto a otras materias o situaciones educativas dentro del contexto escolar, como a otro tipo de situaciones de la vida cotidiana que tienen lugar fuera de la escuela, y consisten pues en la aplicación de los conocimientos y estrategias aprendidas a otras disciplinas, materias y situaciones.

Estrategias de interpretación de la información: Pretenden reestructurar la información para que ésta sea significativa para el/la alumno/a, de manera que el proceso de aprendizaje se realice con mayor facilidad, como las metáforas, analogías, imágenes mentales, parafraseado,

evocación de experiencias, relaciones o conexiones del nuevo conocimiento con el previo, etc.

Estrategias metacognitivas: Son las estrategias responsables de coordinar todo el proceso de aprendizaje en general, así como del uso del resto de las estrategias que los/as alumnos/as ponen en marcha a la hora de enfrentarse a un proceso de aprendizaje concreto y se componen de las siguientes habilidades específicas: conocimiento, conciencia control y evaluación.

Estrategias de recuperación: El haber utilizado previamente estrategias para codificar la información facilita que el proceso de recuperación de la información memorizada sea fácilmente recuperada cuando sea necesario, sirviéndose para ello de la evocación de las técnicas empleadas en el tratamiento, interpretación y codificación de la información.

3.2.3. Integración de las estrategias de autorregulación con el componente académico – investigativo.

3.2.3.1. Estrategias metacognitivas.

Estrategias de autorregulación.		INTEGRACIÓN	Gestión del componente	
Estrategia	Factor		Investigativo	Académico
Metacognitiva.	Factor I: Planificación-control / regulación	Los estudiantes tienen dificultad para planificar su estudio-aprendizaje en función de características personales, contextuales y de la propia tarea, así como capacidad de autorregular y controlar su proceso de aprendizaje en tres momentos: antes, durante y después de la realización de las tareas, así como la modificación del mismo en función de los éxitos y fracasos anteriormente obtenidos en el mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias directas en campo (exploración de la actividad académica) 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de casos (dificultades de aprendizaje en aula)

	Factor II: Conocimiento / conciencia	Tienen dificultad para valorar el autonocimiento que posee el estudiante de aquellos aspectos que le facilitan y/o dificultan el aprendizaje: las condiciones del lugar en que se estudia y el empleo de técnicas, recursos o procedimientos específicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Teorización (búsqueda de información - antecedentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología para construir argumentos teóricos.
	Factor III: Autoevaluación	Tienen dificultad para evaluar su propia capacidad, para valorar él mismo los posibles resultados del aprendizaje, antes y después de la realización de tareas académicas o pruebas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación en pares de aprendizaje (comparten experiencias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de cuestionamientos (asume roles y funciones docentes – orientador - guía)

3.2.3.2. Estrategias de Procesamiento de la Información.

Estrategias de autorregulación.		INTEGRACIÓN	Gestión del componente	
Estrategia	Factor		Investigativo	Académico
Procesamiento de la Información.	Factor I: Personalización del aprendizaje-utilización de lo aprendido / transferencia	Tienen dificultades para valorar el análisis crítico y posicionamiento personal sobre los contenidos objeto de estudio, a partir de un proceso de comprensión y reflexión previo sobre los mismos, relacionando para ello los nuevos conocimientos a aprender con los previos que posee el estudiante y posibilitando la aplicación y utilización de los nuevos conocimientos aprendidos, dentro del mismo contexto académico, para la resolución de nuevas tareas de aprendizaje y fuera de él, para poder solventar problemas y aspectos prácticos concretos de la vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la caracterización de la problemática educativa y lo contrasta con teoría existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora artículos de revisión (aplica diversas metodologías).

	Factor II: Memorización comprensiva-recuerdo	<p>Tienen dificultad para hacer combinación de estrategias que adquieren sentido de manera conjunta, implica el uso de estrategias concretas para la codificación, almacenamiento y memorización de cualquier tipo de conocimientos de manera significativa para el alumno, de manera que este tipo de memorización facilite el posterior recuerdo de la misma cuando es necesitada: imágenes mentales, mnemotecnias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recojo de información (instrumentos de campo – procesa datos – organiza - analiza - interpreta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Construye conocimientos para organizar datos (estadística descriptiva)
--	--	---	---	--

	Factor III: Organización de la información	Tienen dificultad para emplear estrategias concretas para trabajar los contenidos a aprender de manera que éstos sean comprendidos y asimilados fácilmente, y que se concreta en el empleo de lo que comúnmente se entiende como técnicas de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica técnicas de estudios para obtención de datos y para la organización de la información.
	Factor IV: Adquisición de información	Tienen dificultad para el empleo de estrategias concretas que apoyan la adquisición inicial de información y un primer conocimiento superficial de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizan información documentada en el PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extraen ideas centrales – discuten sobre factores claves.
	Factor V: Parafraseado	Tienen dificultad para comprender los contenidos mediante el aprendizaje de los mismos con vocabulario propio y comprensible por él, pero sin cambiar el significado.	<ul style="list-style-type: none"> • Construyen aportes – realizan definiciones conceptuales y operacionales propias. 	Elabora resúmenes.

	Factor VI: Atención y actitud.	Tienen dificultad para permanecer atento en el aprendizaje, así como el tener una actitud y disposición activa, abierta y favorable hacia el proceso de aprendizaje en general.	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto compromiso con su formación académica – científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace un listado de valores a promover en el trabajo educativo.
--	--------------------------------	---	--	--

3.2.3.3. Estrategias Disposicionales y de Control del contexto.

Estrategias de autorregulación.		INTEGRACIÓN	Gestión del componente	
Estrategia	Factor		Investigativo	Académico
Disposicionales y de Control del contexto	Factor I: Motivación- expectativas positivas:	Tienen dificultad para valorar la presencia de una motivación interna hacia el aprendizaje en el alumno así como de expectativas positivas sobre sus futuros éxitos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de redes de investigación multidisciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúan con niños y adultos en una comunidad rural o urbana.

	Factor II: Control del contexto	<p>Tienen dificultad para controlar adecuadamente las condiciones físico-ambientales - iluminación, espacio, ausencia de ruidos que distraigan su concentración - de su lugar de estudio-aprendizaje habitual que influyen, positiva o negativamente en el mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un diagnóstico de la implementación de material didáctico en instituciones educativas rurales y urbanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de sectores – ambientación de aula – construcción de material didáctico de manera libre para diversos temas.
	Factor III: Trabajo en grupo-interacción social	<p>Tienen dificultad para establecer relaciones positivas con compañeros y profesores y para trabajar con otros en la realización de diferentes tareas académicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematiza experiencias de intervenciones psicopedagógicas con niños de necesidades especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende metodologías basadas en el afecto.
	Factor IV: Atribuciones externas-expectativas negativas	<p>Tienen dificultad para evaluar la posible atribución de sus fracasos en el aprendizaje a causas externas y por tanto, no controlables, y por tanto, presentando expectativas negativas hacia su futuro rendimiento académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora informe de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres psicopedagógicos.

	Factor V: Estado físico	Tienen dificultad para manejar las características generales del estado físico del estudiante que pueden influir positivamente en su rendimiento académico, como son el descanso y la alimentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorios de educación – salud y nutrición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de espacios deportivos – concursos.
--	-------------------------	---	--	--

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque califica como adecuado la gestión del componente académico necesitando fortalecer la especialidad, asegurar preparación científico - técnica; participación en eventos nacionales e internacionales, nivel de precisión en las estrategias pedagógicas; reflexión teórica, investigativa y de aplicación y métodos de enseñanza – aprendizaje acorde con exigencias contemporáneas.
2. Los estudiantes de I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque califica como adecuado la gestión del componente investigativo existiendo necesidad de fortalecer un sistema de evaluación de la investigación formativa, participar en proyectos de investigación reconocidos; difusión de los proyectos y realizar publicaciones periódicas.
3. Los estudiantes de I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque tiene manejo adecuado de la autorregulación de los aprendizajes tanto en la participación de estrategias metacognitivo – evaluativas ($r=0,779$), de procesamiento de información ($r=0,914$) y en las estrategias disposicionales y de control de contextos ($r=0,809$), estando correlacionados de manera positiva bastante y muy significativa.
4. Las estrategias de autorregulación de aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, plantea la integración de los componentes de gestión académica e investigativa y aporta al proceso formativo en las asignaturas de formación general y específica del futuro educador.

RECOMENDACIONES

1. Tomar las estrategias de autorregulación del aprendizaje y adecuarlo a las diferentes especialidades que oferta la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
2. Ampliar este estudio y aplicarlo con el propósito de validar las estrategias de autorregulación planteadas durante el primer año formativo.
3. Aplicar la propuesta que integra las estrategias de autorregulación del aprendizaje con el componente de gestión académica e institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Álvarez, De Zayas, C (1995), Pedagogía como ciencia. Habana Cuba.
- ✓ Álvarez, M y Fernández, R. (1989), Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE, Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- ✓ Ayala, C.L; Martínez, R y Yuste, C (2004), Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Madrid, Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- ✓ Ballesteros, S. (1997), Psicología general. Un enfoque cognitivo, Madrid, Universitats, S.A.
- ✓ Bara, P.M. (2005), Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Barca, A. (1999), Escala CEPA. Cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- ✓ Beltrán, J.A. (1993), Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid, Síntesis.
- ✓ Beltrán, J.A; Pérez L.F y Ortega, M.I (2006), Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA,
- ✓ Madrid, TEA Ediciones.
- ✓ Bernad, J.A. (1990), Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar, Revista de Psicología General y Aplicada, V.43 (3), pp.401-409.
- ✓ Bernad, J.A. (1999), Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela, Madrid, Bruno.
- ✓ Bernad, J.A. (2000), Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC), Madrid, Narcea.
- ✓ Best, J.B y Froufre, M. (2001), Psicología cognitiva, Madrid, Paraninfo-Thomson learning. Biggs, J; Kember, D y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire:
- ✓ R-SPQ-2F, Bristih Journal of Educational Psychology, nº 71, pp.133-149.

- ✓ Cano, F y Justicia, F. (1991), Estrategias de aprendizaje, especialidades y rendimiento académico, Revista de psicología de la educación, V.3, nº.1, pp.69-86.
- ✓ Carretero, M. (2001), Introducción a la psicología cognitiva, Argentina, Aique.
- ✓ Castejón, J.L.; Montañés, J y García, A. (1993), Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, Revista de psicología de la educación, nº.3, pp.89-105.
- ✓ Decreto 47/1992 de 30 marzo que establece el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Valenciana (DOGV 6-41992).
- ✓ De la Fuente, J y Martínez, J.M (2000), PRO®ULA. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje, Málaga, Aljibe.
- ✓ 20.
- ✓ Del Castillo, M; Bermejo, I; Vizcarro, C y Aragonés, C. (1994), Un sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje, Tarbiya, nº.6, pp-29-43
- ✓ Delclaux, I. (1982), Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones, Madrid, Pirámide.
- ✓ De Vega, M. (1989), Introducción a la psicología cognitiva, Madrid, Alianza Psicológica.
- ✓ Díaz, J.V. (1993), Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem, Valencia, Universidad de Valencia.
- ✓ Esteban, M, Ruiz, C y Cerezo, F. (1996), Validación del cuestionario ILP-R, versión española, Anales de psicología, 12 (2), pp. 133-151.
- ✓ Feuerstein Reuven Hadas-Wizo - Canada Research Institute Jerusalem (Israel)
- ✓ Fernández, M.P; Martínez, R y Beltrán, J.A. (2001), Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, Revista Española de Pedagogía, nº 219, pp. 229-250.
- ✓ Flavell, J.H. (1993), El desarrollo cognitivo, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- ✓ Ferreras, A. (2001), Clasificación de estrategias de aprendizaje, Documento no publicado.

- ✓ Gagné, E.D. (1991), La psicología del aprendizaje escolar, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- ✓ García Ros, R. (1992), Instrucción en estrategias de aprendizaje: diseño y validación de un programa de entrenamiento en la técnica del resumen, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- ✓ Gargallo, B. (1995), Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa, Revista de Teoría de la Educación, 7-1995, pp.53-75.
- ✓ Gargallo, B. (1997), La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6º de Primaria, Revista de Educación, nº 312, pp. 227-246.
- ✓ Gargallo, B. (2000), Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- ✓ Gargallo, B y Ferreras, A. (2000), Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA., (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 2000), Madrid, CIDE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ✓ González-Pienda, J.L; González, R; Núñez, J.C y Valle, A. (2002), Manual de psicología de la educación, Madrid, Pirámide.
- ✓ Grib, G (1985), Metodología de la psicología, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia / MEC
- ✓ Hernández Pina, F, García, Mª.P y Maquillón, J. (2004), Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, vol.6, pp.117-138.
- ✓ Hernández Rojas, G. (1998), Paradigmas en Psicología de la educación, Barcelona, Piados Ibérica, S.A.
- ✓ Lachman, R; Lachman, J y Butterfield, E.C. (1979), Cognitive psychology and information processing: an introduction, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- ✓ Lara, J. (1992), Técnicas de estudio y rendimiento académico, Granada, Impresidur, S.L.

- ✓ Mayor, J., Suengas, A., y González, J. (1993), Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar, Madrid, Síntesis.
- ✓ Megía, M. (2000), Proyecto Inteligencia Harvard (PIH), Madrid, CEPE, S.L.
- ✓ Miller, G.A., Galanter, E., y Pribram, F.H. (1983), Planes y estructura de la conducta, Madrid, Debate.
- ✓ Molina, S (1993), Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje, Madrid, CEPE.
- ✓ Moliner, E. (1997), Análisis y validación de una adaptación del inventario de procesos de aprendizaje en una muestra de enseñanza secundaria, Tesis de licenciatura, Universidad de Valencia.
- ✓ Mongay, C. (2005), Quimiometría, Valencia, PUV
- ✓ Monereo, C (2000), Estrategias de aprendizaje, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- ✓ Monereo, C. (2001), La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía, Aula de Innovación Educativa, nº.100, pp.6-10.
- ✓ Monereo, C (Coord) y Barberà, E. (1998), Estratègies d'aprenentatge. Volum II: L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins les programacions escolars, Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- ✓ Muñoz, J. (2001), Teoría clásica de los tests, Madrid, Ediciones Pirámide.
- ✓ Nickerson, R.S; Perkins, D.N. y Smith, E.E. (2003), Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Barcelona, Paidós/MEC.
- ✓ Nisbet, J., y Schuksmith, J. (1987), Estrategias de aprendizaje, Madrid, Aula XXI.
- ✓ Oltman, P.K; Raskin, E y Witkin, H.A. (1981), GEFT. Test de Figuras Enmascaradas, Madrid, TEA Ediciones.
- ✓ O'neil, J.R y Harold, F. (1978), Learning Strategies, New York, Academic Press.
- ✓ Pérez Avellaneda, M (1995), Estrategias de aprendizaje y estudio. Análisis comparativo entre alumnos de diferentes niveles, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- ✓ Pérez Avellaneda, M., Rodríguez, E., Cabezas, M.N. y Polo, A. (1999), Diagnóstico integral del estudio DIE, Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- ✓ Pozar, F.F. (1997), Inventario de Hábitos de Estudio IHE, Madrid, TEA Ediciones, S.A. Pozo, J.I. (1989), Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.
- ✓ Pozo, J.I y Monereo, C. (1999), El aprendizaje estratégico, Madrid, Aula XXI-Santillana.
- ✓ Pintrich, P.R; Smith, D.A.F; Garcia, T y McKeachie, W.J. (1991), A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Ann Arbor (Michigan), MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Universidad de Michigan.
- ✓ Prieto, M.D. (1989), Modificabilidad cognitiva y P.E.I., Madrid, Bruño.
- ✓ Roces, C; Tourón, J y González, M.C. (1995), Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II), Psicológica, vol. 16, pp. 347-366.
- ✓ Rodríguez, M^a.J., y Mora, R. (2001), Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS, Alicante, TD. Textos Docentes, Publicaciones Universidad de Alicante.
- ✓ Román, J.M y Gallego, S (1994), Escalas de Estrategias de Aprendizaje. ACRA, Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- ✓ Santisteban, C. (1990), Psicometría: teoría y práctica en la construcción de tests, Madrid, Ediciones Norma, S.A.
- ✓ Schmeck, R.R. (1988), Learning strategies and learning styles, New York, Plenum Press. Selmes, I. (1988), La mejora de las habilidades para el estudio, Barcelona, Paidós/MEC
- ✓ Thurstone, L.L y Thurstone, T.G. (1991), TEA-2. Test de Aptitudes Escolares (Nivel 2), Madrid, TEA Ediciones.
- ✓ Valle, A, González, R; Cuevas, L.M. y Fernández, A.P. (1998), Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, Revista de Psicodidáctica, nº6, pp. 53-68.
- ✓ Vizcarro, C. (1992), Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación, Madrid,

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

- ✓ Vizcarro, C., Aragonés, C., Del Castillo, M. y Bermejo, I. (1994), Un sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje, Tarbiya, nº6, pp.29-43
- ✓ Vizcarro, C; Bermejo, I; Castillo, I y Aragonés, C. (1996), I.D.E.A. Inventario de estrategias de aprendizaje.
- ✓ Vigostsky, L. S. (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. La Habana. Ed. Científico-Técnica.
- ✓ Von Bertalanffy, Ludwig. (1976). Teoría General de Sistemas. Petrópolis. Vozes.
- ✓ Weinstein, C.E; Palmer, D; Schulte, A.C. y Valenzuela, R. (1995), IEEA: Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje, Florida, H&H Publishing Company, Inc.
- ✓ Yuste, C (1992), CETI. Cuestionario estudio y trabajo intelectual. Manual técnico, Madrid, CEPE.
- ✓ Yuste, C (2001), PROGRESINT, Madrid, CEPE.

ANEXO 01.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CEDEA. MANUAL DE CUESTIONES.

Responde a las siguientes afirmaciones de acuerdo a:

1= nunca.

2= pocas veces.

3= a veces.

4= muchas veces.

5= siempre.

1. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas que me resultan más difíciles y me cuestan más de entender.
2. Después de haber estudiado y antes de hacer los exámenes ya me imagino si me van a salir bien o mal.
3. Me ayuda a estudiar pensar en cómo estoy haciendo las tareas y así ver si son correctas o no de acuerdo a los resultados que voy obteniendo.
4. Cuando me pongo a estudiar pienso en qué cosas he fallado o he hecho mal otras veces, para intentar hacerlas mejor.
5. Si mientras estudio veo que no obtengo buenos resultados, me paro a ver qué estoy haciendo mal para intentar mejorarlo.
6. Después de terminar exámenes o ejercicios de clase, repaso los resultados que he tenido y si están mal cambio los fallos por respuestas correctas.
7. Sé qué técnicas (ej: esquemas, resúmenes, notas..) me sirven de mucha ayuda para aprender y las empleo a la hora de estudiar.
8. Sé lo que me facilita el estudiar mejor (el lugar de estudio, las condiciones que hay a mi alrededor..).
9. He confeccionado un horario personal de estudio para las horas que no estoy en la escuela/instituto.
10. Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido.
11. Las actividades que me salen mal o los exámenes que suspendo me sirven para saber en qué fallo y volver a estudiar más en lo que hice de manera equivocada.
12. Antes de empezar un examen pienso cómo lo voy a hacer de manera que no me falte tiempo para acabarlo.
13. Sé de qué maneras y mediante qué procedimientos y técnicas me resulta más fácil y con menos esfuerzo aprender (determinada forma de estudiar, si hago esquemas, resúmenes, notas..).
14. En clase no me cuesta estar atento/a y seguir las explicaciones del profesor.
15. Cuando estudio cualquier materia primero la leo toda rápidamente para darme una idea de que trata.
16. Me fijo cuando leo o estudio en los títulos, palabras y frases resaltadas con otra letra o color.
17. Me ayuda a estudiar mirar los cuadros-resúmenes y las imágenes de los textos.
18. Cuando no entiendo las explicaciones de clase, pregunto al profesor.
19. Para estudiar cualquier asignatura, antes necesito subraya o resaltar lo que pienso que es más importante.
20. Hago resúmenes y/o esquemas del material que tengo que estudiar.
21. Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según criterios para aprenderlas más fácilmente (ej: familias de palabras).
22. Los contenidos que he de aprender los estudio con mis propias palabras, es decir; las ideas que aparecen en el libro/apuntes las aprendo con mi propio vocabulario para comprenderlas mejor.
23. Para recordar lo que aprendí, me sirve de ayuda acordarme de los materiales que elaboré para estudiar la/s asignatura/s (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales...).

24. Cuando estudio un tema pienso sobre el contenido del mismo, es decir; mi opinión con respecto a ese tema, si estoy de acuerdo o no con lo que en él se dice...
25. Cuando tengo que resolver tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé por si puedo aplicarlo a esa situación concreta.
26. Cuando tengo un problema fuera de la escuela a veces pienso en lo que he aprendido por si me sirve de ayuda para resolver ese problema.
27. Si de aprender cosas de memoria que me resultan complicadas, imagino o invento una palabra nueva que me ayuda a retener lo que antes no podía.
28. Cuando estoy estudiando o haciendo actividades de clase, en casa o en la escuela, me distraigo enseguida con cualquier cosa.
29. Al estudiar necesito pensar en la/s relación/es o aspectos en común que hay entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé.
30. Cuando estudio creo y uso imágenes relacionadas con los contenidos, que son significativas para mí y me ayudan a memorizarlos.
31. Para acordarme de los materiales que he estudiado me ayuda pensar en imágenes o situaciones que yo mismo inventé para poder memorizarlos.
32. Me resulta más fácil recordar los materiales que tengo que aprender si los estudio con mis propias palabras.
33. En ocasiones, las cosas que me enseñan en una materia puedo utilizarlas en otras asignaturas.
34. Para hacer tareas de clase tengo que acordarme de cosas que aprendí y utilizarlas para esa situación concreta.
35. Creo que soy capaz de conseguir en los estudios todo aquello que me proponga.
36. Cuando veo que las cosas me salen bien me digo a mí mismo/a (pienso) que soy capaz de hacerlo aún mejor.
37. El ir teniendo éxito en mis estudios es algo que me anima y me ayuda para seguir esforzándome más.
38. Cada vez que suspendo algún examen o hago mal las tareas de clase creo que es por motivos/causas que no tienen nada que ver conmigo y que yo no puedo evitar (ruidos, familia...).
39. Pienso que mis compañeros de clase y mis profesores me quieren tal como soy y me encuentro bien cuando estoy con ellos.
40. Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros de clase.
41. Antes de ir a clase desayuno bien en casa.
42. Duermo todas las noches al menos ocho horas.
43. En mi lugar de estudio habitual fuera de la escuela tengo suficiente luz de la calle o de lámparas y/o flexos.
44. Estoy cómodo/a en mi lugar de estudio habitual.
45. Dispongo para estudiar de un sitio para mí sólo donde tengo suficiente espacio para poner todo lo que necesito (libros, papeles...).
46. En el lugar donde acostumbro a estudiar hay silencio, tranquilidad y no tengo cosas que puedan distraerme (televisiones, radios encendidas...).
47. Cuando me suspenden exámenes me siento mal y pienso que no seré capaz de aprobar el curso.
48. Sé que si me lo propusiese podría mejorar aún más en mis estudios.
49. Que mis profesores me animen y me digan que estoy mejorando en los estudios me ayuda a estudiar con más ganas.
50. No me gusta trabajar con otros compañeros. Prefiero hacerlo siempre yo sólo.

CEDEA

Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje.

Nombre: _____ Apellidos: _____

Especialidad: _____ Curso: _____ Fecha: _____

ESCALA I

ESTRATEGIAS
METACOGNITIVO-
EVALUATIVAS

1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE PROC. DE LA
INFORMACIÓN

14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5
27	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5
29	1	2	3	4	5
30	1	2	3	4	5
31	1	2	3	4	5
32	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5
34	1	2	3	4	5

ESCALA III

ESTRATEGIAS
DISPOSICIONALES Y DE
CONTROL DEL CONTEXTO

35	1	2	3	4	5
36	1	2	3	4	5
37	1	2	3	4	5
38	1	2	3	4	5
39	1	2	3	4	5
40	1	2	3	4	5
41	1	2	3	4	5
42	1	2	3	4	5
43	1	2	3	4	5
44	1	2	3	4	5
45	1	2	3	4	5
46	1	2	3	4	5
47	1	2	3	4	5
48	1	2	3	4	5
49	1	2	3	4	5
50	1	2	3	4	5

TEST DE GESTIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO – INVESTIGATIVO.**I. DATOS INFORMATIVOS:**

Especialidad: _____

Ciclo que cursas: _____ fecha: _____

II. OBJETIVO:

Recopilar información sobre la gestión académica e investigativa que se implementa en la formación docente en estudiantes de I ciclo de formación docente.

III. INSTRUCCIONES: (Marque con un aspa (X))

Estimado estudiante, a continuación tienes un conjunto de ítems, se pide respondera según la indicación siguiente:

Si estás totalmente de acuerdo (TA) = 5 puntos.

Si estás de acuerdo (A) = 4 puntos.

Si no estás ni de acuerdo, ni en desacuerdo (?) = 3 puntos.

Si estás en desacuerdo (D) = 2 puntos.

Si estás totalmente de desacuerdo (TD) = 1 punto.

IV. ÍTEMS

N°	ÍTEMS	ALTERNATIVA				
		TA	A	?	D	TD
GESTIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO						
1.	Cuentan con un sistema de evaluación de la investigación formativa y de trabajo final de carrera profesional;					
2.	El énfasis en tu especialidad está centrado en la preparación científico técnica.					
3.	La facultad tiene un sistema de planificación para que participes en calidad de estudiante a eventos nacionales e internacionales.					
4.	De parte de los docentes se imparte y existe buen nivel de precisión en las estrategias pedagógicas.					
5.	Durante el desarrollo de las clases existe énfasis en la reflexión teórica, investigativa y de aplicación.					
6.	Los métodos de enseñanza - aprendizaje están acorde con exigencias contemporáneas.					
7.	Existe precisión y se gestiona con un buen nivel de importancia las líneas de investigación en tu especialidad.					
8.	Consideras que existe un buen nivel de dedicación y relevancia social en proyectos de investigación.					
9.	Consideras que tienes buen nivel de conocimiento y crees que puedes realizar adecuadamente la aplicación metodológica de la investigación científica.					
10.	Las prácticas pre-profesionales son					

	supervisadas y referidas a su especialidad.					
SUB TOTAL						
GESTIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO						
11.	La Unidad Académica tiene un sistema implementado de evaluación de la investigación formativa y de trabajo final de carrera profesional.					
12.	Como estudiante estás satisfechos con el sistema de evaluación de la investigación.					
13.	Participan en proyectos de investigación reconocidos por la Unidad Académica.					
14.	Los sistemas de evaluación de la investigación y del aprendizaje se articulan para tener una evaluación integral.					
15.	Los sistemas de evaluación de la investigación, información y comunicación, se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances.					
16.	Se realizan eventos donde se difunden y discuten entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional.					
17.	Como estudiante participas en eventos de difusión y discusión de resultados de investigación.					
18.	La Unidad Académica cuenta con publicaciones periódicas donde los estudiantes publican los resultados de sus investigaciones.					
19.	Los estudiantes conocen los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación.					
20.	En el proceso enseñanza – aprendizajes cuando se orienta la investigación toman en cuenta tus propios intereses e iniciativas.					
SUB TOTAL						
TOTAL GENERAL						

ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN.

VALORACIÓN GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Manejo distorsionado.	[50 - 99]
Manejo relativo.	[100 - 149]
Manejo adecuado.	[150 - 199]
Manejo solvente	[200 - 250]

VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.	
Manejo distorsionado.	[13 - 25]
Manejo relativo.	[26 - 38]
Manejo adecuado.	[39 - 52]
Manejo solvente	[53 - 65]

VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.	
Manejo distorsionado.	[21 - 41]
Manejo relativo.	[42 - 62]
Manejo adecuado.	[63 - 83]
Manejo solvente	[84 - 105]

VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE CONTROL DEL CONTEXTO.	
Manejo distorsionado.	[16 - 31]
Manejo relativo.	[32 - 47]
Manejo adecuado.	[48 - 63]
Manejo solvente	[64 - 80]

**ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LA GESTIÓN DEL COMPONENTE
ACADÉMICO – INVESTIGATIVO.**

VALORACIÓN GENERAL DEL COMPONENTE ACADÉMICO – INVESTIGATIVO.	
Gestión Débil	[20 - 46]
Gestión adecuada.	[47 – 73]
Gestión Excelente	[74 - 100]

VALORACIÓN DEL COMPONENTE ACADÉMICO.	
Gestión Débil	[10 - 22]
Gestión adecuada.	[23 – 35]
Gestión Excelente	[36 - 50]

VALORACIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO.	
Gestión Débil	[10 - 22]
Gestión adecuada.	[23 – 35]
Gestión Excelente	[36 - 50]