



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria
del Gran Mendoza. Relación entre Autoconcepto y desempeño en el
plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesista: Lic. Esp. Gabriela Inés González

Directora: Dra. Ida Lucía Morchio

Mendoza, 2021

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

DEDICATORIA

A mis padres, Arol y Petra, que siempre creyeron en mí y me dieron la libertad necesaria para pensar, cuestionarme y crecer.

A mi familia, mi esposo Raúl, mis hijos Nicolás y Julián a quienes amo profundamente y con tanta paciencia me acompañaron en este camino.

A mi hermana Cecilia que siempre fue modelo de perseverancia y dedicación en mi vida.

A mi maestro Marco Carbonetti y a mi directora y amiga Lucy Morchio por haberme enseñado diversas formas de sumergirme en el universo de la investigación.

AGRADECIMIENTOS

**A quienes colaboraron de diversas maneras con este proceso:
Gilda Difabio, Viviana Navarta, Alejandro Abraham, Sofía Giannaula,
Fernanda Cataldo, Estefanía Estrany.**

A las instituciones participantes que abrieron sus puertas para el trabajo de indagación.

A las docentes y estudiantes que respondieron con tanto compromiso y sinceridad los cuestionarios y entrevistas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
MARCO TEÓRICO	23
CAPÍTULO I: APRENDIZAJE.....	24
1. Inicios de la Psicología con parámetros de ciencia.....	26
2. Enfoques principales.....	27
2.1. El enfoque Conductista. Núcleos centrales	27
2.1.1. Implicancias educativas del Conductismo	30
2.2. El enfoque Cognitivista.....	31
2.2.1. Procesamiento de la Información	33
2.2.2. Constructivismo	39
CAPÍTULO II: PROCESOS Y ESTRATEGIAS	60
1. Concepción de Aprendizaje.....	62
2. Procesos cognitivos.....	63
2.1. Conceptualización	63
2.2. Constructos próximos	65
3. Estrategias de aprendizaje.....	66
3.1. Orígenes del constructo	66
3.2. Conceptualización	68
3.3. Clasificaciones de estrategias.....	71
3.4. Instrumentos de evaluación de Procesos y Estrategias	74
3.4.1. Para estudiantes de escuela secundaria.....	74
3.4.2. Para estudiantes de Educación Superior	76
3.5. Investigaciones sobre Estrategias	77
3.5.1. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	77
3.5.2. Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado	80
3.6. Evaluación de estrategias en estudiantes y valoración de docentes	81
3.7. Diversas poblaciones en estudio	82
3.8. Lugar asignado a las estrategias en el currículum	84
4. Organizador de Estrategias de Aprendizaje y Apoyo al Estudio planteado en esta tesis	86
CAPÍTULO III: AUTOCONCEPTO	93

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

1. Perspectivas teóricas del Autoconcepto.....	94
1.1. Teoría de Williams James	94
1.2. Interaccionismo Simbólico	95
1.3. Psicología Fenomenológica y Humanística.....	96
1.4. Psicología Social	97
1.5. Psicología Cognitiva.....	98
2. Desde una concepción integral.....	99
3. Dimensiones del Autoconcepto.....	101
4. Formación del Autoconcepto a lo largo de la vida del sujeto.....	105
5. Autoconcepto Escolar en el contexto de esta tesis.....	107
CAPÍTULO IV: CREENCIAS PEDAGÓGICAS	109
1. Conceptualización.....	110
1.1. Creencias Epistemológicas	111
1.2. Creencias Pedagógicas	112
2. Vinculación entre términos cercanos.....	114
2.1. Creencias y percepciones	114
2.2. Creencias y concepciones de aprendizaje	115
2.3. Creencias y teorías implícitas	117
3. Creencias pedagógicas en el contexto de esta tesis.....	120
CAPÍTULO V: SUJETO DE APRENDIZAJE	124
1. Contexto social y cultural.....	125
2. Particularidades generacionales.....	127
3. La identidad como construcción.....	129
4. Desarrollo de su pensamiento.....	132
5. Escolaridad y rendimiento académico.....	133
METODOLOGÍA	135
CAPÍTULO VI: DISEÑO METODOLÓGICO.....	136
1. Especificación del objeto de investigación.....	138
2. Descripción de la población y la muestra.....	139
2.1. Instituciones.....	140
2.2. Edad	140
2.3. Género	141

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3. Descripción de las técnicas e instrumentos de recolección.....	142
3.1. Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario (Instrumento 1).....	142
3.2. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria) (Instrumento 2).	144
3.3. Estrategias para el estudio de un texto (Instrumento 3).....	150
3.4. Entrevista a docentes (Instrumento 4).....	153
4. Procedimiento para el análisis de los datos.....	153
5. Cualidades psicométricas de los instrumentos.....	155
5.1. Propiedades psicométricas del Cuestionario Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario	156
5.2. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria).....	161
5.2.1. Estrategias de Apoyo.....	162
5.2.2. Estrategias de Aprendizaje	165
5.3. Propiedades psicométricas del Cuestionario Estrategias para el estudio de un texto .	181
6. Estrategias para el análisis descriptivo e inferencial	191
RESULTADOS	196
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	197
1. Objetivo específico N° 1:.....	197
1.1. Análisis por sub-variable (o ítems del instrumento).....	198
1.1.1. Finalidad de los estudios	198
1.1.2. Desempeño según calificaciones.....	199
1.1.3. Actitud como estudiante	200
1.1.4. Capacidad autopercebida.....	201
1.1.5. Facilidad o Dificultad para aprender un contenido escolar	202
1.1.6. Desempeño según repitencia.....	204
1.1.7. Proyectos futuros	205
1.1.8. Experiencias en el secundario	206
1.2. Análisis por factor	211
1.3. Análisis global: Categorías de desempeño	213
1.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 1:.....	214
2. Objetivo específico N° 2.....	217

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.1. Análisis por factor (y tipo de estrategia)	217
2.1.1. En Estrategias de Apoyo	219
2.1.2. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Entrada	221
2.1.3. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Elaboración	223
2.1.4. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Salida.....	230
2.2. Comparación de las puntuaciones totales de los factores	233
2.3. Categorías de desempeño autoinformado total y por tipo de estrategias	234
2.3.1. Categorías de desempeño global autoinformado	234
2.3.2. Categorías de desempeño autoinformadas en Estrategias de Apoyo	236
2.3.3. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Entrada.....	237
2.3.4. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Elaboración	238
2.3.5. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Salida.....	239
2.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 2.....	240
3. Objetivo específico N° 3:.....	243
3.1. Resultados por estrategia según pregunta del cuestionario	243
3.1.1. Ideas previas	243
3.1.2. Conceptualización previa y ejemplificación	245
3.1.3. Comprensión global del tema	246
3.1.4. Selección de ideas principales.....	247
3.1.5. Palabra clave por párrafo	248
3.1.6. Organización y secuencia del texto	249
3.1.7. Justificación de sentido	250
3.1.8. Relación entre categorías, conceptos y ejemplos	251
3.1.9. Síntesis gráfica.....	252
3.1.10. Reconocimiento de preguntas	253
3.1.11. Evocación planificada	254
3.1.12. Elaboración propia	255
3.2. Análisis por factor	255
3.3. Categorías de desempeño.....	259
3.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 3.....	261
CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS INFERENCIAL.....	263

1. Objetivo específico N° 4.....	263
1.1. Relación entre actitud como estudiante, capacidades autopercebidas y facilidad o dificultad para aprender un contenido escolar con proyectos futuros	264
1.2. Relación entre proyectos futuros con desempeño según calificaciones y repitencia ..	265
1.3. Discusiones en torno al objetivo específico N° 4.....	270
2. Objetivo específico N° 5.....	272
2.1. Fase de Entrada.....	274
2.2. Fase de Elaboración – Proceso Adquisición.....	279
2.3. Fase de Salida – Proceso Recuperación.....	286
2.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 5.....	289
3. Objetivo específico N° 6:.....	292
3.1. Discusiones en torno al objetivo específico N° 6.....	297
4. Objetivo General N° 1.....	299
4.1. Puntuaciones totales de cada instrumento.....	299
4.2. Interrelación de variables.....	301
4.3. Discusiones en torno al Objetivo General N° 1. Aproximación a conclusiones.	304
CAPÍTULO IX: ANÁLISIS INTERPRETATIVO	307
1. Objetivo específico N° 7.....	307
1.2. Discusiones en torno al objetivo específico N° 7.....	322
2. Objetivo General N° 2.....	326
2.1. Discusiones en torno al objetivo general n° 2. Aproximación a conclusiones.	331
CONCLUSIONES.....	334
1. Visión de conjunto.....	335
2. Confirmación de las hipótesis.....	343
3. Limitaciones, producciones propias y aportes.....	344
4. Futuras investigaciones.....	348
5. Proyección al campo aplicado.....	349
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	352
ANEXOS.....	377
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	462

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales, las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas se suceden de manera vertiginosa y plantean nuevos desafíos. La educación es esencial para responder a los cambios permanentes a través de la formación de personas capaces de adaptarse al mundo del conocimiento, de ser creativos ante nuevas formas de vida, de ser ciudadanos competentes, de estar preparados para hacer frente a las adversidades y construir su presente y su futuro.

Desde el año 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la República Argentina ha ampliado la obligatoriedad de la Educación Secundaria a su totalidad, por tanto, es una prioridad de la política educativa que adolescentes y jóvenes finalicen su escolaridad secundaria para el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el mundo del trabajo y de la cultura. Así se expresa en el Art. 30, inc. c) de dicha ley:

- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

Ha pasado más de una década desde esta legislación y los datos duros de los resultados obtenidos generan cierta desesperanza. En 2018, asistía a la escuela secundaria el 88,7% de los jóvenes de entre 12 y 17 años del país y el 31,5% lo hacía con una sobreedad de dos o más años (UNESCO-IIPE, s.f.) lo cual indica cierta postergación o alargamiento de los estudios secundarios.

Según el Informe de resultados “Argentina en Pisa 2018”, el porcentaje de repitencia en ese año fue de un 14,6% para toda la escuela secundaria, siendo de 7,5% en el ciclo orientado -cuarto y quinto año- (Arena et al, 2019).

Asimismo, el rendimiento se torna preocupante ante los resultados de estas pruebas internacionales que colocan a Argentina por debajo de la media

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

latinoamericana, especialmente en el área de la lectura. Indica este Informe que el 52,1% de los estudiantes de escuela secundaria evaluados en 2018, obtiene un desempeño en lectura nivel 1 o inferior, esto implica que solamente pueden realizar tareas simples, como comprender los datos explícitos, reconocer el tema principal y las relaciones sencillas entre la información del texto y saberes de la vida cotidiana (Arena et al., 2019, p. 74).

Como consecuencia, es posible que esta situación dificulte el ingreso, la permanencia y el egreso a la Educación Superior. Según UNESCO-IIPE (s.f.), en el 2018, el 35,8% de los estudiantes que pertenecen al grupo de edad inmediatamente superior a la finalización de la Educación Secundaria -entre 18 y 20 años- se encontraba matriculado en el siguiente nivel. De ellos, el 26,4% en instituciones terciarias no universitarias y el resto -74,6%- en universidades.

Por otra parte, en Argentina, en el ciclo académico 2018-2019, sólo en el sistema universitario -estatal y privado- la tasa de retención¹ del primer año fue del 61,8%, mientras que el egreso en tiempo teórico² fue de 29,7%, lo cual lleva a cuestionarse las condiciones de los jóvenes ingresantes. (Ministerio de Educación, 2020).

Más allá de los datos estadísticos precedentes, la situación del estudiante que finaliza la Educación Secundaria y aspira a continuar sus estudios pudo ser percibida en forma directa por la autora de esta tesis durante su desempeño laboral como docente en Educación Superior y asesora pedagógica en Educación Secundaria. En la interacción se observó a estudiantes que pretenden ingresar a la Educación Superior y tienen que intentarlo en reiteradas oportunidades, como así también a quienes al poco tiempo de ingresar abandonan por no haber logrado el rendimiento académico mínimo. Esta problemática se constituyó en motivación para analizar si algunas de las dificultades en el Nivel Superior encuentran raíces en la escolaridad secundaria.

¹ Retención en el primer año: Son los estudiantes a los que se les actualiza su inscripción en la misma oferta, en un año académico posterior a su última inscripción. Este indicador permite una aproximación al conocimiento de la cantidad de ingresantes que permanecen en una carrera luego de transcurrido el primer año.

² Egreso en tiempo teórico: Porcentaje de egresados que completan sus carreras en el tiempo previsto por el plan de estudio. Para el cálculo de este indicador se toma el promedio de la “duración teórica” de todas las ofertas académicas vigentes (5 años). Este indicador permite una aproximación al conocimiento de la proporción de los estudiantes que finalizan sus estudios en los plazos establecidos.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Sin desconocer la heterogeneidad de las trayectorias educativas en Educación Superior y la multicausalidad de elementos personales y contextuales que las favorecen y las obstaculizan, se planteó la necesidad de tener en cuenta las condiciones en que se encuentra el estudiante de Educación Secundaria que está “a punto” de concluir su escolaridad obligatoria y tiene expectativas de continuar estudios superiores.

Con tal propósito, esta tesis doctoral se ubica en el campo de la Psicología Educacional y se seleccionan algunos constructos que podrían constituirse en factores anticipatorios del posterior desempeño de los jóvenes en la universidad.

El estudio se inscribe en una concepción de **Aprendizaje** de corte cognitivista, en la que se conjugan elementos del modelo de Procesamiento de la Información de Ellen Gagné (1991), de la teoría psicogenética de Jean Piaget (1977), de la teoría sociohistórica de Lev Vygotski (1988), de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) y de la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel y colaboradores (1989).

Con este enfoque, se entiende que aprender consiste en “un proceso activo por el cual quien aprende construye y reconstruye esquemas en función de su experiencia con el mundo y consigo mismo” (Morchio y Difabio de Anglat, 2015, p.41).

En consonancia, se caracteriza el aprendizaje como proceso interno y a la vez situado y en interacción; una experiencia en la cual quien aprende construye conocimientos y a la vez se construye a sí mismo. Desde una aproximación acorde con el aprendizaje como fenómeno complejo, se adopta una mirada amplia, de sentido holístico e integral que integra en el análisis no sólo aspectos cognitivos, sino también aspectos afectivos y contextuales.

El aprendizaje como sistema incluye resultados -equivalente a los contenidos, a lo que se quiere lograr con el aprendizaje-, procesos -qué realiza el alumno para aprender los contenidos propuestos- y condicionantes que contextualizan el aprendizaje -tipo de práctica, cuándo, cuánto, dónde y con quien/es se logra ese aprender-. (Pozo, 1996).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En sentido dinámico, el aprendizaje supone tres fases básicas: entrada, elaboración y salida (Beltrán Llera, 2003; Monereo, 1990; Pozo y Monereo, 1999).

El tema de la investigación que da lugar a esta tesis es: **Procesos³ cognitivos y Estrategias de aprendizaje** en estudiantes que cursan el último año de su trayectoria en escuelas secundarias del Gran Mendoza -de gestión estatal y ámbito urbano-.

Participan estudiantes de seis escuelas secundarias de gestión estatal y ámbito urbano, cursantes del último año y doce profesoras de los cursos en los que aplicaron los instrumentos.

Con el propósito de indagar lo que piensa y lo que realiza **el estudiante** en su rol de aprendiz y lo que creen los **profesores** en su rol de mediadores de los aprendizajes, se analizaron, en estudiantes, los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje en su relación con el Autoconcepto, y en docentes, las Creencias pedagógicas referidas a la adquisición y empleo de procesos y estrategias por parte de sus alumnos.

Se entiende por **Procesos**, aquellos sucesos internos que permiten que cada sujeto pueda construir y reconstruir los distintos conocimientos en alguno de los momentos del aprendizaje.

Se toma como referencia la concepción de Beltrán Llera (2003) quien los define como una “cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender” (p. 55). El autor los presenta como actividades que tienen lugar en la mente del sujeto y los diferencia de las estrategias de aprendizaje, que son las actividades procedimentales que realizan los estudiantes para aprender.

Las **Estrategias** son herramientas del pensamiento que se ponen en acción ante un contenido y, como tales formalizan las acciones del pensamiento -es decir los procesos-, a la vez que potencian las posibilidades de aprendizaje (Beltrán Llera,

³ Se emplea mayúscula para reconocer los constructos que se constituyen en variables en estudio: Procesos, Estrategias, Autoconcepto y Creencias.

2003). Cuando el alumno⁴ realiza Estrategias para estudiar, da pautas que permiten “ver” cómo ejercita algún proceso cognitivo.

El estudio de los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje adquiere especial difusión en la década de 1970 con precursores que proponen conceptualizaciones y clasificaciones alternativas (Chadwick, 1988; Schmeck y Ribich, 1978; Sternberg, 1983; entre otros). Con el tiempo estas aproximaciones se fueron revisando y ampliando, no obstante, han mantenido el objetivo inicial de favorecer el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y aportar estrategias de enseñanza para promoverlos. Estudios actuales dan cuenta de la relevancia que la comunidad científica asigna a esta temática. Con sentido ejemplificativo, entre ellos se encuentran los de Barca Enríquez et al., 2014, 2015, 2017, 2020; Barca Lozano et al., 2013; Morchio et al., 2015; Piovano et al., 2018; Sesento García, 2021.

Por **Autoconcepto** se entiende aquellas percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su conducta (Shavelson et al., 1976). Es un constructo que reviste especial importancia, influye en diversas áreas del sujeto - sus pensamientos, sentimientos, valoraciones, comportamientos-, contribuye a la construcción de su personalidad (Cazalla-Luna y Molero, 2013) y colabora en su satisfacción personal (Esnaola et al., 2008).

Como antecedentes en estudios sobre el Autoconcepto se reconocen los desarrollos de William James (1890), retomados en el campo de la Psicología por Combs et al. (1979), Bandura (1977) y Zimmerman (1990), entre otros. Por su parte, los planteos de Shavelson et al. (1976) marcan un antes y un después en el análisis del constructo y en la actualidad numerosas investigaciones abordan esta temática desde diferentes ángulos (Clerici et al., 2020; Fernández-Lasarte et al. 2019; Revuelta et al., 2016).

El Autoconcepto se estructura en varios dominios -académico y no académico: personal, familiar, social y físico- (Shavelson et al., 1976). El Autoconcepto

⁴ En esta tesis se utiliza el masculino como genérico lo que no significa desconocer el respeto a la diversidad de género.

académico es relevante en esta investigación ya que los resultados señalan cierta relación positiva entre éste y los logros en educación (Azpiazu et al., 2017; Barraza y Hernández Jácquez, 2017).

En el marco de esta tesis, se ha incorporado una nueva dimensión: el Autoconcepto Escolar, que hace referencia a la percepción de sí mismo en estudiantes del último año de la escuela secundaria.

Con respecto al constructo **Creencias**, desde la perspectiva de Pajares (1992), se conciben como construcciones personales; afirmaciones consideradas como ciertas por la persona, que no son evidentes, que se basan en el juicio y la evaluación personal y que tienen un componente afectivo y uno evaluativo.

Entre sus precursores en el campo psicoeducativo se encuentran Hofer y Pintrich (1997), Pajares (1992) y Prawat (1992). La relación entre lo que el profesor cree y las prácticas pedagógicas que implementa ha sido tema de varios estudios (Condorí Gutierrez, 2019; Gutiérrez-Rico et al., 2019; Paz-Delgado y Barahona, 2020, entre otros), en algunos de los cuales se vincula con concepciones (Martínez Fernández et al., 2004) y teorías implícitas (Pozo y Scheuer, 1999).

Específicamente, las **Creencias pedagógicas** (Perry, 1968; Prawat, 1992) son las ideas o representaciones que posee un docente respecto de algún aspecto de la enseñanza y el aprendizaje. Estas gravitan en las decisiones que los profesores toman acerca de la relevancia de los conocimientos que enseñan y de las estrategias didácticas que implementan.

Los antecedentes en investigación sobre las temáticas centrales para esta tesis sugieren algunos **aspectos que resultan vacantes**, los que se ubican en tres planos diferentes.

El primer plano de vacancia se refiere a los instrumentos para la evaluación de Procesos y Estrategias. Son escasas las publicaciones que describan resultados sobre procesos y estrategias obtenidos a través de pruebas de desempeño o ejecución, como tampoco sobre la relación entre lo que los estudiantes afirman y lo que hacen efectivamente cuando deben aprender un material de estudio escolar real. En cambio, el estudio empírico se realiza con prevalencia de cuestionarios de

tipo autoinforme (Chávez Arias, 2018; Gaeta et al., 2012, Morchio et al., 2012, 2014) en los que los estudiantes dicen lo que “hacen” para estudiar un contenido escolar.

El segundo plano remite a los constructos que ingresan al estudio. Se han hallado pocos trabajos que vinculen las Estrategias de aprendizaje con el Autoconcepto académico de los estudiantes (Barca Lozano et al., 2013) y existe un vacío más claro aún en el análisis del Autoconcepto Escolar relacionado con el desempeño y la aplicación práctica de Estrategias para aprender un contenido.

El tercer plano se liga con la población en estudio y muestra dos lagunas en la literatura vigente. La primera tiene que ver con la disponibilidad de estudios empíricos con población de escuela secundaria (Barca Enríquez et al., 2014, 2020; Barca Lozano et al., 2013; Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014; Suárez Valenzuela y Suárez Riveiro, 2019). Si bien algunas investigaciones analizan desde diferentes perspectivas la relación entre los antecedentes escolares en el nivel secundario y las características que adquiere la trayectoria académica en la universidad (Calderón y Chiecher, 2012; Elvira-Valdez y Pujol, 2012; Moraga et al., 2015; Piovano et al., 2018; Sesento García, 2021), son escasos en comparación con las investigaciones sobre Estrategias de aprendizaje y Procesos de pensamiento en estudiantes de Educación Superior, especialmente población universitaria (Gargallo López et al., 2016; Garzuzi, 2013, 2015; Morchio et al., 2015, entre otros). En el ámbito local -provincia de Mendoza, Argentina-, sólo se hallaron como antecedentes en escuela secundaria, investigaciones que datan de hace más de una década (Esnal [dir.], 2007-2009).

La segunda ausencia en este tercer plano, es la falta de consideración de las voces de los docentes, de las Creencias pedagógicas sobre la temática específica de Procesos y Estrategias. Existe vasta producción científica sobre creencias en general (Díaz et al., 2010), concepciones y teorías implícitas de docentes (Donoso et al., 2016; Gutiérrez-Rico et al., 2019; Mateos Sanz et al., 2011; Pedreira Alves y Pozo, 2020) pero sin referencia a lo que los profesores creen sobre Procesos y Estrategias de aprendizaje en el contexto de su desempeño como mediadores en la construcción de aprendizajes escolares en sus alumnos.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Frente al desafío de aportar elementos de base empírica vinculados con los espacios de vacancia, hemos adoptado perspectivas complementarias para comprender los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje en estudiantes de escuela secundaria: la consciencia que los estudiantes tienen de su empleo, la práctica efectiva de las actividades que implica utilizar estrategias, la vinculación con el Autoconcepto y las Creencias de los profesores.

Se utilizan diferentes instrumentos que permiten analizar en forma comparativa información sobre las Estrategias informadas por el estudiante y los resultados obtenidos en una prueba de desempeño de Estrategias, con instrumentos elaborados y normatizados/validados *ad hoc*.

Se indaga cómo se autopercibe el estudiante, cómo se autoevalúa como aprendiz, la proyección a futuro y las estrategias que desarrolla para estudiar.

Se recupera la voz de los docentes en sus creencias respecto de si las estrategias deben ser enseñadas o si, por el contrario, el alumno las adquirirá por sí mismo, por la sola práctica de estudiar los contenidos que la escuela propone.

Estos entramados, permiten proyectar alternativas para optimizar el rendimiento escolar, hacer un aporte a la mejora de las condiciones con que el estudiante ingresa a la Educación Superior y ofrecer un insumo para re-pensar la permanencia y el egreso, tanto de la escuela secundaria, como de estudios superiores.

Surgen entonces algunos interrogantes, ¿qué Procesos y qué Estrategias de aprendizaje desarrollan los estudiantes en el transcurso de su escolaridad secundaria obligatoria?, ¿los estudiantes, son conscientes de los Procesos y Estrategias que realizan para aprender?, ¿las Estrategias que efectivamente realizan, son suficientes para sostener estudios superiores?, ¿qué experiencias han ido construyendo su autoconcepto como estudiantes?. Por otro lado, se cuestiona ¿creen los docentes que deben enseñar a estudiar, a adquirir Estrategias y a realizar Procesos?, ¿creen que los estudiantes están preparados para afrontar estudios superiores?

En esta investigación, a fin de dar respuesta a estos interrogantes y ofrecer insumos que contribuyan a cubrir los espacios vacantes, se conjugan aportes de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

diferentes propuestas teóricas sobre Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje, realizando una aproximación al plano empírico en tres dimensiones:

1. Desde la población en estudio, se trabaja por un lado, con estudiantes de escuela secundaria cercanos a finalizar su escolaridad y con proyección de iniciar estudios superiores, y por otro, con docentes de esos alumnos, considerando sus Creencias sobre la adquisición y utilización de Estrategias.
2. Desde los factores que, cabe suponer, condicionan el desarrollo y la utilización de los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje, se estudia la relación con el Autoconcepto escolar, las experiencias en el secundario y las Creencias pedagógicas de los docentes.
3. Desde los instrumentos que se emplean para reunir datos, se combinan: cuestionarios de tipo autoinforme, una prueba de ejecución para el estudio de un texto y entrevistas a docentes.

Esta construcción lleva a plantear los siguientes objetivos generales:

1. Estudiar la relación entre los Procesos y las Estrategias cognitivas que el alumno del último año de escuela secundaria informa que emplea en situación de aprendizaje escolar, las que efectivamente realiza y su Autoconcepto como aprendiz.
2. Relacionar los resultados en el plano de la ejecución y el Autoconcepto Escolar de los estudiantes con las Creencias del profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que emplean sus alumnos.

Los objetivos específicos en el desarrollo de esta investigación son:

1. Describir -desde el autoinforme- las notas distintivas del Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria.
2. Caracterizar -desde el autoinforme- los Procesos y Estrategias que el estudiante “dice” realizar para aprender un contenido escolar.
3. Evaluar -a través de una prueba de desempeño- las Estrategias que el estudiante “emplea” para aprender un texto escolar.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

4. Relacionar el Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria con proyectos futuros.
5. Comparar las Estrategias que los estudiantes “dicen” realizar con las que efectivamente “emplean” para aprender un contenido escolar.
6. Analizar la relación entre el concepto que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz y sus resultados en la prueba de desempeño.
7. Interpretar las Creencias que tiene el profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que realizan sus estudiantes para aprender contenidos de la materia que enseña.

A modo de hipótesis se plantea que:

➤ En estudiantes:

- 1) Lo que el alumno dice que hace -autoinforme- respecto del empleo de Procesos y Estrategias no coincide con su desempeño en una prueba donde debe aplicar -ejecución- las Estrategias informadas.
- 2) Existe relación entre el Autoconcepto Escolar del estudiante y su desempeño cuando emplea Procesos y Estrategias para aprender.
- 3) Las notas distintivas del Autoconcepto Escolar -actitudes, capacidad autopercebida, facilidad o dificultad para aprender, rendimiento según calificaciones y repitencia- se relacionan con sus proyectos futuros en cuanto estudiante.

➤ En docentes, como anticipación de sentido:

- 1) Los profesores reconocen cuáles son los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje que emplean sus alumnos.
- 2) Los profesores creen que no es necesario enseñar Estrategias para aprender los contenidos que enseñan porque éstas se adquieren en forma natural.

Para el logro de estos objetivos y comprobación de hipótesis, se ha realizado una investigación mixta, en la que se complementan metodologías cuantitativas y cualitativas a fin de lograr una mirada integral, comprensiva y holística del hecho.

Se realiza un diseño transversal y de ejecución concurrente, con profundidad descriptiva, comparativa y analítica, de naturaleza empírica y finalidad aplicada,

tomando fuentes primarias para el trabajo de campo. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Desde una **perspectiva cuantitativa** las variables en estudio son los Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje en estudiantes que se encuentran en el último año de la escolaridad secundaria, incluyendo en primer lugar, el concepto que el estudiante tiene de sí mismo en relación con sus logros o dificultades escolares, la ponderación de la experiencia vivida en la escuela secundaria, su proyección hacia el futuro. En segundo lugar, los Procesos y Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio que se constituyen en indicadores de “lo que dice que hace para aprender” durante las fases de entrada, elaboración y salida y, por último, las Estrategias de aprendizaje que pone en práctica en una situación equivalente a la evaluación escolar, en la que se presenta un texto -extraído de un manual de escuela secundaria- y se solicita responder consignas que incluyen las fases mencionadas previamente.

Desde una **perspectiva cualitativa** se estudian las Creencias que los profesores tienen sobre el empleo de estrategias cognitivas por parte de sus alumnos y sobre la necesidad -o no- de mediación docente para desarrollarlas. El propósito en este caso es tener presente la perspectiva docente -desde sus creencias- como un marco interpretativo que contextualiza los hallazgos en estudiantes.

Los instrumentos de recolección han sido elaborados *ad hoc* y validados previamente siendo:

- **Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario**, es un cuestionario de autoinforme, cuyo objetivo es recopilar información sobre la mirada que tiene el alumno de sí mismo como aprendiz. Contiene ítems de selección múltiple y preguntas abiertas. Indaga aspectos como las aptitudes y habilidades con que cuenta para llevar adelante la propuesta escolar, “cómo le va” -si aprueba/no aprueba y a qué se debe, las calificaciones que obtiene, el esfuerzo que realiza, entre otros-.
- **Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)**, es un instrumento de autoinforme, con ítems de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

selección múltiple, a fin de reunir información sobre los Procesos y Estrategias que dicen realizar los alumnos para aprender un contenido escolar y las estrategias de apoyo que implementan para estudiar.

- **Estrategias para el estudio de un texto**, es una prueba de ejecución o de desempeño en la que los alumnos ponen en práctica el uso de Estrategias cognitivas frente a un texto de escuela secundaria (Schujman, et al., 2001, pp. 150-151).

La población en estudio, para la faz cuantitativa, está constituida por 223 estudiantes del último año de escuelas secundarias orientadas⁵ y de gestión estatal⁶ del Gran Mendoza de contexto urbano. Se ha seleccionado una muestra no probabilística, intencional, en función de los objetivos planteados.

En la faz cualitativa fueron entrevistados dos docentes de cada grupo escolar encuestado, en forma simultánea, logrando una muestra de doce profesores, a través del siguiente instrumento:

- **Entrevista semi-estructurada a docentes**, con el objeto de estudiar sus Creencias sobre el empleo de Estrategias cognitivas por parte de los estudiantes y sobre las acciones para enseñarlas.
- En función de los planteos precedentes esta tesis se ha estructurado en cinco apartados: Marco Teórico -que incluye los capítulos I al V-. Lineamientos metodológicos, incluye el capítulo VI. Resultados -que incluye los capítulos VII, VIII y IX . Conclusiones. Referencias Bibliográficas y Anexos.

En el Marco Teórico, el Capítulo I pasa revista a diferentes concepciones y teorías referidas al aprendizaje donde se reconocen enfoques diversos que han tenido y tienen notable incidencia en el desarrollo de la Psicología y, específicamente de la Psicología Educativa a fin de mostrar la posición adoptada en este trabajo.

⁵ Se denomina Escuela Secundaria orientada aquella que tiene un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (LEN, Cap. IV, art. 31). Se distingue de la Escuela Secundaria modalizada (Ej: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, etc.).

⁶ Dependientes de la Dirección General de Escuelas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En el Capítulo II, se realiza un acercamiento a perspectivas actuales considerando al aprendizaje como un sistema, que sucede a través de un proceso, por el cual se obtienen resultados en relación a determinadas condiciones (Pozo, 1996). Se desarrolla la temática de los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje. En la búsqueda de estudios previos se hallan diversas clasificaciones, investigaciones que se apoyan en diferentes marcos teóricos y apelan a variadas metodologías e instrumentos.

Se analizan las diferentes perspectivas encontradas en el estado del arte y se presenta un organizador de Procesos y Estrategias de autoría propia.

En el capítulo III, se indaga la evolución del constructo Autoconcepto, los estudios realizados al respecto y la vinculación con nuestro objeto de estudio. Se realiza un recorrido histórico y conceptual del término para arribar al estado del arte y a la construcción de una conceptualización propia.

Por tratarse de una investigación en contexto educativo, el capítulo IV se centra en la perspectiva del docente, profundizando el concepto de Creencias pedagógicas y su vinculación con las concepciones y teorías implícitas que subyacen a sus prácticas. Los profesores son quienes tienen la posibilidad de promover el logro de aprendizajes a través de la enseñanza de Estrategias y la estimulación de Procesos cognitivos.

Para finalizar el Marco Teórico, en el capítulo V, se realiza un recorrido por las características etarias, sociales, culturales y cognitivas de los sujetos que comprenden la población en estudio. La intención es centrar la mirada en el joven que transita la escuela secundaria, que ha realizado su trayectoria por la escolaridad obligatoria y se encuentra a un paso de concluirla.

En el capítulo VI se establecen los lineamientos metodológicos, se muestra la validación de los instrumentos y los resultados del análisis factorial que introduce modificaciones -no sustanciales- a la propuesta de organización teórica original.

En los capítulos VII, VIII y IX se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados dando respuesta a los objetivos generales y específicos planteados en este trabajo. El capítulo VII muestra los datos descriptivos de cada uno de los

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

instrumentos de base cuantitativa y se desarrollan los objetivos específicos 1, 2 y 3. El capítulo VIII establece relaciones entre variables, lo cual permite un análisis inferencial que da respuesta a los objetivos específicos 4, 5 y 6; concluye con el objetivo general 1 que vincula las variables trabajadas cuantitativamente - Estrategias autoinformadas, Estrategias ejecutadas y Autoconcepto Escolar-. El capítulo IX muestra la interpretación de las voces de los docentes respecto a Creencias pedagógicas para complementarse con el objetivo general 2, donde se integran perspectivas cuantitativas y cualitativas y se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas precedentemente.

Finalmente, se presentan las Conclusiones general del trabajo, mostrando la validación de las hipótesis y un diálogo con autores vigentes en la investigación psicoeducativa según lo expuesto en el Marco Teórico. De esta manera, se construye conocimiento desde una interrelación entre la investigación y la práctica educativa.

Para concluir, se presentan las Referencias Bibliográficas⁷ y los Anexos correspondientes a los instrumentos, matriz de corrección y análisis estadístico.

⁷ En este trabajo se utilizan Normas APA 7ma. Edición.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: APRENDIZAJE

“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático”.

(Rogers, C. R., 1975)

En este capítulo se realiza un recorrido histórico y conceptual por la Psicología desde los inicios de su estatuto científico, centrando la mirada en el aprendizaje como objeto de estudio específico de la Psicología Educativa.

La problemática del aprendizaje es central en la Educación Secundaria de nuestro país y puede verse replicada en el rendimiento académico en Nivel Superior. En esta investigación, la realización de Procesos cognitivos y la utilización de Estrategias utilizadas como herramientas para lograrlos tienen como finalidad la optimización de los aprendizajes escolares.

Se concibe el aprendizaje desde una perspectiva integral, considerándolo no sólo como un proceso de internalización y construcción de significados, sino enlazándolo con aspectos afectivos, relacionados con lo que el sujeto cree de sí mismo, su autopercepción y valoración personal.

Para ingresar al tema es necesario preguntarse, ¿qué es el aprendizaje?, ¿cómo se logra?, ¿desde qué perspectivas puede ser considerado? y ¿qué implicancias tienen las diversas miradas en la realización de Procesos cognitivos y a la necesidad de adquirir Estrategias de aprendizaje?.

Para responder a estos interrogantes, en este capítulo se pasa revista a diferentes enfoques y teorías referidas a la adquisición del conocimiento, donde se reconocen posturas epistemológicas diversas.

En primer lugar, se realiza una breve referencia a los inicios de la Psicología. Se marcan antecedentes en el Conductismo como modelo científico objetivo, a fin de observar sus flancos débiles como disparadores de teorías superadoras.

Desde un enfoque diferente, se describen postulados del Cognitismo que representan el sustento de esta tesis y se atiende a dos líneas que lo integran:

- El modelo de Procesamiento de la Información que aporta una estructura conceptual compatible con la consideración de Procesos cognitivos y las formas de abordarlos.
- El enfoque Constructivista que centra la construcción, internalización y reestructuración del conocimiento en la acción del propio sujeto que aprende, poniendo énfasis en los Procesos mentales, en la formación de conceptos y estructuras cognitivas (Barboyon, 2019; Castorina, 1998; Rosas y Sebastián, 2001). En esta línea encontramos:
 - La teoría psicogenética de Jean Piaget, cuyo aporte para esta tesis radica en la concepción del aprendizaje como construcción, donde el sujeto es protagonista. Además colabora con la caracterización del estudiante de escuela secundaria, desde el punto de vista cognitivo.
 - La teoría socio-histórica de Lev Vygotski, contribuye con la idea de que la relación con el mundo físico y social se realiza a través de una mediación -instrumental y cultural- que implica una resignificación y permite la interiorización, la apropiación de saberes y la construcción de una mente individual.
 - La teoría del Aprendizaje Verbal Significativo de David Ausubel, que muestra la relevancia de realizar procesos de relación entre diferentes ideas, conceptos o representaciones -ideas previas e ideas nuevas-; que integran una estructura de conocimientos significativa para el sujeto que aprende.
 - La teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, que explica la interacción recíproca y continua de las influencias ambientales y personales en el aprendizaje.

1. Inicios de la Psicología con parámetros de ciencia

Los comienzos de la Psicología como estudio científico se remontan a 1874, al Laboratorio de Psicología Experimental instalado por Wundt (1832-1920) en Alemania, quien intentaba identificar los elementos de la consciencia a través de la introspección. Posteriormente, entre 1900 y 1950 conviven la psicología de la Gestalt, el Psicoanálisis y el Conductismo.

La primera se desarrolla en Europa y refiere a la difusión de investigaciones relacionadas con la percepción como totalidad, con representantes como Koffka (1886-1941), Kohler (1887-1967), Lewin (1890-1947), para quienes en la percepción se conjugan dos tipos de factores: los estructurales y los motivacionales. Ambos se relacionan con las características psicológicas de cada persona, sus motivaciones, intereses, expectativas, necesidades, entre otras.

El Psicoanálisis, surge a partir de las ideas del neurólogo austríaco Sigmund Freud (1856-1939), la explicación de la conducta procede del inconsciente y el método clínico es adecuado para acceder a variables internas. Estudia tres estructuras que integran la personalidad del sujeto: el Ello, el Yo y el Superyó, que constituyen lo heredado, los impulsos inconscientes y la influencia de la cultura en la construcción del Yo.

Mientras, en Estados Unidos, surgen las ideas empiristas en conjunción con la corriente positivista -de Comte (1798-1857), Stuart Mill (1806-1873), entre otros- quienes postulan que en la ciencia psicológica sólo es válido aquello que puede ser estudiado a través del método científico, específicamente el método propio de las ciencias físico-naturales. Hacia fines de siglo XIX y principios de siglo XX en Psicología las investigaciones se centran en la cuestión del aprendizaje como conductas modificables.

En este contexto se desarrolla, el enfoque conductista cuyo objeto de estudio se ubica en la conducta observable, considerando que el sujeto recibe estímulos del ambiente y responde a ellos a partir de la experiencia. El conductismo, como modelo asociacionista y mecanicista, sitúa el principio motor de la conducta fuera

del organismo, sin prestar atención al proceso que tiene lugar entre el estímulo y la respuesta (Pozo, 1993).

Este criterio cientificista de la Psicología no brinda respuestas satisfactorias a los cuestionamientos sobre el origen y adquisición del conocimiento, entonces comienzan a plantearse posicionamientos que se preguntan por el aprendizaje y el lugar que tienen los procesos internos en el sujeto que aprende.

A partir de aquí, se plantean algunos enfoques relevantes de la Psicología Educacional que resultan significativos al momento de profundizar en el objeto de estudio de nuestro trabajo.

2. Enfoques principales

2.1. El enfoque Conductista. Núcleos centrales

Desde inicios de 1900, la Psicología como ciencia se ubica dentro de la corriente positivista y el conductismo se desarrolla como enfoque central de la misma. Morales López e Irigoyen Coria (2016) dicen: “los fundamentos epistemológicos del conductismo (...) se centraron en el empirismo, el ambientalismo, el asociacionismo y el anticonstructivismo” (p. 27).

Su objeto de estudio son las conductas humanas observables lo cual deja fuera de su interés investigativo todo aquello que no sea visible, medible y verificable. Así, nociones como la consciencia y fenómenos estudiados por el Psicoanálisis a través de la introspección como los sueños, quedan excluidos del estudio conductista.

Se sostiene, un reduccionismo antimentalista al cuestionar la existencia de los estados y procesos mentales, o por lo menos, “la mente en caso de existir, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de ésta y no al revés” (Pozo, 1993, p. 26).

Todo conocimiento se entiende como una copia de la realidad que el sujeto adquiere a través de los sentidos, mediante sensaciones e impresiones. Se plantea de este modo el principio de correspondencia de los procesos mentales con las

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

variables observables y se atribuye al medio el control de toda conducta, es decir un poder ambientalista.

Lo que el sujeto hace o aprende es un fiel reflejo de la estructura del ambiente. No existen cambios cualitativos entre un estado inferior de conocimientos y otro superior, sino por el contrario simples modificaciones cuantitativas.

Este sujeto pasivo se limita a responder a las contingencias ambientales o, en todo caso, a “operar” para obtener una recompensa o evitar una situación aversiva. Dado que ese niño al nacer, es una tábula rasa, adquiere todo conocimiento del medio por mecanismos asociativos, como la simplificación de tareas, “(...) toda conducta, por compleja que sea es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, en este caso, estímulos y respuestas” (Pozo, 1993, p. 28).

Para el conductismo la finalidad del aprendizaje es la modificación de la conducta mediante condicionamiento, y para que esto suceda, el principio motor se encuentra fuera del organismo, siempre iniciado y controlado por el ambiente, por tanto no es necesariamente consciente.

Sin embargo, “...el conductismo fue incapaz de elaborar esa teoría unitaria del aprendizaje que con tanto anhelo buscaba” (Pozo, 1993, p. 30), por tanto se produce una dispersión teórica en la que se estudian diversos tipos de condicionamientos.

El condicionamiento clásico surge alrededor de 1879, a raíz de las investigaciones llevadas a cabo por Ebbinghaus como pionero en estudiar la memoria usando el método científico.

Por otra parte, se toman como sustento las experiencias de laboratorio realizadas por el fisiólogo ruso Iván Pávlov (1849-1936) sobre el condicionamiento clásico o respondiente que establecía el esquema estímulo - respuesta (García García, 1985; Pozo, 1993). A partir de sus experiencias, diversos estudiosos se animan a extrapolar resultados de laboratorios de psicología animal al ámbito propiamente humano, entre ellos John Watson (1878-1958) en Estados Unidos, fundador de la Escuela de Psicología Conductista.

Watson publica en 1913 un artículo titulado “La psicología como la ve el conductista” -“Psychology as the behaviorist sees it”- considerado como el “Manifiesto Conductista”, ya que sienta las bases de esta corriente psicológica que domina durante, al menos treinta años hasta mediados de siglo (Peña-Correal, 2014) y que “propone hacer una psicología objetiva y antimentalista, cuyo objeto debe ser la conducta observable controlada por el ambiente” (Pozo, 1993, p. 24).

Desde otra línea, Burrhus Skinner (1904-1990), toma el planteo de la Ley del Efecto formulada por Edward Thorndike (1874-1949) según el cual cuando las conductas de los sujetos van seguidas por consecuencias positivas (contigüidad), éstas funcionan como reforzantes y se asocian al estímulo aumentando la probabilidad de ocurrencia. Por el contrario, cuando la respuesta va seguida por una consecuencia aversiva, disminuye la probabilidad de que esa conducta se repita.

En función de esa ley, Skinner desarrolla la teoría del “condicionamiento operante”, que establece que el sujeto actúa, realiza una acción para obtener una consecuencia que sirve de refuerzo a fin de aumentar la probabilidad de ocurrencia de esa conducta o evitar que suceda lo no deseado (Santrock, 2006; Hernández Hernández, 2004).

La propuesta skinneriana también llamada Análisis Experimental de la Conducta (A.E.C.) se caracteriza por la defensa de los principios más radicales de la corriente conductista como el antimentalismo y el ambientalismo extremo (Ardila, 2001).

El condicionamiento se produce cuando se asocian un estímulo, una conducta o respuesta y una consecuencia o reforzamiento contingente. “El reforzamiento contingente no sólo debe ser utilizado para moldear conductas, sino también para poner a la conducta bajo control del estímulo, aplicando el principio de contigüidad y repetición” (Segura Castillo, 2005, p. 3).

En definitiva, el aprendizaje se realiza mediante un proceso de condicionamiento donde la conducta de un organismo puede reducirse a las condiciones -asociación de estímulos y respuestas-, en que se ha generado dicha conducta. Tanto condicionamiento clásico como operante tienen en común que “responden en realidad a un mismo mecanismo asociativo” (Pozo, 1993, p. 33).

2.1.1. Implicancias educativas del Conductismo

La influencia del conductismo en la educación se centra en considerar los objetivos de aprendizaje en base a conductas observables y verificables por parte del alumno, proporcionar la instrucción como forma de homogeneizar conductas utilizando reforzamientos contingentes y utilizar la enseñanza programada para secuenciar, clasificar y organizar aprendizajes básicos e individualizados, sin necesidad del maestro presente.

Los postulados conductistas llevan al docente a “transmitir un contenido completo, actual y lógicamente elaborado. Le importa enseñar y evaluar datos, ideas y conceptos propios de una disciplina estableciendo asociaciones que se manifiestan a través de logros cuantitativos” (González, 2015, p. 123).

Para el conductismo “aprender es una adquisición de respuestas complejas” (González, 2015, p. 122), y ese proceso requiere ser atomizado en sus elementos esenciales para ser adquirido.

La descontextualización y simplificación de las tareas es una característica a la hora de transmitir una sucesión de contenidos “desmenuzados”⁸ en sus partes elementales a fin de ser asociados -memorizados- según la contigüidad, semejanza o diferencias existentes entre ellos.

El aprendizaje ocurre por ensayo y error, como una secuencia de asociaciones, en forma gradual a medida que se establecen las respuestas exitosas y se abandonan las respuestas fallidas. Las conexiones se realizan de manera mecánica como producto de la repetición, de la memorización acumulativa.

En este caso, los estudiantes “asumen una actitud relativamente pasiva, su actividad principal consiste en acumular información y reproducir esos datos, ideas y conceptos como respuestas memorizadas mecánicamente” (González, 2015, p. 123).

⁸ El entrecomillado es propio para resaltar una expresión coloquial.

2.2. El enfoque Cognitivista

A mediados de siglo XX, surge en Estados Unidos la denominada Psicología Cognitiva, intentando brindar soluciones a los cuestionamientos que el conductismo no pudo resolver. Si bien no se conoce un manifiesto fundacional, se cree que fue en el contexto del Segundo Simposio sobre Teoría de la Información, celebrado en el *Massachusetts Institute of Technology* en setiembre de 1956, cuando se da inicio a una “Revolución Cognitiva”, con la presencia de algunos de sus representantes más relevantes.

Este evento significó una revolución porque mostró que la adhesión a los postulados conductistas obstaculizaba el estudio de la mente “...los científicos justificaban en la práctica que se abandonase el limitado ámbito del estímulo y la respuesta en favor de modelos más abiertos y flexibles, interactivos e intencionales” (Gardner, 1987, p.49).

Y fue, en 1960 cuando se adopta el término “cognitivo” a raíz de la apertura del Laboratorio de Psicología Cognitiva a cargo de Bruner y Miller, como centro de estudios de la Universidad Harvard.

Desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, coincidente con el desarrollo de la ciencia de la información y los avances tecnológicos de la época, comienza a esbozarse una analogía entre la computadora electrónica -descubrimiento muy reciente- y el cerebro.

Se plantea una larga discusión acerca de la manera en que el cerebro procesa la información, haciendo ciertos paralelismos entre el sistema nervioso y los procedimientos lógicos de un ordenador a fin de discernir por qué motivo percibimos el mundo como lo hacemos (Gardner, 1987).

Esta Psicología Cognitiva norteamericana adopta primero un enfoque acorde a la revolución tecnológica, “como una consecuencia más del nuevo mundo científico abierto a las ciencias de lo artificial” (Pozo, 1998, p.40) y el ser humano pasa a concebirse como un procesador de datos.

Sin embargo, el elemento central en el estudio del comportamiento humano desde esta aproximación cognitiva está, en parte, en las representaciones. La Psicología Cognitiva, al decir de Riviére (1991): “implica un enfoque nuevo del supuesto de que gran parte de la conducta puede explicarse en virtud de representaciones internas e intencionales” (p. 129).

En contraposición al conductismo, personas diferentes dan respuestas diversas frente a estímulos idénticos. Eso los lleva a indagar qué sucede en la mente en el proceso del aprendizaje. Al respecto Rivas Navarro (2008) expresa:

“La psicología cognitiva se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y resultados de las mismas; la cognición y relaciones con la conducta” (p. 66).

Las representaciones pasan a ser un elemento central en este paradigma, entendidas como aquellas unidades informativas que el sujeto maneja, que tienen un significado para él porque se refieren a su mundo -conceptos, imágenes, formas, propiedades, etc.-. Pueden combinarse entre sí y transformarse, valiéndose de las facultades mentales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, entre otras, y por tanto, determinan la conducta de ese individuo (Parra Rodríguez et al., 2005).

Bajo estos postulados, se desarrollan diferentes teorías cognitivas, entre las que se ubican el Procesamiento de la Información (Gagné, 1991) y el Constructivismo (Piaget, 1977; Vygotski, 1988; Ausubel, 1989; Bandura, 1977), entre otros.

Ambas líneas tienen en común el estudio de la conducta compleja del ser humano a partir de las representaciones de la realidad, las estructuras y los procesos mentales.

2.2.1. Procesamiento de la Información

El quiebre con el conductismo se inicia con la aparición del Procesamiento de la Información como enfoque disidente, aunque en algunos aspectos constituye un programa progresivo del mismo. Para Craik y Lockhart (1980) y Schunk, (2012) algunos investigadores que realizaron aportes a este modelo son: Atkinson y Shiffrin, 1968, Baddeley, 1998; Broadbent, 1958; Calfee, 1981; Miller, 1956; Murdock, 1967; Neisser, 1964; Waugh y Norman, 1965, entre otros.

Las ideas básicas del Procesamiento de la Información están centradas en que la mente humana es un sistema capaz de almacenar, procesar y recuperar información, realizando una analogía con el ordenador (Gagné, 1991).

A nivel funcional, el sistema de las computadoras -software- y la mente humana muestran significativas similitudes, ya que ambos constituyen estructuras capaces de procesar información.

De este modo, la Psicología Cognitiva toma impulso en torno a la idea de que, tanto las computadoras como la mente humana constituyen sistemas similares en ese proceso; ambos tienen entradas de información (input) que luego codifican, transforman, organizan, almacenan y recuperan para dar una respuesta o salida (output). De este modo es posible hablar de tres fases o momentos básicos: entrada, elaboración y salida.

Los conceptos y el lenguaje propio del ámbito de la informática resultan, en este contexto, de gran utilidad para el análisis, descripción y representación de modelos cognitivos. Así, “se habla de procesamiento, inputs, canal, cuello de botella, buffers, tipos de memoria, secuencias, algoritmos y outputs” (Rivas Navarro, 2008, p. 71).

Al analizar y describir los procesos cognitivos con modelos análogos a los programas del ordenador, es frecuente la utilización de diagramas de flujo, como representación gráfica que pretende mostrar los pasos que sigue un proceso desde que se inicia hasta que se termina y para ello se utiliza una serie de elementos visuales.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Ellen Gagné (1991) explica el Procesamiento de la Información a través de este diagrama de flujo, y representa los componentes, operaciones y transformaciones de las representaciones mentales en el proceso de cognición.

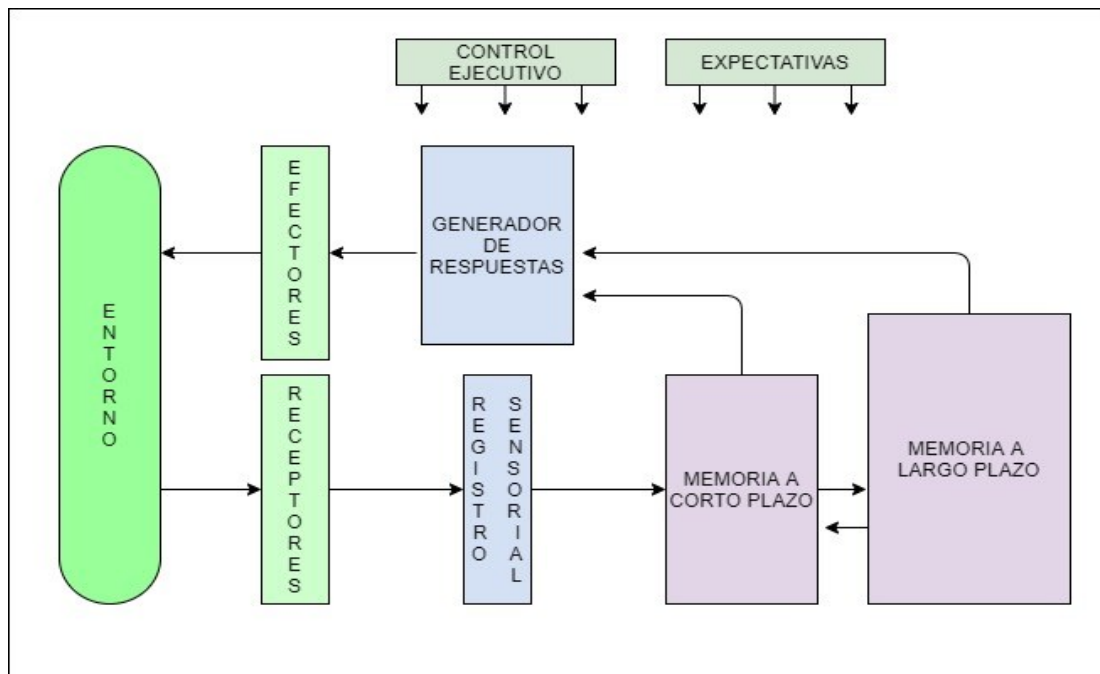


Figura 1: Modelo de procesamiento de la información según E. Gagné

Los fenómenos mentales, y por tanto el aprendizaje, se describen, desde este modelo, como transformaciones de la información que ingresa, desde una Fase de Entrada hasta una Fase de Salida de la misma. Lo que sucede en ese lapso, es un proceso activo de entrada sensorial de datos, percepción, adquisición, transformación, organización, retención y recuperación de la información. El sujeto, en una instancia ulterior, utiliza la información procesada para la cognición de nuevos conocimientos y/o para la acción.

En esta teoría resulta prominente el modelo originalmente elaborado para la explicación de la memoria humana, de índole estructural, denominado modal,

(Atkinson y Shiffrin, 1968, citado por Rivas Navarro, 2008). Para ellos, el proceso de memoria es entendido como una secuencia de pasos en que la información proveniente del estímulo fluye a sucesivos almacenamientos hasta quedar disponible en el último de ellos, de larga duración, la memoria permanente.

La memoria, que había sido considerada durante mucho tiempo como un proceso independiente, consistente en el almacenamiento o retención de sílabas, para el paradigma cognitivo del Procesamiento de la Información, constituye un eje central en la cognición y el aprendizaje en general.

En la Figura 1, se muestra que los estímulos sensoriales (visuales o auditivos) son captados por los receptores a través de los sentidos, realizando un registro sensorial, un almacenamiento o memoria sensorial en el sistema nervioso central durante un tiempo muy corto -un cuarto de segundo-, como un filtro de aquella información necesaria, percibida por los sentidos, que se distingue de todo aquello que es innecesario.

Una pequeña porción de esta representación sensorial fluye inmediatamente a la memoria a corto plazo, mientras que el resto se deshecha. Este proceso se denomina percepción selectiva, tal como lo describe Gagné (1991).

En la memoria a corto plazo la información permanece entre diez y treinta segundos, a menos que se realice algún tipo de repetición o repaso, y con una capacidad de $7(+2)$ unidades de información.

Se la denomina también memoria operativa o memoria de trabajo porque tiene la función de efectuar las operaciones mentales conscientes y constituye una estructura eminentemente activa en el procesamiento de la información, cuyos resultados son las representaciones mentales que fluyen a la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo o memoria permanente es de enorme capacidad, amplitud y duración. En ella se almacena la información para ser recuperada y utilizada en momentos posteriores, para sucesivos procesos cognitivos o para la acción. Puede durar horas, días, años o décadas, incluso toda la vida.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo se da una especie de juego, de traspaso mutuo de la información, para que esté disponible al momento de ser requerida al emitir una respuesta para lo cual es necesario que esta información se encuentre codificada.

La codificación es un proceso de transformación, de integración entre la nueva información y la información ya existente o conocida, de este modo la nueva información, al ser codificada, se puede almacenar.

El resultado de todo este procesamiento pasa a enriquecer los contenidos de la memoria permanente, almacenando varios tipos de conocimiento: episódico, declarativo-semántico, procedimental y condicional. Se producen procesos de memoria consistentes en la codificación, adquisición y aprendizaje (Hernández Rojas, 2018; Rivas Navarro, 2008).

Cuando la información almacenada es requerida desde el entorno, es necesario recuperarla. Este proceso se inicia con la generación de respuestas, se organiza la secuencia que se llevará a cabo a través de los efectores -músculos y glándulas- necesarios para responder en forma conductual, cognitiva o fisiológica (Gagné, 1991), controlando la respuesta adecuada, acorde a las expectativas del entorno y del propio sujeto.

La respuesta que se emite, ya no es igual a los estímulos que se recibieron, ha sido modificada, codificada, procesada, transformada. He aquí la diferencia sustancial con el conductismo.

Como lo expresa Pozo (1993): “algunas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar pueden, en último término dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro” (p.42).

2.2.1.1. Tipos de conocimiento - tipos de memoria

Un elemento clave para completar el procesamiento de la información, es la memorización adecuada, favorecedora de la evocación. Existen diferentes tipos de

memoria que condicen con diversos tipos de conocimiento. Tulving (1972, 1983) plantea una diferencia entre las memorias episódica y semántica mientras que Gupta y Cohen, 2002 (en Schunk, 2012), han explorado las diferencias entre la memoria declarativa y la procedimental. De esta manera, la memoria a largo plazo se ve enriquecida si el conocimiento es categorizado según esta tipología: conocimiento episódico, declarativo-semántico, procedimental y condicional (Hernández Rojas, 2018; Rivas Navarro, 2008).

El conocimiento episódico se relaciona con sucesos vivenciados por el sujeto que incluyen recuerdos con cierta afectividad. El conocimiento declarativo semántico puede ser factual -de hechos y datos arbitrarios-, de conceptos -relaciones significativas- o de explicaciones -elaboraciones conceptuales sobre relaciones-. Se relacionan con el “saber”.

Por su parte, el conocimiento procedimental se relaciona con el “saber hacer” e implica diversos tipos de procedimientos tales como habilidades, destrezas o estrategias. Existen procedimientos más rígidos como los algoritmos y las técnicas y otros que permiten mayor flexibilidad adaptativa como los heurísticos y las estrategias.

El conocimiento condicional se refiere al “saber dónde, cuándo y para qué” se debe hacer uso de esos principios, conceptos, procedimientos, estrategias o técnicas.

Para la enseñanza, el reconocer estos tipos de contenidos lleva a tomar decisiones adecuadas y es el tipo de conocimiento procesual el que interesa en este trabajo de investigación.

2.2.1.2. Críticas al Procesamiento de la Información

Es necesario distinguir la mirada de los teóricos e investigadores adherentes a esta línea -entre ellos, Craik y Lockhart (1980) mencionan a Gagné, 1991; Miller, 1956; Murdock, 1967; Neisser, 1964; Waugh y Norman, 1965, entre otro)- de la mirada aguda de los estudiosos del Procesamiento de la Información (Pozo, 1993; Rivas Navarro, 2008; Parra Rodríguez et al., 2005) quienes plantean algunas críticas.

Para los primeros, el valor de este enfoque se centra en la consideración de los procesos como fenómenos internos que permiten comprender el comportamiento y las conductas humanas. Valoran la superación de afirmaciones ambientalistas, propias del conductismo, y su reemplazo por la interacción entre las variables del sujeto y las variables de la tarea. El sujeto considerado como procesador activo que busca y reelabora la información (Gagné, 1991; Mayor et al., 1993).

Para los segundos, críticos de esta postura, existen muchas similitudes con el conductismo, ya que se mantienen algunas explicaciones asociacionistas y mecanicistas del aprendizaje, al considerarlo como una serie de operaciones simples independientes entre sí y del contenido.

Otra crítica versa en la analogía con el ordenador, observando que cada sistema -mente y computador- son entre sí muy diversos. Sin embargo, se observa que para un ordenador, una respuesta se da sobre una simple cadena lógica: condición-acción, mientras que para el ser humano, las conductas están atravesadas por los contenidos y sus significados, los afectos, intereses, emociones y actitudes (Ferrerías Remesal, 2008).

2.2.1.3. Implicancias educativas del Procesamiento de la Información

A pesar de las limitaciones que presenta el Procesamiento de la Información, para este estudio resulta significativo por cuanto pone en valor lo que sucede internamente -a nivel cognitivo-, en la mente del sujeto al momento de aprender y allí cobra importancia el estudio de los Procesos y las Estrategias de aprendizaje.

Para esta teoría el aprendizaje es una transformación de la información que llega al sujeto desde el entorno a través de los sentidos y posibilita elaborar una respuesta adecuada al contexto. La consideración del aprendizaje como proceso y no meramente como resultado -como ocurre en el conductismo- se vincula con el objeto de estudio de este trabajo, así como la atención a las condiciones del aprendizaje.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El estudio de los procesos mentales y las representaciones que realiza el ser humano, es el aporte fundamental a la educación, entre ellos, la atención, la codificación, la memorización y la recuperación.

La posibilidad de observar fases diferenciadas al momento de aprender, permite un estudio analítico de cada momento, la toma de conciencia y el control de los procesos subyacentes.

El docente debe graduar y distribuir la nueva información favoreciendo la construcción de estrategias que apunten a un aprendizaje comprensivo y profundo.

El estudiante pasa a ser un transformador de la información, pero no desde un punto de vista mecánico, sino desde la posibilidad de realizar procesos y estrategias, que lo lleven a desarrollar aprendizaje autónomo y autorregulado.

Resulta un aporte de especial interés la memorización como proceso de internalización de distintos tipos de conocimientos ya que, desde una mirada pedagógica, el docente puede trabajar los saberes con estrategias de enseñanza y de evaluación diferenciadas.

El trabajo escolar desde una perspectiva conductista sólo considera como contenidos aquellos conceptos, principios, leyes, propios de una disciplina científica. El tener en cuenta los procedimientos que realiza un estudiante como un contenido a memorizar aprehensivamente, y por lo tanto susceptible de ser enseñado, es un aporte importante del Procesamiento de la Información, como objetivo educativo en el desarrollo de la enseñanza.

2.2.2. Constructivismo

Varias décadas anteriores a que en Estados Unidos, la Psicología como ciencia se fuera desarrollando en torno a las ideas cognitivistas, con la consideración de la mente humana como un procesador de información, en Europa, desde la década de 1920, algunos autores ya postulaban los principios cognitivos explicando el proceso de adquisición del conocimiento en términos de esquemas, de reestructuración, de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

representaciones y fundamentando sus ideas en miradas organicistas y estructuralistas, entre ellos, Binet (1857-1911), Bartlett (1886-1969), Piaget (1896-1980), Vygotski (1896-1934) y los psicólogos de la Gestalt.

Por tanto, el estudio de los procesos mentales ya existía en el contexto europeo en los inicios del siglo XX. Hubo cierta consideración diacrónica planteada por los estadounidenses en 1957 al hablar de “Revolución Cognitiva” con una exagerada explosión de los estudios de la mente, pues en el viejo mundo nunca se dejaron de estudiar los procesos mentales (Rivas Navarro, 2008, Riviére, 1991). Al respecto, Riviére (1991) expresa:

“la psicología volvió a ser cognitiva en la segunda mitad de nuestro siglo, y de ninguna manera empezó a ser cognitiva en los años cincuenta y sesenta. El enfoque cognitivo en psicología ha supuesto la recuperación explícita de la viejísima tradición epistemológica de la psicología natural de sentido común, de la reflexión filosófica sobre el alma, la mente y la conciencia, y de la primera psicología científica” (p. 132).

También en Europa, los estudiosos de la ciencia cognitiva plantearon posturas alternas al paradigma positivista, y por ende al conductismo, y fundamentaron sus puntos de vista en el constructivismo como posición epistemológica que se pregunta por el desarrollo cognitivo en términos de génesis y construcción del conocimiento, de internalización y reestructuración (Segura Castillo, 2005).

Con esta mirada la acción del sujeto está determinada por sus representaciones, -entendiendo por éstas a las imágenes mentales o esquemas-. El centro del análisis teórico de esta perspectiva está constituido por variables como la manera de operar con ellas, su estructura, los procesos y transformaciones que sufren en el desarrollo del sujeto, las relaciones que se establecen entre representaciones, o entre representaciones y comportamientos externos.

El nivel representacional sería así, un elemento central a la hora de dar cuenta del comportamiento humano, ya sea éste observable o no observable (Carretero, 2005; Rivas Navarro, 2008).

En relación al aprendizaje escolar, la concepción constructivista se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación “es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 40).

2.2.2.1. Los aportes de Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget, biólogo y epistemólogo suizo, es uno de los referentes principales del Constructivismo con sus desarrollos desde la Perspectiva Genético-Cognitiva (Coll y Martí, 2014). Su preocupación fundamental se centra en cómo se produce el conocimiento, cuál, es su origen y evolución.

Para responder a estas inquietudes, se aboca a realizar estudios psicológicos, enmarcados en la epistemología genética, entendiendo ésta como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos que permiten pasar de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento (Coll y Martí, 2014).

El concepto de construcción es central en toda su obra. El conocimiento no nace con el sujeto como algo heredado genéticamente, ni existe por sí en los objetos. Lo construye el individuo a partir de su propia acción, de la interacción yo-mundo.

Los seres humanos, como organismos biológicos activos, se encuentran en permanente interacción con el entorno físico y social, realizan un contacto adaptativo y logran un conocimiento de los objetos externos y de las relaciones con los mismos. “(...) el sujeto siempre agrega algo, y es en este sentido en el que se puede afirmar que las estructuras de conocimiento son construcciones” (Enesco, 1996, p. 167). Esta concepción basada en que el conocimiento deriva de la acción es el núcleo del constructivismo psicogenético.

Debido a la influencia de la Biología como campo de estudio previo, Piaget encuentra grandes similitudes entre el desarrollo biológico y el desarrollo intelectual, lo cual lo lleva a afirmar que al existir una relación con el medio, ocurren dos funciones invariantes para la vida y para la adquisición de conocimiento: la organización y la adaptación (Hernández Rojas, 2018).

La organización es la capacidad del organismo de tender a la estructuración con la finalidad de preservarse, como proceso orientado “hacia el interior”. La adaptación permite que el organismo no sea un sistema estático, cerrado en sí mismo sino que pueda realizar un permanente intercambio con el medio, como proceso orientado “hacia afuera”⁹. Ésta requiere actividades continuas de asimilación y acomodación.

En este sentido, Piaget realiza un planteo organicista al afirmar que las estructuras cognoscitivas, al igual que las estructuras biológicas, permiten que el organismo se adapte al medio y organice su experiencia.

Introduce el término esquema para referirse a aquellas unidades de información que el sujeto utiliza para adaptarse y organizar los sucesos o acciones como son percibidas, según categorías de elementos comunes. Se van construyendo con la experiencia e implican la comprensión y el conocimiento del mundo. En forma sencilla pueden considerarse como representaciones, hechos, procedimientos, conceptos o clasificación e integración de ellos. Al complejizarse conforman estructuras cognoscitivas.

Al nacer el niño, los esquemas son de naturaleza refleja, pero a medida que avanza en su desarrollo biológico y en el contacto con el mundo, los esquemas se van diferenciando, se alejan de lo sensorial y van aumentando en cantidad y complejidad. El adolescente y el adulto ya poseen gran cantidad de conceptos, y de esa manera se muestra el desarrollo intelectual.

La relación que el sujeto tiene con el mundo y que le permite ir construyendo esquemas de conocimiento, no se da en forma lineal y acabada, sino que para poder construir su conocimiento, el ser humano atraviesa permanentes desequilibrios o conflictos cognitivos que necesitan ser resueltos. El desconocimiento del mundo y la necesidad de adaptación lo lleva a explorar, indagar, experimentar, al tiempo que realiza dos procesos básicos complementarios: asimilación y acomodación.

La asimilación es el proceso cognoscitivo por el cual se integran nuevos elementos perceptuales, motores o cognitivos a los esquemas o patrones de conducta

⁹ El entrecomillado es propio.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

existentes. Las nuevas experiencias, fenómenos o estímulos del ambiente pretenden ser incorporadas a las ideas o categorías que el sujeto ya conoce. En este proceso, los esquemas crecen, se amplían, se enriquecen al encontrar similitudes en los eventos o conceptos, pero no se modifican.

La acomodación, en cambio, es un proceso que requiere de la modificación de esquemas, o la creación y el desarrollo de esquemas nuevos. Sucede cuando los nuevos elementos perceptuales, motores o cognitivos presentan diferencias con lo que el sujeto conoce, entonces debe elaborar una nueva categoría o modificar alguna ya existente.

Después de la acomodación, el sujeto puede asimilar el nuevo estímulo, evento o concepto, su estructura cognitiva ya cambió, favoreciendo el desarrollo cognitivo (Woolfolk, 2006).

Mediante estos dos procesos, el sujeto va logrando momentáneos y sucesivos estados de equilibrio, como un balance necesario para adaptarse y organizar la experiencia. La equilibración es un proceso interno de autorregulación entre asimilación y acomodación hacia el cual, el organismo tiende a llegar, después de haberse encontrado en desequilibrio. En el juego constante entre ambos - desequilibrio, equilibrio- en la relación yo-mundo o sujeto-objeto, se van construyendo las estructuras de conocimiento. Equilibrio, experiencia física, interacción social, y maduración son los factores que intervienen en el desarrollo cognitivo.

Es necesario aclarar que este proceso de equilibración se da a lo largo de toda la vida, y los esquemas cognitivos transitan sucesivos y progresivos estados de diferenciación e integración en forma de estructuras generales, que Piaget clasificó en diferentes estadios del desarrollo (Carretero, 2005).

➤ **Estadios del desarrollo**

Sólo para hacer una referencia a esos períodos se presentan sintéticamente, pues para el objeto de esta investigación, interesa conocer cómo se da la construcción del conocimiento y los aprendizajes que se logran en la edad de la adolescencia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

tardía o avanzada. Lo importante es advertir la secuencia del desarrollo específico de los estadios y no necesariamente de la edad mental.

a) Etapa sensoriomotriz (0 a 2 años), la conducta del niño es esencialmente motriz. La construcción de sus esquemas se va logrando a partir de los esquemas reflejos y luego, va combinando sus percepciones y sensaciones para formar otros esquemas perceptuales, motores, etc., a través de la interacción con el medio ambiente y social, a través de los sentidos, el manejo de objetos y otras acciones motoras. Paulatinamente, comienza a discriminar los objetos y personas que están a su alrededor y va adquiriendo conciencia de ellos, imitando sonidos y acciones. Esta etapa es esencialmente no verbal, el niño aún no se representa internamente los acontecimientos o fenómenos.

b) Etapa preoperatoria o preoperacional: (2 a 6/7 años), los esquemas del niño siguen dependiendo de la experiencia física aunque pueden separar sus acciones de la existencia de los objetos. Es una etapa marcada por el egocentrismo, no puede dejar de pensar en “mi, mío, yo” ya que todo lo concibe desde sus percepciones. Puede dividirse en dos subetapas: la de la función simbólica (hasta los 4 años) y la del pensamiento intuitivo (hasta las adquisiciones de la etapa siguiente).

c) Etapa de las operaciones concretas: (6/7 a 11/13 años), logra aplicar el pensamiento lógico a las situaciones concretas. Aprende a desarrollar conceptos con más de una dimensión y a elaborar categorías y subcategorías, con más de una variable.

Resulta necesario recurrir al concepto de “operación” para entender sus avances. Es una acción interiorizada que se combinan con otras acciones formando estructuras operatorias de conjunto. Debido a esta operacionalización del pensamiento, el niño logra la reversibilidad y puede entender cambios en los puntos de vista. Hay una superación transitoria del egocentrismo, que le permite trabajar y jugar en equipo, respetar las reglas y leyes considerando las perspectivas de los otros -compañeros o rivales-.

d) Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante), emerge sobre la base de las operaciones concretas presentes, ya que en esta etapa el pensamiento del

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

niño -en muchos casos adolescente- es cualitativamente diferente al del período anterior (Santrock, 2006), por ejemplo en lograr la integración de las dos formas de pensamiento reversible: la inversión y la compensación o reciprocidad.

En esta etapa comienza a utilizar instrumentos intelectuales que le permiten realizar razonamientos acerca de ideas abstractas o respecto a posibilidades teóricas que nunca han ocurrido en la realidad. Lo real se contempla como una parte de lo posible.

El pensamiento del joven trabaja con proposiciones, como estructuras semánticas que enlazan dos o más conceptos unidos entre sí y crean unidades con significado (Novak y Gowin, 1988). Estas, a su vez, pueden combinarse y realizar pensamiento hipotético - deductivo para la resolución de problemas.

De esta manera, aprende a resolver problemas científicos abstractos, al disociar diferentes variables, considerarlas hipótesis previas y manejarlas experimentalmente de a una, o combinarlas de distintas maneras. El pensamiento abstracto y reflexivo le permite desarrollar en mayor medida la inteligencia especulativa ampliando la brecha con la inteligencia práctica usada en etapas anteriores. Del mismo modo, se potencia la capacidad de análisis crítico frente a las percepciones globales.

Resulta interesante para nuestro estudio, comprender que en esta etapa, el joven puede incrementar la cantidad y calidad de Estrategias de aprendizaje, no sólo utilizando Procesos cognitivos sino también metacognitivos. En relación a la construcción del yo, atraviesa por un nuevo egocentrismo momentáneo, rodeado de pensamientos idealistas, opiniones y sentimientos propios. Pero tiene la capacidad de hacer introspección, lo cual favorece el aprendizaje autorregulado, y va modificando su Autoconcepto académico.

➤ **Implicancias educativas de la teoría Constructivista Psicogenética**

Si bien la teoría de Piaget, no surge con la intención de trasladarse al ámbito educativo, resulta relevante para la educación, especialmente por la explicación de la adquisición del conocimiento. En definitiva, aprender sería, desde esta perspectiva una construcción que se inicia con un desequilibrio cognitivo que

provoca el contacto con el entorno físico y social. El mundo de los objetos, de las personas y los significados culturales produce un conflicto interno que el niño debe resolver acorde a sus propios esquemas o a la reconstrucción de ellos.

Frente a la crítica frecuente que se le hace a Piaget en detrimento de la interacción social, es necesario reconocer que no podría darse el desarrollo cognitivo sin el encuentro con los otros –padres, pares, maestros-.

Desde este punto de vista, el desarrollo, afectivo y social acompaña el desarrollo cognitivo. El mismo Piaget recomienda el trabajo en equipo y la cooperación entre pares, en el entorno escolar, a fin de superar el egocentrismo y tener en cuenta los puntos de vista de los otros (Hernández Rojas, 2018).

Las experiencias que plasman la perspectiva psicogenética a la educación muestran un estudiante activo, explorador y creativo frente a las propuestas pedagógicas que respetan su nivel de desarrollo y la etapa evolutiva por la cual está atravesando. Morales López e Irigoyen Coria (2016) nos hablan de un sujeto activo ante el entorno, que toma de éste los elementos significativos, resuelve los problemas que se le presentan y desarrolla conocimiento específico dependiendo de sus necesidades.

Por su parte, el docente se convierte en un generador de conflictos cognoscitivos, que promueve el desequilibrio cognitivo para que el alumno se motive a ensayar y descubrir formas de encontrar un nuevo equilibrio. El maestro debe reconocer los errores del niño o joven, su ritmo de aprendizaje y crear un ambiente de respeto y camaradería.

En este marco, las metodologías más apropiadas serían la resolución de conflictos, el aprendizaje basado en proyectos, el planteo de hipótesis de investigación, entre otras. Se trata de un planteo pedagógico contextualizado, que requiere docentes capacitados para el abordaje personalizado y la disponibilidad de recursos didácticos no tradicionales.

2.2.2.2. Los aportes de Lev Vygotski (1896-1924)

Otro referente del constructivismo en Europa a principios de siglo XX, es Lev Vygotski, pensador ruso de origen judío. Su obra fue muy prolífica especialmente su aporte a la Psicología aunque muchos de sus escritos estuvieron prohibidos durante el gobierno de Stalin y fueron recortados o publicados tiempo después de su muerte.

Hernández Rojas (2018) se refiere a su pensamiento como “perspectiva contextualista, denominada histórico-cultural” (p. 199), en la que se articulan los procesos psicológicos con los factores socio culturales.

Autores como Baquero (2001), Kozulin, (1990), Wertsch (1988), explican la teoría de Vygotski a partir de las siguientes tesis constitutivas:

- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es producto de la evolución de la especie, ya que son específicamente humanos y resultan de la interacción con el medio socio-cultural. En contraparte, los procesos psicológicos elementales son compartidos con los animales y no requieren mediación cultural para desarrollarse.
- Los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos inicialmente sociales o intersíquicos. El conjunto de relaciones sociales permite que el niño se apropie de un mundo cultural, de una consciencia prestada, que luego será internalizada, posibilitando una resignificación de los conocimientos aprendidos socialmente.
- Estos procesos mentales pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores y como fundamento en su constitución. El principal de esos signos es el lenguaje -oral o escrito-, fuente de formación conceptual que, no solamente es mediador entre el mundo de los otros y el propio, sino que es el instrumento que le permite comunicarse consigo mismo, tener pensamiento interior.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Para comprender el origen de los procesos psicológicos superiores, es necesario reconocer que Vygotski distingue dos líneas en el desarrollo humano ontogénico, una línea natural o filogenética y otra cultural.

En la línea filogenética se dan los procesos de maduración y crecimiento a través de los cuales los sujetos logran las funciones psicológicas elementales o inferiores, tales como la memorización mecánica o asociativa, la actividad sensorio-perceptiva, la motivación, entre otras. Estos procesos están regulados por mecanismos biológicos y la conducta del sujeto está determinada por la estimulación externa.

En la línea cultural, que tiene origen histórico y social, se hace referencia a los procesos de apropiación, dominio e internalización de instrumentos de la cultura. Esta línea de desarrollo cultural permite la constitución de los procesos psicológicos superiores que son específicamente humanos y se desarrollan a partir de los anteriores, que son más básicos.

Por su parte, los procesos psicológicos superiores son procesos mentales que muestran el dominio de elementos culturales adquiridos con cierto nivel de abstracción. Están mediados por símbolos y emergen a partir de la interacción social, además de como consecuencia natural del desarrollo cerebral. Por tanto, “se distinguen de los elementales porque son conscientes, regulados voluntariamente, de origen social y usan signos como mediadores” (Parra Rodríguez et al., 2005, p. 26).

En la variedad de procesos psicológicos superiores pueden diferenciarse entre rudimentarios y avanzados. Los primeros se desarrollan simplemente por el hecho de participar de una cultura, como sucede con la adquisición de la lengua oral. En cambio los avanzados, requieren de la instrucción y la mediación intencional de otros sujetos, tal como ocurre al aprender la lengua escrita, los conceptos científicos y las operaciones numéricas; por tanto se desarrollan en la educación formal, en un marco institucional particular como puede ser la escuela.

La constitución de estos procesos se produce a través de una doble formación:

“...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero entre personas

(interpsicológica) y, después, en el interior del niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1988, p. 94).

La interacción social o función interpsicológica es el mundo externo, el espacio donde el niño se vincula con el mundo de los objetos y de las otras personas, donde convergen una inteligencia práctica y una inteligencia abstracta.

La inteligencia práctica se desarrolla a través de la acción, de la actividad práctica y se utilizan herramientas como mediadoras entre el niño y el entorno, con la finalidad de modificarlo, por ejemplo utilizar un palo para alcanzar un objeto que está más alto. En esta vinculación con el mundo, el niño acompaña las actividades prácticas con ayuda del lenguaje, habla mientras actúa.

La inteligencia abstracta, por su parte acompaña la actividad práctica, y en la persona adulta se desarrolla a través de la actividad simbólica que cumple una función organizadora en el uso de instrumentos.

Tanto las herramientas como el lenguaje cumplen una función instrumental, ya que pretenden modificar algo en forma indirecta. En palabras de Vygotski, “el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica al igual que una herramienta lo hace en el trabajo” (Vygotski, 1988, p. 88). Sin embargo, la diferencia esencial entre signo y herramienta radica en los distintos modos en que orientan la actividad humana, la herramienta hacia el exterior, el signo hacia el interior.

El proceso de internalización o función intrapsicológica implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas y signos. Las operaciones externas comienzan a suceder internamente, y el proceso interpersonal se transforma en intrapersonal, siendo resultado de una serie de sucesos evolutivos (Vygotski, 1988).

En la interiorización, cumplen un papel fundamental los instrumentos de mediación, que son creados y proporcionados por el medio sociocultural, especialmente el lenguaje -oral, escrito- y el pensamiento.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Este permanente proceso de apropiación cultural, científica, tecnológica, valorativa, entre otras, revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales y se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo, que se evidencia en el ámbito sociocultural. El carácter constructivista de la teoría de Vygotski se ve reflejado en la consideración del proceso de internalización como autoconstrucción -que se inició en lo social- y reconstrucción psíquica; una serie de transformaciones progresivas internas que dan lugar a la mente individual.

En síntesis, en el marco de la teoría vygotskiana los procesos de interiorización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y social. Son procesos fundamentales para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y los instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje, cumplen una función relevante.

El proceso psíquico de internalización implica que una experiencia social, por ejemplo el lenguaje social cotidiano del niño a nivel preescolar o escolarizado, paulatinamente se va transformando en lenguaje de usos intelectuales. Así el socio-lenguaje cotidiano del niño se va transformando en pensamientos, y tiene como etapa intermedia el lenguaje egocéntrico. En esta transformación, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia de los objetos reales, concretos, y comienzan a representarse mentalmente en sentido abstracto.

En esta etapa de internalización, el niño tiene la posibilidad de hacer generalizaciones de una palabra o concepto y, cuando lo logra, el lenguaje se ha interiorizado debido a que ahora su función ha sido modificada. Los conceptos que antes eran de otros, pasan a ser propios pero de una manera diferente.

➤ **Relación entre aprendizaje y desarrollo**

Para explicar la interacción del niño con su cultura, específicamente con personas que le transmiten conocimientos y de esta manera, va desarrollando sus capacidades intelectivas, Vygotski plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial.

Para explicar este concepto, es necesario considerar, en primer lugar, el Nivel de Desarrollo Real, consistente en el desempeño actual del niño, en la posibilidad de trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro. Este nivel es basal lo que comúnmente se evalúa en las escuelas a través de un test o instrumento de medición.

Pero también existe el Nivel de Desarrollo Potencial, que es el alcance de competencia que un niño puede lograr cuando es guiado y apoyado por otra persona. Hasta dónde puede llegar su nivel de aprendizaje cuando es acompañado por un maestro o estudiante avanzado. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama Zona de Desarrollo Próxima.

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente 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 más capaz” (Vygotski, 1988, p. 133).

Es en esta zona donde cobra importancia la educación a través de la mediación social o cultural, a través de la mediación de un adulto o par avanzado que lo ayuda a resolver situaciones problemáticas cada vez más complejas y alejadas de lo que puede hacer por sí solo.

En palabras del autor, lo que hoy el niño realiza con ayuda o auxilio de una persona más experta -padres, maestros, profesores-, en el futuro podrá realizarlo con autonomía. Esto constituye una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo (Vygotski, 1988; Baquero, 2001).

En la Zona de Desarrollo Próximo es necesario pensar en el proceso desarrollo-aprendizaje, ya que al proporcionar la ayuda necesaria para que el aprendiz supere su nivel de desarrollo real, es el aprendizaje el que tira al desarrollo. Con la mediación adecuada el niño o joven logra nuevos aprendizajes que no podría lograrlos por sí solo. “El buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo” (Vygotski, 1988, p. 139).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Vygotski señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su medio ambiente -entorno-, entre las cuales el lenguaje se considera la herramienta fundamental. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, entre otras.

De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de la formación conceptual. La carencia de dichas herramientas influye directamente en el nivel de pensamiento abstracto que el sujeto pueda alcanzar.

➤ **Implicancias educativas de la teoría Constructivista Socio-Histórica**

La teoría de Vygotski permite múltiples transferencias al ámbito educativo. La educación se concibe como una ayuda a los niños para que aprendan a usar herramientas de creación de significado y construcción cultural (Schunk, 2012).

Los procesos psicológicos superiores, que constituyen la especificidad humana, requieren de la mediación instrumental y social para desarrollarse. Tanto el mundo de los objetos como el de las palabras se adquieren a través de la interacción sociocultural. El lenguaje oral es adquirido por el contacto con las otras personas, en forma espontánea, pero el lenguaje escrito requiere de la intencionalidad de alguien que lo enseñe.

Así, la escuela se transforma en “la institución” que ofrece contenidos culturales transformados en conceptos, principios, operaciones numéricas, teorías, disciplinas científicas, entre otras. De esta manera contribuye a desarrollar los procesos psicológicos superiores más avanzados, como el pensamiento abstracto y reflexivo.

El aprendizaje se concibe como una posibilidad de superar los límites evolutivos, al ofrecer oportunidades desafiantes de resolución de problemas, actividades y situaciones conflictivas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El proceso de interiorización implica apropiación de cultura, ciencia, tecnología y valores, que la escuela ayuda a realizar a través de la enseñanza intencional. Este proceso promueve la actividad psicológica de los estudiantes y permite la autorregulación y control de sí mismo, facilitando la conducta estratégica y autónoma.

La mediación cognoscitiva que realiza el docente debe ser la ayuda ajustada, requerida y necesitada por cada estudiante. El docente que en un primer momento acompaña y modela -en sentido vicario- los procedimientos a realizar, luego va dejando que su estudiante pruebe alternativas propias para resolver las situaciones de aprendizaje hasta dejarlo solo en sus adquisiciones de logro. De esta manera “el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo” (Vygotski, 1988, p. 138).

Esto implica para el docente un trabajo minucioso, ya que tiene que conocer, evaluar y realizar un seguimiento de cada uno de sus estudiantes. Cada uno de ellos va a tener un proceso evolutivo particular, van a existir múltiples trayectorias educativas, dependiendo del contexto social y cultural, así como del momento histórico en que se vive.

El docente es un mediador de los aprendizajes, pero los estudiantes avanzados también colaboran en este proceso. La interacción entre pares, el trabajo colaborativo, los grupos de aprendizaje constituyen una alternativa viable desde un punto de vista pedagógico fundamentado en la teoría de Vygotski.

2.2.2.3. Los aportes de David Ausubel (1918-2008)

En el marco del cognitivismo, con marcada coincidencia a los principios constructivistas, se publican a principios de la década de 1960 los escritos de Ausubel, -psicólogo cognitivo y pedagogo norteamericano- y sus colaboradores.

En la teoría del Aprendizaje Verbal Significativo, toma consideración el estudio de la asimilación y la retención de significados dentro del salón de clases -el aula- como espacio de investigación de situaciones educativas (Ausubel, 2002).

Ausubel et al., (1989) manifiestan que en el aprendizaje escolar pueden observarse variados tipos de aprendizaje y se clasifican en dos dimensiones: la primera, se relaciona con los modos de adquirir conocimientos, como el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En la segunda, se refiere a las formas de organizar esos conocimientos -en la estructura cognitiva-, y mencionan el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico o por repetición.

En la primera dimensión, el aprendizaje por recepción implica que el contenido total que la persona aprende se le presenta en su forma final. Desde que el bebé nace se le ofrece gran cantidad de conocimientos en forma verbal, sin necesidad de resolver algún problema. Tal como expresan los autores “(...) la mayor parte de la enseñanza en el salón de clases está organizada conforme al aprendizaje por recepción” (Ausubel et al., 1989, p. 35).

Sin embargo, la naturaleza curiosa y observadora del niño lo lleva a querer investigar por sus propios medios, especialmente antes de ingresar a la escuela, de esta manera realiza aprendizaje por descubrimiento, cuando el contenido principal que va a ser aprendido, no se da, sino que es descubierto por el propio sujeto.

En la otra dimensión, asociada a la forma de organizar el conocimiento, el aprendizaje mecánico o por repetición, implica una relación arbitraria -o al pie de la letra- entre el nuevo conocimiento y la estructura cognoscitiva del sujeto o conocimientos previos.

Por el contrario, el aprendizaje significativo, se da cuando la tarea o el nuevo material de aprendizaje, puede relacionarse en forma no arbitraria y sustancial -no al pie de la letra- con la estructura cognoscitiva del sujeto, es decir con los conocimientos que el alumno ya posee.

Los aprendizajes de cada una de estas dimensiones constituyen un continuo que, a su vez, puede combinarse con los de la otra dimensión. Las combinaciones permiten variadas posibilidades de aprendizajes, así el aprendizaje por recepción puede ser repetitivo o significativo, al igual que el aprendizaje por descubrimiento.

En el contexto escolar es frecuente el aprendizaje por recepción y potencialmente significativo, si puede vincularse con los conocimientos previos del alumno y éste

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

adopta una actitud de aprendizaje adecuada para relacionarlo. En palabras de los autores “el aprendizaje verbal significativo constituye el medio principal para adquirir grandes cuerpos de conocimiento” (Ausubel et al., 1989, p. 37).

La importancia del aprendizaje significativo por recepción reside en la posibilidad de relacionar representaciones, conceptos y proposiciones nuevas en la estructura cognoscitiva del sujeto, de diversas maneras -inclusiva o subordinada, supraordinada y combinatoria-.

Previo a precisar estas ideas, es necesario aclarar que “para Ausubel (...) la estructura cognitiva es una red de conceptos y proposiciones jerarquizada por niveles de inclusión, abstracción y generalidad, organizada por campos de conocimiento” (Hernández Rojas, 2018, p. 134).

Para lograr internalizar conceptos y proposiciones, el niño primero logra representaciones. El aprendizaje significativo de representaciones, del que dependen todos los demás aprendizajes, implica “hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan” (Ausubel et al., 1989, p. 52). Las palabras, que al principio no significan nada para el niño, aluden a una cosa o situación que ya tiene un significado cultural, cuando el pequeño puede identificar la “cosa” con su significado, está aprendiendo representaciones. “(...) los símbolos particulares representan o son significativamente equivalentes a los referentes específicos” (p. 53).

Los conceptos son ideas unitarias genéricas o categóricas, también representadas por símbolos. Definidos por Ausubel et al. (1989) “como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (p. 61).

En cambio, las proposiciones suponen una combinación de representaciones y conceptos con unidad de sentido, que se expresan verbalmente en forma de oración, superando la suma de los significados de las palabras. En el discurso de los autores “(...) para aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que éstos representen” (p. 53).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

De esta manera, cuando el estudiante adquiere información en forma significativa, se produce un anclaje de ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva ya existente, y por tanto una modificación en ella.

Este proceso se da porque la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente, de este modo, la vinculación entre representaciones, conceptos o proposiciones puede ocurrir de diferentes formas:

1. Aprendizaje subordinado, cuando los nuevos significados proposicionales son inclusivos a las ideas ya establecidas en la estructura cognoscitiva.
2. Aprendizaje supraordinado, se produce cuando el nuevo concepto o proposición puede abarcar varias ideas ya establecidas, teniendo mayor nivel de generalidad e inclusión, como poniendo un rótulo que abarque a varios elementos específicos.
3. Aprendizaje combinatorio, se da cuando entre las proposiciones nuevas y las ideas previas no existen relaciones subordinadas, ni supraordinadas. Son “combinaciones perceptibles de ideas anteriormente aprendidas, que pueden relacionarse (...) con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva...” (Ausubel et al., 1989, p. 63).

➤ **Implicancias educativas de la Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo**

La importancia de la teoría de Ausubel, debido a su impacto en la escolaridad, trasciende las épocas y continúa hasta nuestros días, especialmente con el concepto de aprendizaje significativo.

La idea de que se aprende relacionando, organizando cuerpos de conocimientos en la mente del estudiante implica promover la memorización significativa, lo cual es pertinente con el aprendizaje de procesos y estrategias.

El docente, como promotor de este proceso, es quien favorece el aprendizaje significativo a través de organizadores previos como instrumento de anclaje. Por otra parte, selecciona y proporciona el material potencialmente significativo, a la vez que promueve la relación y memorización significativa.

Los mapas conceptuales constituyen dispositivos de enseñanza tanto para diagnosticar -al permitir reconocer la estructura de conocimientos previos-, para enseñar relaciones entre conceptos, como para evaluar, ya que el estudiante muestra sus estrategias de organización, jerarquización y síntesis. Puede convertirse en una técnica de estudio para el alumno que se inicia en el aprendizaje autónomo, sin desconocer que debe ser parte de un proceso estratégico.

Por su parte, el estudiante, debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, debe ser un aprendiz responsable de sus propios procesos, que se propone metas y se siente motivado a superarse.

2.2.2.4. Los aportes de Albert Bandura (1925-2021)

El psicólogo y pedagogo canadiense Albert Bandura, es el principal referente de la Teoría del Aprendizaje Social. Ante la dicotomía planteada por otras teorías, sobre la influencia de las contingencias del ambiente o de los impulsos y motivos internos de carácter inconsciente en la conducta humana, esta teoría sostiene que tanto la conducta, como otros factores personales y ambientales actúan como determinantes entrelazados.

De esta manera “explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales que hace posible que las personas influyan en su destino y establezcan límites de su autodirección” (Bandura, 1982, p. 10).

Se trata de una reciprocidad triádica, donde los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales, en función del individuo y de la situación (Riviére, 2000).

Desde esta mirada, casi todos los fenómenos de aprendizaje pueden darse como resultado de una experiencia directa o vicaria.

En el aprendizaje directo la persona pone en juego sus propias capacidades para resolver una situación, de este modo prueba, experimenta, y si se equivoca vuelve a intentar.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El aprendizaje vicario o por modelado social, la persona observa, atiende y según su capacidad cognitiva extrae información, la retiene, la reproduce, la vincula con sus metas y experiencias. Este procedimiento le permite asimilar las conductas de otras personas y sus consecuencias, adquirir pautas de conducta amplias e integradas, sin necesidad de recurrir al ensayo y error. Las consecuencias influyen sobre la conducta como antecedente, cumplen un valor informativo que permite anticipar -predecir- las acciones.

La posibilidad de utilizar símbolos -verbales o icónicos- permite a los seres humanos enfrentarse a su ambiente, procesar las experiencias y representarse simbólicamente sus conductas futuras, planificar acciones para lograr objetivos cada vez más distantes por medio de símbolos, resolver problemas, prever consecuencias a sus acciones, valerse del pensamiento reflexivo.

Los procesos autorregulatorios cumplen un papel preponderante en la Teoría del Aprendizaje Social, en tanto permiten a las personas ejercer un control sobre su propia conducta teniendo en cuenta factores ambientales que anticipan al sujeto las posibles consecuencias de sus propias acciones, pero una vez establecida, esta capacidad autorregulatoria y autorreflexiva va a determinar la conducta de la persona.

Todo este proceso de aprendizaje es lo que Bandura denomina *modelado social*, ya que, por la interacción socio cognitiva, con modelos adecuados, se pueden transmitir nuevas formas de conducta y esto simplifica el aprendizaje. En este tipo de aprendizaje se ponen en juego los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios, que habían sido dejados de lado en el desarrollo de otras teorías.

➤ **Implicancias educativas de la Teoría del Aprendizaje Social**

La Teoría del Aprendizaje Social cobra significación en este estudio por cuanto el aprendizaje de estrategias requiere del modelo del docente -sea conductual, verbal o simbólico- para ser observado, planificado y ejecutado en función del contenido y la finalidad propuesta.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Si el docente alienta al estudiante a plantearse metas concretas y alcanzables, está fomentando situaciones para que aprenda a valorar sus capacidades, rendimiento y actitudes. De este modo, el aprendiz se percibirá capaz de afrontar proyectos a futuro.

CAPÍTULO II: PROCESOS Y ESTRATEGIAS

"Voy a defender que el propósito fundamental de la educación es capacitar a los aprendices para hacerse cargo de su propia construcción de significados. Construir significados implica pensar, sentir y actuar, aspectos todos ellos que hay que integrar para conseguir un aprendizaje significativo diferente y, sobre todo, para crear nuevos conocimientos"

(Novak, J. D., 1998)

Como se ha reflejado en el capítulo anterior, la preocupación referida a "qué es el aprendizaje" y "cómo se aprende" constituye una temática relevante en la Psicología Educacional como disciplina científica y conlleva implicancias en las concepciones de enseñanza que se manejan en el ámbito educativo. En cada contexto histórico se desarrollan diferentes nociones sobre el aprendizaje y la enseñanza, en el marco de variados enfoques teóricos.

La perspectiva asumida en este trabajo se sustenta en la Psicología Cognitiva, cuyo elemento central son las representaciones que existen en la mente del sujeto y que plantean los aprendizajes como una construcción propia. El aprendizaje considerado como un sistema, supone un *proceso*, por el cual se obtienen *resultados* en relación a determinadas *condiciones* (Pozo, 1996).

Específicamente, en el aprendizaje escolar coexisten los elementos de este sistema, aunque suelen priorizarse los resultados -o contenidos por adquirir-, relegando la importancia de los procesos internos que realiza quien aprende y las condiciones que favorecen ese aprendizaje.

En este segundo capítulo se centra la mirada en los procesos cognitivos que realizan los estudiantes y las formas o estrategias de aprendizaje para lograrlos, sin desconocer que el aprendizaje está atravesado por innumerables factores (Gagné, 1991; Ausubel et al., 1989; Carretero, 2005), algunos explícitos y otros subyacentes.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

De esta manera, se recuperan definiciones de procesos y de estrategias y se muestran diversas clasificaciones. Se observa cierta confusión entre estos términos, tanto a nivel conceptual como a nivel metodológico.

Al pasar revista al estado del arte en estas temáticas, se recaba información sobre algunos instrumentos de evaluación de estrategias utilizados en la investigación educativa vigente, tanto para Educación Secundaria como Superior, o bien para comparar los resultados entre ambas poblaciones.

Se advierte que la mayoría de las investigaciones se aproximan al fenómeno en estudio desde el autoinforme de los estudiantes (Barboyon Combey, 2019; Barca Enríquez et al., 2020; Gargallo et al., 2012; González Gómez et al., 2015; Morchio, 2014; Piovano et al., 2018).

En algunos de estos trabajos se informa la relación entre los procesos y las estrategias con otros constructos, tales como el rendimiento académico en distintos niveles educativos y el aprendizaje autorregulado, en cambio son pocos los estudios que incluyen el autoconcepto académico (Barca Lozano et al., 2013) y menos todavía la perspectiva del docente (González et al., 2015; Piovano, 2018).

La importancia de la temática lleva a preguntar por el lugar que tiene la enseñanza de Estrategias en la educación escolar y el currículum. Si las Estrategias deben enseñarse intencionalmente o si se adquieren en la práctica; si la escuela debe enseñar conocimiento declarativo o conocimiento procesual (Amestoy de Sánchez, 2002; Beltrán Llera, 2002, 2003; Monereo, 1990); si deben estar incorporadas al currículum escolar -al igual que los saberes conceptuales- o si deben trabajarse en forma diferenciada y separada de los espacios curriculares. Por otra parte, si el desarrollo de procesos y el uso de estrategias de aprendizaje es una necesidad para el buen desempeño en el ámbito universitario, cuándo deben comenzar a enseñarse en procura de una apropiación consciente para el estudiante.

Para finalizar, se presenta un organizador teórico de Procesos y Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio construido específicamente para esta tesis.

1. Concepción de Aprendizaje

En el contexto de la Psicología Cognitiva, el aprendizaje es una creación, modificación o reorganización en las estructuras mentales del aprendiz (Parra Rodríguez et al., 2005). Nos alejamos de la concepción conductista que desconoce lo que sucede en la mente al momento de aprender.

En relación con los procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje, se recupera el planteo realizado por Pozo (1996), para quien el aprendizaje constituye un sistema que incluye: resultados, procesos y condiciones. “Toda situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, espontáneo o inducido a través de la instrucción, puede analizarse a partir de estos tres componentes básicos (...)” (p.86).

En este sistema, los resultados del aprendizaje -o contenidos adquiridos- remiten a lo que se aprende o lo que cambia en el sujeto como consecuencia del aprender. Si bien este es un elemento insustituible, pensar en el aprendizaje reduciéndolo sólo a este aspecto priorizaría la adquisición de respuestas o el almacenamiento memorístico de la información (González, 2015).

Los procesos cognitivos, segundo componente, refiere a cómo se produce el aprendizaje; a los procesos que realiza quien aprende para la adquisición de conocimientos o la modificación de conductas como producto de aprendizajes tanto explícitos como implícitos. Supone que para lograr determinados resultados, es necesario que se produzcan cambios en la mente del sujeto y en los significados que atribuye a sus conocimientos.

El tercer elemento, las condiciones del aprendizaje, se refieren al tipo de práctica y se vincula con el cuándo, dónde, cuánto y con quién/es tiene lugar un aprendizaje, sea espontáneo o mediado. En este sentido está presente la situación de enseñanza, en la cual participa un docente que tiene la intención de promover aprendizajes en una situación escolar. Asimismo intervienen las características de un contexto, los vínculos establecidos, la organización del tiempo y los espacios.

En el marco de esta tesis, se tienen en cuenta dos de los componentes del sistema de aprendizaje -procesos y condiciones-, ya que entendemos que el estudiante se va construyendo, no sólo desde sus procesos cognitivos, sino desde aspectos

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

afectivos y contextuales, lo cual implica ampliar hacia una mirada holística, integral, abarcadora. Tal como lo plantean Morchio y Difabio de Anglat (2015) aprender es “un proceso activo por el cual quien aprende construye y reconstruye esquemas en función de su experiencia con el mundo y consigo mismo” (p.41).

En el ámbito escolar, aprender no es necesariamente equivalente a obtener buenas calificaciones, sino que implica experiencias, vivencias escolares, historia académica, trayectoria educativa, como así también, de interacción con pares y docentes. Transitar la escolaridad, permite al sujeto ir transformándose en sus pensamientos, sentimientos y acciones (Morchio y Difabio de Anglat, 2015), ir construyendo su autoconcepto como aprendiz a partir de experiencias vividas y esbozar sus proyectos futuros.

A la luz de las bases teóricas de esta tesis es necesario explicitar qué entendemos por procesos y por estrategias, cuál es la relación entre ambos y su vinculación con el aprendizaje que realiza el estudiante de escolaridad secundaria.

2. Procesos cognitivos

2.1. Conceptualización

Existen distintas corrientes teóricas que estudian qué es el aprendizaje y cómo se logra, pasando desde un desconocimiento de los procesos cognitivos donde la mente es una “caja negra” -propio de las teorías conductistas-, hasta los aportes de la Psicología Cognitiva que entiende al aprendizaje como proceso realizado por un sujeto activo en interacción con un entorno.

Desde esta perspectiva, los procesos cognitivos se reconocen como los sucesos internos que permiten que cada persona construya y reconstruya un nuevo contenido de aprendizaje, integrándolo a sus conocimientos, experiencias, habilidades, expectativas, y motivaciones previas.

Para Amestoy de Sánchez (1992, 1995a, 1995b, 2002), los procesos determinan la manera de pensar o de procesar la información, y proporcionan los recursos para

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

construir, comprender, aplicar, extender, delimitar y profundizar el conocimiento. La autora sostiene que los procesos, como habilidades del pensamiento pueden trabajarse, enseñarse y entrenarse para un óptimo funcionamiento.

Por su parte, Beltrán Llera (2003) conceptualiza los procesos como una “cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender” (p. 55) que no se pueden ver directamente, sólo pueden inferirse sobre la base de las acciones que realizan los estudiantes para aprender, esas acciones son las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, los procesos resultan difíciles de observar y evaluar porque implican la realización de actividades en cierta medida encubiertas y naturalizadas, que se complementan entre sí (González, 2015). En cambio las estrategias de aprendizaje remiten a actividades más concretas y situadas que realiza el alumno frente a una tarea, lo cual las hace más accesibles a la observación, a la enseñanza y a la evaluación.

En Beltrán Llera (2002), el aprendizaje es “un proceso complejo, un proceso de procesos” (p. 29), lo cual significa que adquirir un conocimiento determinado implica la realización de ciertas actividades mentales que deben ser adecuadas y planificadas para conseguir los resultados esperados.

En el contexto de los planteos del Procesamiento de la Información el cerebro realiza tres procesos básicos para integrar un conocimiento nuevo a una estructura previa: percepción y atención-; adquisición codificación y almacenamiento; y recuperación o evocación- (Carrasco, 2007; Gagné, 1991; González, 2015). Los procesos representan sucesos o actividades mentales, entre ellas: planificar, decidir, atender, comprender, elaborar, criticar, transferir o evaluar (Ferrerías Remesal, 2008).

Para el Procesamiento de la Información, interesan los procesos mentales, mediadores entre la recepción de los estímulos y la emisión de las respuestas. El sujeto es activo en tanto procesa la información que recibe del medio; la transforma, almacena, codifica y recupera antes de brindar una respuesta o emitir una conducta.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Procesar la información conjuga algunos patrones comunes a todos los seres humanos con componentes de índole individual; cada sujeto lleva a la práctica el aprendizaje de una manera personal.

Para Piaget (1977), referente clásico del constructivismo, lo que sucede en la mente de quien aprende se explica en términos de creación, ampliación, reorganización de esquemas cognitivos, lo que trae aparejada una modificación de las estructuras mentales del aprendiz.

Desde la perspectiva vygotskiana, los procesos cognitivos se entienden como funciones psicológicas superiores que se logran a través de la interiorización de elementos culturales con la mediación de las otras personas -padres, docentes, compañeros más avanzados- y que son resignificadas por el individuo (Vygotski, 1988).

Para Ausubel (1989) el aprender significativamente requiere establecer una relación sustancial entre contenidos nuevos y saberes existentes en la estructura cognitiva del sujeto, la que incluye procesos de diferenciación, clasificación y reestructuración de representaciones, conceptos y proposiciones.

También Bandura (1982) se refiere a la realización de procesos mentales cuando el sujeto observa modelos sociales, los codifica simbólicamente, los vincula consigo mismo y predice las consecuencias de sus acciones.

Estos autores estudian los procesos cognitivos desde diferentes puntos de vista que se distinguen por la consideración que le dan al entorno, al contexto y a las influencias sociales y culturales. A la vez, tienen el común denominador de considerar a las representaciones mentales como factor decisivo en la realización de procesos.

2.2. Constructos próximos

Antes de seguir adelante, es oportuno advertir que suelen utilizarse indistintamente diversos constructos relacionados con lo que entendemos por procesos, entre ellos,

capacidades intelectuales (Díaz Barriga Arceo, 1994); procedimientos (Esteban et al., 1996); habilidades cognitivas (Salas Guzmán et al., 2010); habilidades de pensamiento (Moral Santaella, 2008); procesos de pensamiento y procesos cognitivos (Esnal et al, 2007-2009; Martín Izard, 2001).

Según Ferreras Remesal (2008) entre algunos de estos términos existe una relación de continuum, ya que las capacidades son más generales, como disposiciones genéticas que se encuentran en el sujeto desde su nacimiento. Estas se transforman en habilidades por medio de la práctica y permiten ejercitar las acciones. En relación con el aprendizaje, las destrezas o técnicas son habilidades concretas, que brindan cierta experticia en la realización de esas prácticas.

Desde otro ángulo, se hace distinción entre procesos generales y procesos específicos. Los primeros, tienen lugar en todo tipo de aprendizaje y son fácilmente transferibles de una área de conocimiento a otra (Beltrán Llera et al., 2006), mientras que los segundos se asocian con determinados campos disciplinares, contenidos por aprender y/o tareas.

Gargallo López (1995) considera que las estrategias de aprendizaje son procedimientos generales que pone en marcha el sujeto para aprender cualquier tipo de contenido y también para aprender procedimientos específicos de diferentes áreas del conocimiento o disciplinas. En este sentido, involucran variados procesos cognitivos según el espacio curricular en que se aprenda (Esnal et al., 2007-2009).

Esta generalización conceptual muestra la estrecha vinculación que existe entre los procesos y las estrategias, que en algunas situaciones resultan difíciles de diferenciar.

3. Estrategias de aprendizaje

3.1. Orígenes del constructo

El término “estrategia” procede del ámbito militar e indica las actividades previstas para llevar a cabo un plan. El constructo, transpolado al campo de Psicología

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Educacional, supone realizar con destreza y en forma planificada -consciente- una serie de pasos que se encaminan a lograr eficazmente un objetivo, orientado hacia un fin (Valle Arias et al., 1999).

El constructo estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje comenzó a acuñarse en Estados Unidos, para Castellanos Cano et al. (2011) fueron esenciales los aportes de McKeachie, (1985); Schmeck (1988); Weinstein et al. (1987); Weinstein y Mayer (1985); Weinstein et al. (1988), entre otros.

Vinculados con estos trabajos, surgen a finales de la década de 1980 publicaciones sobre aprendizaje autorregulado, provenientes del contexto anglosajón, con autores como Weinstein et al. (1987). Se trata de un constructo teórico que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de control del contexto.

En España, entre las primeras publicaciones referidas a estrategias -a principios de la década de 1990-, son referenciadas por Castellanos Cano et al. (2011) quien menciona los desarrollos de Beltrán Llera (1993, 1995, 1996), de Bernard (1999), de Monereo (1990, 1993) y de Pozo y Postigo (1993) como quienes han establecido acuerdos fundamentales en torno a su conceptualización.

En Latinoamérica, son conocidos los estudios de Díaz Barriga Arceo (1994) quien se refiere a metacurriculum como instancia ofrecida al alumno para “aprender a aprender”. Por su parte, Muria Vila (1994) se centra en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas para la adquisición de nuevos conocimientos en ámbito universitario. Ambos de la Universidad Autónoma de México.

En Argentina, son reconocidas las publicaciones de Rinaudo et al. (2003) quienes trabajan el enseñar y el aprender, brindando avances conceptuales sobre estrategias de aprendizaje y orientaciones prácticas para estudiantes de Universidad. Por su parte, Silvestri (2006) estudia las estrategias de aprendizaje en la escuela secundaria y las compara con las del primer año de estudios universitarios.

A partir de los estudios seminales y hasta la actualidad, el constructo sigue mostrando relevancia y fertilidad en los trabajos de investigadores y psicólogos

educacionales. Ha sido constituido, no sólo en objeto de investigación, sino en elemento de base para el desarrollo de instrumentos de evaluación (Barboyon Combey, 2019; Barca Enríquez et al., 2014, 2015, 2017, 2020; Barca Lozano et al., 2013; Chávez Arias, 2018; González Gómez et al., 2015; Morchio et al., 2015), y de programas de intervención para la mejora de estrategias y del rendimiento académico (Gargallo López et al., 2016; Moraga et al., 2015; Salas Guzmán et al., 2010; Stover et al., 2014).

3.2. Conceptualización

Procesos y estrategias van tomadas de la mano; las estrategias están al servicio de los procesos, de modo que cuando el alumno realiza la tarea de aprender, la función de las estrategias es optimizar los procesos (Beltrán Llera, 2003).

A fin de conceptualizarlas, se plantea como interrogante si existe identidad o similitud entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias cognitivas, ya que algunos autores tienden a emplearlas indistintamente (Añez, 2016; Garzuzi, 2015, 2019).

Las estrategias cognitivas, en tanto acciones que realiza el pensamiento cuando se enfrenta a la tarea del aprendizaje, sustentan la toma de decisiones durante el desarrollo de un proceso determinado. Se trata de pensamientos y conductas que el aprendiz realiza para lograr nuevos aprendizajes (Garzuzi, 2013, 2015) por medio de los cuales dirige sus modos de procesar la información y facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Weinstein et al., 1987).

Del Caño Sánchez et al. (2008), diferencian las estrategias de aprendizaje como un subgrupo de las estrategias cognitivas, siendo las que cumplen la función de optimizar el funcionamiento de los procesos cognitivos.

Para Beltrán Llera, (2003) las estrategias de aprendizaje son las grandes herramientas que el pensamiento utiliza para llevar a cabo una tarea de aprendizaje, por tanto potencian y extienden la acción del pensar y se reconocen a través de actividades concretas que el sujeto realiza. En el marco de esta tesis,

estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje se consideran equivalentes en tanto elementos fundamentales para la construcción del conocimiento.

Las estrategias pertenecen al tipo de conocimiento referido “a cómo se aprende”, qué pasos y recursos es necesario realizar para aprender determinados saberes escolares (Beltrán et al., 2005; Beltrán Llera, 2003; Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014). El estudiante las realiza en forma consciente, consistente, controlada e intencional, por lo tanto se caracterizan por ser planificadas, reguladas y evaluadas por el propio alumno; a la vez que pueden ser evaluadas y enseñadas por el docente. En tal sentido, son instrumentos flexibles para lograr aprendizaje significativo y solucionar problemas.

Este carácter consciente e intencional tiene la finalidad de lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Monereo, 1990; Monereo et al., 1999; Monereo et al., 2014). Sería posible aprenderlas “naturalmente” -en la práctica-, sin ningún tipo de planificación ni intencionalidad, no obstante, cuando se emplean en forma reflexiva, promueven un aprendizaje autónomo, independiente y realizado bajo control del propio sujeto. De esta manera, son un elemento fundamental a la hora de *aprender a aprender* como insumo para avanzar hacia estrategias metacognitivas.

Es pertinente distinguir las estrategias de aprendizaje de las técnicas de estudio. Estas últimas son tareas rutinarias, de repetición mecánica, carentes de reflexión y descontextualizadas del contenido de aprendizaje (Beltrán, 1998; González-Pienda et al., 2002) y representan el apartado más básico y conductual de “enseñar a aprender” por parte de la educación formal (Monereo, 1990). Las estrategias, por el contrario, implican un plan de acción acorde con las particularidades del material, a la vez que incluyen un componente metacognitivo.

A diferencia de los procesos cognitivos -que son subyacentes- las estrategias de aprendizaje pueden observarse en su realización y permiten hipotetizar qué procesos se están poniendo en juego a la hora de aprender significativamente (Beltrán Llera, 2003; Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014).

Monereo expresa que las estrategias de aprendizaje son las “responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje” (1990, p. 4); esta es, “facilitar la

asimilación de la información que llega del exterior del sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos” (Monereo, 1990, p. 4).

En definitiva si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos, está utilizando estrategias, entonces el aprendizaje deja de ser repetitivo y pasa a ser constructivo y significativo, como lo propone Ausubel (1989). En esta tesis es de interés analizar si los alumnos de Educación Secundaria reconocen los procesos que emplean para aprender y las estrategias de aprendizaje para ponerlos en obra, como así también, si los profesores consideran que las estrategias constituyen un contenido de enseñanza, tanto como el contenido declarativo, propio de las disciplinas.

De este modo, el aprendizaje dependerá de los procesos que realiza el sujeto para aprender tanto como de las estrategias que formalizan esos procesos. El éxito o fracaso de sus estudios estará en función de los procesos que utilice y de la calidad de relaciones que establezca entre procesos y estrategias, vinculando los tres elementos del sistema propuesto por Pozo (1996) resultados, procesos y condiciones del aprendizaje.

A modo de corolario, recuperamos de Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) los cuatro rasgos esenciales que deben estar presentes en la conceptualización de estrategias:

- Tienen un carácter intencional y propositivo que implica la dirección hacia una meta.
- Son acciones que se realizan en forma consciente, controlables y se pueden desplegar deliberadamente.
- Implican selectividad, algún tipo de elección entre opciones a fin de asegurar el máximo de efectividad en la tarea.
- Estimulan la autonomía del sujeto, como habilidad para ejecutar un procedimiento sin la ayuda de los demás.

De esta manera, una estrategia “sólo queda demostrada cuando el alumno se comporta deliberadamente en algún procedimiento dirigido a la meta, sin ayuda específica de un agente externo” (Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014, p. 36).

3.3. Clasificaciones de estrategias

Monereo (1990) y Salmerón et al. (2002) sintetizan algunas clasificaciones de autores precursores en la temática dentro del ámbito de la Psicología Educativa y observan diferencias entre ellas. Estas van desde el lugar asignado a las estrategias rudimentarias o mnemotécnicas hasta el de aquellas que implican la planificación y supervisión cuidadosa de una acción cognitiva ajustada a las exigencias más complejas de una tarea a largo plazo.

Nos detendremos en estas clasificaciones por su estrecha vinculación con nuestra investigación, en particular, el esquema de variables en estudio y el diseño de los instrumentos *ad hoc*.

- Resnick y Beck (1976) - Estrategias generales y estrategias mediacionales - clasificación apropiada tanto para procesos como para estrategias-. Las primeras referidas a habilidades cognitivas más amplias utilizadas para razonar y pensar y las segundas, a habilidades delimitadas, dedicadas a realizar una tarea concreta.

- Baron (1978). Distingue tres grupos de estrategias: las que buscan en la memoria respuestas relacionadas con el nuevo problema -formulación de situaciones-, las destinadas a analizar los estímulos dividiendo la tarea en pasos o apartados - cercana a la planificación- y las implementadas con un propósito de verificación.

- Sternberg (1983) - Estrategias ejecutivas y no ejecutivas. Las primeras incluyen habilidades útiles para planificar, controlar y revisar las actividades durante la ejecución de una tarea las segundas, habilidades no ejecutivas, son utilizadas en la realización concreta de una tarea.

- Chadwick (1988) - Estrategias cognitivas y estrategias afectivas de aprendizaje. Las primeras, se dividen a su vez, en estrategias de procesamiento y de ejecución. Las de procesamiento son aquellas que la persona usa para mejorar sus posibilidades de ingresar y almacenar información en la memoria, realizando una codificación selectiva para poder recordarla. Las estrategias de ejecución implican lo que la persona hace para recuperar información: formular una respuesta,

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

generalizarla, identificar y resolver problemas y generar respuestas creativas. Las afectivas, por su parte, se relacionan con la motivación para aprender.

- Kirby (1984) - Microestrategias y macroestrategias. Las microestrategias de aprendizaje actúan entre un problema o tarea concreta y su adquisición. Tienen un nivel limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevos, pero son susceptibles de ser enseñadas. Serían similares a lo que anteriormente denominamos técnicas de estudio. Las macroestrategias, tienen por objetivo el conocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje que pone en marcha el sujeto. Poseen un elevado grado de transferencia aunque son difíciles de enseñar. Se relacionarían con las estrategias metacognitivas.

- Weinstein y Mayer (1986) - Estrategias de repetición, de elaboración, de organización, de regulación y afectivas. Esta clasificación múltiple incluye:

Las estrategias de repetición comprenden las prácticas de registro, copia, repetición y actividad rutinaria, cercanas a herramientas de estudio elementales y con un grado mínimo de control cognitivo.

Las estrategias de elaboración aluden a las técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos contenidos. Se menciona la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas, los mapas conceptuales. El nivel de control cognitivo aún es bajo.

Estrategias de organización, que se refieren a sistemas de agrupamiento, organización y categorización de datos de modo que permitan obtener una representación fidedigna de la información objeto de enseñanza y aprendizaje. A este grupo pertenecen las competencias relativas al orden temporal, espacial o procedimental de eventos; la identificación de la estructura textual de un escrito - expositivo, narrativo- o a la representación precisa de un tema según el tipo de contenidos que se incorporen, sean conceptos, principios, procedimientos o actitudes/ valores. El control cognitivo en ellas es más elevado.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En las estrategias de regulación, se utilizan habilidades metacognitivas en sus distintas esferas meta-atención, meta-comprensión, meta- memoria. En este caso el grado de control cognitivo exigido es muy elevado.

Por último, las estrategias afectivo-motivacionales, que incluyen variables disposicionales vinculadas con las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que presenta el alumno al momento de aprender y las posibilidades de control que es capaz de ejercer sobre estas. Para Weinstein et al. (1987), corresponde a este grupo la utilización estratégica, consciente y propositiva del estilo personal de aprendizaje, el estilo motivacional y el enfoque u orientación de estudio. En este caso el nivel de control ejercido debe ser máximo.

- Zimmerman (2000) plantea el modelo teórico de Aprendizaje Autorregulado y vincula a las estrategias de aprendizaje con indicadores agrupados en las siguientes dimensiones teóricas:

- Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Planificación, concentración, repaso, elaboración, comprensión, retención, supervisión del aprendizaje, etc.
- Estrategias de Comportamiento y Apoyo: Conductas de estudio efectivo, organización del tiempo, control del esfuerzo, búsqueda de apoyos, etc.
- Estrategias Motivacionales y Afectivas: Orientación de logro, persistencia, auto-eficacia, auto-estima, auto-control emocional, etc.
- Estrategias de Interacción Contextual: Con compañeros y profesores, aprendizaje cooperativo, participación en grupos y contexto de estudio, etc.

Resulta de interés para nuestro estudio observar coincidencias en la clasificación propuesta por varios autores, en especial: estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo -o de manejo de recursos- (Beltrán Llera, 2003; Rosário et al., 2007 y Otero Ramos et al., 2007).

3.4. Instrumentos de evaluación de Procesos y Estrategias

3.4.1. Para estudiantes de escuela secundaria

Beltrán Llera (2003) hace notar la necesidad de evaluar los procesos y las estrategias -en especial antes de comenzar un programa o plan de enseñanza- a fin de diagnosticar el conocimiento y la utilización de las mismas.

La ponderación puede realizarse mediante diferentes recursos, entre ellos, observación directa, análisis de tareas y entrevistas personales, como así también con inventarios y cuestionarios de tipo autoinforme que se utilizan frecuentemente.

Es importante aclarar, que “(...) antes de que se evaluaran las estrategias de aprendizaje, los cuestionarios medían constructos derivados de un enfoque teórico previo, fundamentalmente los hábitos y técnicas de estudio, conceptos derivados del conductismo” (Barboyon Combey, 2019, p. 46). Algunos de estos instrumentos constituyen antecedentes de los inventarios que fueron construidos posteriormente para evaluar estrategias en función de miradas teóricas alternativas. Entre ellos, Barboyon hace referencia a:

- A.C.H. - Actitudes, Condiciones y Hábitos, de Caballero (1972).
- SPQ - Cuestionario de procesos de estudio, de Biggs (1978).
- IHE - Inventario de hábitos de estudio, de Pozar (1983).
- CETI - Cuestionario de estudio y trabajo intelectual, de Yuste (1987).

Entre los instrumentos disponibles para la evaluación de procesos y estrategias desde un abordaje cognitivista que se constituyeron en antecedentes e hicieron su aporte a nuestro estudio por estar destinados a alumnos de educación secundaria y por su divulgación en la comunidad científica, se encuentran:

- ACRA - Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo. Escala de estrategias de aprendizaje, de autoría de Román Sánchez y Gallego Rico (1994) clasifica los procesos desde el modelo teórico de memoria de Atkinson y Shiffrin (Rivas Navarro, 2008), a partir de esos cuatro grupos de

procesos que da origen al nombre del instrumento autoinforme. A su vez éstos, se dividen en Estrategias que evalúan cada proceso.

- CEA - Cuestionario de estrategias de aprendizaje, de Beltrán et al. (1998). Este instrumento, de tipo autoinforme, incluye originalmente en siete procesos: metacognición, sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación.
- CEA – R. (Versión revisada). Con posterioridad el mismo Beltrán Llera (2003) y su equipo reorganiza esta categorización en cuatro procesos: sensibilización, adquisición, personalización y metacognición, cada uno de los cuales abarca diferentes estrategias que incluye el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA-R).

El instrumento contiene 90 ítems y 4 escalas. Las subescalas miden: motivación, actitudes, control emocional, selección, organización, elaboración, pensamiento crítico, pensamiento creativo, recuperación, transferencia, planificación, regulación/evaluación.

- REFEMA-57 - Evaluación de relación familia-escuela y motivaciones y estrategias de aprendizaje y académicas, de Barca et al. (1997), citado por Barca Enríquez et al. (2017). Se trata de un cuestionario de autoinforme, integrado por 57 ítems, compuesto por tres subescalas: 1. Relación familia - escuela (16 ítems); 2. Metas académicas (19 ítems); 3. Estrategias de Aprendizaje y Estudio y Autoconcepto académico (18 ítems).

La subescala que interesa por su cercanía a este estudio es la tercera (EAEA). En ésta, las variables son:

- a) Organización y comprensión de los recursos de estudio (tiempo, materiales) y preocupación en sistematizar la información y gestionarla adecuadamente;
- b) Autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo (percepción de la capacidad para aprender con éxito e interés)
- c) Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes que implican elevados niveles de tensión y preocupación ante las situaciones de evaluación o exámenes.

Este instrumento es utilizado por Barca Enríquez et al. (2014, 2015, 2017, 2020) y Barca Lozano et al. (2013) en estudiantes de escuela secundaria.

3.4.2. Para estudiantes de Educación Superior

En la literatura académica y científica se halla gran cantidad de cuestionarios destinados a estudiantes universitarios. Si bien no están vinculados con la población en estudio de este trabajo, resulta interesante pasar revista de ellos ya que muestra la relevancia de los procesos y estrategias en la concepción de aprendizaje como construcción. Entre ellos han adquirido reconocimiento y difusión:

- LASSI - Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, de Weinstein, Schulte y Palmer (1987), cuya fiabilidad y validez ha sido contrastada en la población española por Núñez et al. (1998).
- MSLQ - (Motivational Strategies Learning Questionnaire), de Pintrich et al. (1991), Pintrich (1999), Pintrich (2002). En él se diferencian estrategias cognoscitivas, estrategias de autorregulación metacognitiva y estrategias en el manejo de recursos temporales, ambientales y motivacionales.
- ACRA-abreviada: De la Fuente Arias y Justicia Justicia (2003) validan la escala ACRA para estudiantes universitarios, dando lugar a la Escala de Estrategias de Aprendizaje que ofrece tres dimensiones: estrategias cognitivas y de control, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio.
- CEVEAPEU - Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, de Gargallo et al. (2009), el cuestionario está formado por dos escalas y seis subescalas: Estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas, estrategias del control del contexto, interacción social y manejo de recursos y estrategias de procesamiento de la información.

En Latinoamérica:

- PCR - Escala de aprendizaje autorregulado. Elaborado por Lezama (2005) para su Tesis de Maestría (no publicada) para la Universidad Simón Bolívar, Caracas -citado por Elvira-Valdez y Pujol, 2012-. Es un instrumento estandarizado y dirigido a examinar patrones de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

En Argentina:

- INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad, construido por Morchio (2014) Morchio y Difabio de Anglat (2018) en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Incluye concepciones, procesos, estrategias, personalidad, atribuciones causales y factores intrapersonales, contextuales y académicos, desde la perspectiva del estudiante universitario.
- MSLQe - MSLQvv.- Motivated Strategies Learning Questionnaire, Traducción y validación del cuestionario original de Pintrich, en contexto local, por Donolo et al., (2008) en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Incluye propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. A pesar de estar destinado a estudiantes universitarios, las autoras argentinas Calderón y Chiecher (2012) lo utilizan también para estudiar la transición de la escuela secundaria a la universidad.

3.5. Investigaciones sobre Estrategias

Como señalamos previamente, las estrategias de aprendizaje han sido investigadas en diferentes niveles educativos, en su relación con otras variables, en especial, con el rendimiento académico, los estilos de aprendizaje y la metacognición. A continuación presentamos algunos estudios ejemplificativos del estado de la investigación en el dominio.

3.5.1. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

En la actualidad, la curiosidad por indagar qué sucede con las estrategias de aprendizaje en jóvenes de Educación Secundaria es compartida por varios autores, en vinculación con distintas variables.

Se ha analizado la relación entre estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género (Barca Enríquez et al., 2014, 2017); entre estrategias de aprendizaje, habilidades

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

cognitivas y autoeficacia y (Barca Enríquez, 2015); estrategias de aprendizaje, metas académicas y autoeficacia (Barca Enríquez, 2020). En estas investigaciones, realizadas con población de Portugal y de Galicia, se emplea la subescala de la Escala Refema-57 que pondera estrategias de aprendizaje y estudio y autoconcepto académico (EAE.A).

En estos estudios se concluye que las estrategias de aprendizaje contribuyen a la explicación del resultado de los aprendizajes escolares; en especial, las estrategias de organización y de comprensión son predictores del buen rendimiento, mientras que aspectos emocionales como el miedo y la ansiedad a los exámenes disminuyen el rendimiento.

Desde otra perspectiva, Suárez Valenzuela y Suárez Riveiro (2019), utilizando el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich et al. (1991), analizan las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en tanto mediadoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria, advirtiendo que aún los estudiantes de menor rendimiento se plantean metas a futuro.

Otras investigaciones, encuentran relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de escuela primaria (Añez, 2016); otros proponen pruebas sencillas para que los maestros de aula puedan identificar las estrategias que utilizan los niños para estudiar (Salmerón et al., 2002), siendo los únicos hallados en este nivel. Si bien no se vincula con la población en estudio, muestra la importancia de trabajar estrategias desde las primeras etapas de la escolaridad.

Autores argentinos (Stover et al., 2014) emplean un diseño predictivo para investigar el rendimiento académico en su relación con la motivación y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de secundario y de universidad. Sobre la base de los resultados, describen los perfiles de falta de motivación intrínseca y de uso inadecuado de estrategias a fin de constituirlos en insumos para diseñar intervenciones destinadas a ejercitar las estrategias en el trabajo académico que realizan los estudiantes en el contexto de su trayectoria formativa.

En estudiantes universitarios, Chávez Arias (2018) administra el CEVEAPEU y correlaciona estrategias de aprendizaje con rendimiento académico. En sus

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

resultados, la escasa utilización de estrategia de planificación, se convierte en un predictor de bajo rendimiento, ya que no es utilizada por ningún estudiante de la carrera de Ingeniería con bajas notas en el espacio curricular analizado.

Las investigaciones descriptas coinciden en observar la relación entre las calificaciones escolares que obtienen los estudiantes y las estrategias que emplean, sustentando la relación entre las variables estratégicas, las motivacionales y el rendimiento.

En los inicios de la presente investigación el rendimiento académico se presentó como una variable de interés, no obstante debido al régimen de evaluación vigente en la Provincia de Mendoza al momento de realizar el trabajo de campo se advirtieron las dificultades que presentaría su evaluación (Res. 682/12-DGE)¹⁰.

Por tal motivo, en esta investigación, el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, se indagan a través de la prueba de desempeño, que aproxima una ponderación del rendimiento mediante un puntaje que representa los resultados logrados en las estrategias evaluadas en un momento y situación determinada. Por otro lado, el rendimiento académico se analiza en relación con el autoconcepto escolar, variable que se pondera a través de la autoevaluación de los estudiantes.

Son escasas las investigaciones próximas al objeto de estudio de esta investigación. Entre ellas, Barca Lozano et al., (2013), estudian estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. Han demostrado que las variables autoconcepto y estrategias de apoyo, junto con las estrategias de aprendizaje de organización y comprensión son las que tienen mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado. Por el contrario, las que ellos denominan estrategias superficiales y el autoconcepto negativo inciden en la inhibición del aprendizaje y conduce a bajos niveles de rendimiento académico.

Otra perspectiva vigente en la investigación sobre estrategias, se centra en la relación entre éstas y los estilos de aprendizaje. Parece interesante reconocer

¹⁰ Se incluían evaluaciones integradoras trimestrales que posibilitaban la variación de la calificación antes de concluir el año y un período complementario en diciembre para alumnos que aun así no lograban aprobar.

algunos aportes en Educación Secundaria (Redondo Marín et al., 2019) y en Educación Superior (Carranza-Marchena, 2019; Juárez Lugo et al., 2012; Mejía Rocha y Garzuzi, 2015).

3.5.2. Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado

Al pasar revista a publicaciones vigentes se percibe asidua vinculación entre estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Si bien, no es un constructo abordado en esta tesis, se entiende que el aprendizaje autorregulado sería el logro final que adquiere un estudiante al aprender a aprender, por tanto una transferencia a los insumos que resultan de este trabajo de investigación.

Esta temática ha sido abordada con mayor frecuencia en el ámbito universitario que en nivel medio. En Educación Secundaria, la única publicación hallada es Maldonado-Sánchez et al. (2019), quienes relacionan estrategias de aprendizaje con niveles de aprendizaje autónomo identificando a las estrategias de codificación -memorización mecánica o significativa- como aquellas que ejercen mayor peso en la autonomía de los estudiantes. Utilizan un instrumento de autoinforme de elaboración propia.

Dado que la intención de esta tesis es conocer las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria que ingresarían a la Educación Superior, cobra relevancia considerar que la buena utilización de éstas implica aprender a aprender, y por tanto promueve el ser estudiante autónomo en la vida académica.

Así lo entienden Gargallo et al., (2012) quienes evalúan a estudiantes universitarios de rendimiento excelente y medio en la trayectoria del primer año de carrera a través del CEVEAPEU. Arriban a la conclusión de que, con frecuencia, los estudiantes de rendimiento medio llegan a esta etapa sin haber logrado desarrollar estas competencias en forma óptima. En función de sus resultados, diseñan una intervención -asignatura referida a estrategias de aprendizaje- con la intención de mejorar el rendimiento de los alumnos de los primeros cursos de universidad (Gargallo López et al., 2016). Realizan diseño cuasiexperimental pre-test-post-test y obtienen indicadores de mejora en el rendimiento académico. Por otra parte, Boza

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Carreño y Toscano Cruz (2012) describen rasgos que diferencian a estudiantes universitarios más motivados y menos motivados y consideran que las estrategias de aprendizaje y las actitudes son factores asociados como forma de implicación en el estudio.

En concordancia, González Gómez et al. (2015) indagan sobre la utilización de estrategias de adquisición del aprendizaje en estudiantes de grado y sostienen que el alumnado es capaz de reconocerlas pero no las aplica de manera adecuada o no tiene el hábito de su utilización.

En el dominio del aprendizaje autorregulado, también se han estudiado las estrategias metacognitivas (Lanz, 2006a; Lanz, 2006b; González y Daura, 2012). Referidas a ellas, Sáiz-Manzanares y Queiruga-Dios (2018) establecen un método *online* para evaluarlas. Garzuzi (2019) sugiere promoverlas como meta de la Educación Superior, mientras Garello y Rinaudo (2012) las proponen para favorecer la cognición distribuida.

Para Pegalajar (2020), la Educación Superior debe fortalecer las estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado en entornos de trabajo flexible -tal como sucede en el contexto actual de pandemia-, fomentando la participación activa del estudiante.

Se considera pertinente la mención a estudios de estrategias metacognitivas en estudiantes de Educación Superior, debido a la madurez cognitiva y psicoeducativa que son capaces de mostrar los jóvenes en ese nivel de educación, sin embargo, para poder desarrollarlas plenamente es necesario el aprendizaje de estrategias cognitivas y de apoyo que sustenten el aprender a aprender desde etapas previas de escolaridad.

3.6. Evaluación de estrategias en estudiantes y valoración de docentes

Resulta sugerente observar que la literatura actual presenta una insistente mirada de estrategias de aprendizaje desde el punto de vista del alumno. Son pocos los estudios que se detienen en las voces de los profesores en estas temáticas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

De nuestro conocimiento, Morchio et al. (2015), de la Universidad Nacional de Cuyo, vinculan procesos y estrategias con representaciones, factores, atribuciones causales y personalidad, tanto desde la perspectiva del estudiante -utilizando INCEAPU- como desde las voces del docente (González et al., 2015).

En forma similar, Piovano et al. (2018), evalúan Estrategias de aprendizaje de estudiantes de universidades argentinas, que cursan el primer año de diferentes carreras, con el objeto de reconocer la formación con que ingresan, a través de la utilización del CEVEAPEU. Pero al mismo tiempo consideran las opiniones de sus docentes sobre las estrategias de un estudiante universitario como fundamento del rendimiento exitoso.

El presente estudio se centra en la Educación Secundaria, ya que es un nivel educativo propicio para el desarrollo de un aprendizaje consciente por parte de los estudiantes, quienes necesitan aprender a aprender, como estrategia para la vida académica en su futura inserción en la vida universitaria. Por otro lado, los docentes de escuela secundaria necesitan conocer estos aspectos para ser promotores de aprendizaje.

3.7. Diversas poblaciones en estudio

Las Estrategias de aprendizaje han sido investigadas en poblaciones de diferentes edades y de diferentes niveles educativos.

Sesento García (2021) analiza estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media superior afirmando que “Las estrategias del aprendizaje definen en mucho el éxito o el fracaso de cada alumno, sobre todo de aquellos que del nivel de educación secundaria pasan a “convertirse” en estudiantes universitarios” (p. 125). Su trabajo se vincula con el nuestro en nivel educativo en que se encuentran los participantes y en los planteos resultantes.

A partir de la aplicación de CEVEAPEU concluye que los estudiantes, especialmente en la época actual, demandan mayores conocimientos de

estrategias de procesamiento y uso de la información, los que serán indispensables para el buen desempeño en ámbitos universitarios.

Por su parte, Calderón y Chiecher, (2010, 2012), sobre la base de los resultados en el CEVEAPEU y Silvestri (2006) en un cuestionario autoadministrado de autoría propia, comparan las puntuaciones en el nivel medio y en el nivel superior. Coinciden en sus conclusiones y advierten que los grupos universitarios poseen índices más altos en la medición del uso de estrategias de aprendizaje, aunque en el primer año esas estrategias son incipientes y requieren un apoyo para lograr buenos resultados.

Con otra mirada, Elvira-Valdez y Pujol, (2012) indagan lo que sucede en el primer año de universidad respecto de las estrategias adquiridas en el secundario. Aplican PCR (Escala de aprendizaje autorregulado) y encuentran relación entre el promedio de notas de bachillerato y el uso de estrategias de planificación. A conclusiones similares ha arribado Chávez Arias (2018) en relación con la estrategia de planificación, tal como se expuso previamente.

El empleo de estrategias en estudiantes de primer año de carreras universitarias también ha sido investigado por Piovano et al. (2018), quienes concluyen que a edad más avanzada, más frecuente es el uso de estrategias de aprendizaje. Expresan: “La mayor incidencia podría darse en las estrategias cognitivas tanto de búsqueda y selección de la información como de organización y utilización de esa información” (p.112). Subrayan la necesidad de continuar enseñando estrategias cognitivas y metacognitivas a través de todas las materias de primer año para colaborar con el logro de aprendizajes exitosos y evitar el abandono y/o frustración en el alumnado.

En el contexto de los estudios relevados, se hallan algunos que plantean la inclusión de la enseñanza de estrategias a la propuesta curricular (Piovano et al., 2018) y otros proponen un curso para estudiantes del último año de Educación Secundaria, aspirantes a la carrera de Ingeniería, debido a la necesidad de articulación entre secundario y universitario (Moraga et al., 2015).

Los instrumentos empleados en estas investigaciones precedentes son autoinforme. Una de las preguntas que dio inicio a nuestro estudio fue la relación

entre lo que el estudiante comunica respecto de las estrategias que emplea y lo que aplica realmente en una tarea concreta.

3.8. Lugar asignado a las estrategias en el currículum

Beltrán Llera, 2003; Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014; Monereo et al., 2014, postulan el protagonismo del docente en diagnosticar, enseñar y evaluar estrategias en forma intencional y sistemática. Dejan explícita la necesidad de enseñar estrategias y consideran una utopía el creer que con el simple planteo de actividades que impliquen el uso de estrategias, los estudiantes van a llegar a planificar, regular y autoevaluar su proceso de aprendizaje.

De este modo, resuelven la disyuntiva referida a si la escuela debe enseñar contenidos o procesos. Esta discusión fue parcialmente resuelta en la década de 1990, cuando Coll et al. (1995) plantearan que los contenidos escolares se clasifican en: conceptuales, procedimentales y actitudinales, todos susceptibles de ser enseñados y aprendidos. Sin embargo, al iniciar la década de 2020 sigue siendo una situación preocupante en la escolaridad argentina.

Por otra parte, algunos investigadores evalúan estrategias con el propósito de trabajarlas sistemáticamente en el currículum (Bueno Villaverde y Pérez Sánchez, 2008; Costa Román y García Gaitero, 2017; Piovano et al., 2018); otros, diseñan programas concretos para enseñarlas y proponen evaluar su impacto (Gargallo et al., 2016; Moraga et al., 2015; Stover et al., 2014).

El interrogante planteado por la Psicología Educacional desde el desarrollo de las perspectivas cognitivistas, sobre la preponderancia de enseñar contenidos o enseñar procesos y estrategias, ha dado lugar a la creación -a lo largo del siglo XX- de numerosos programas centrados en el “aprender a aprender” como entrenamiento del pensamiento y las habilidades cognitivas (De Bono, 1988,1990; Feuerstein, 1978, 1986; Nickerson et al., 1987; Raths et al., 1989; Amestoy de Sánchez, 1992, 1995a, 1995b, 2002).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Esta explosión de propuestas se tradujo en una difusión de materiales pensados para estimular y desarrollar el pensamiento a través del trabajo sistemático de operaciones simbólicas, diferentes de los contenidos curriculares.

Sin embargo, algunos de estos programas han sido cuestionados por varios autores -entre ellos, Monereo, 1990; Monereo et al., 1999; Martín Izard, 2001- debido a la descontextualización del ámbito escolar y de los saberes objeto de enseñanza. La crítica fundamental se basa en que el estudiante tiene que realizar la transferencia a otras áreas del conocimiento, tomar consciencia y ejercitar procesos por sí solo.

Dentro de la crítica a estos programas, existe un aspecto relevante -que tuvimos en cuenta en nuestra investigación-, y se refiere a la falta de consideración de las creencias y concepciones de los docentes respecto de la incorporación a los programas o a la incorporación de procesos y estrategias como parte de la enseñanza en sus espacios curriculares (Monereo et al., 2014).

Es la misma institución escolar, desde los programas de Orientación Educativa y desde la enseñanza a cargo del propio docente, quienes deben trabajar de manera sistemática para enseñar al estudiante estrategias de aprendizaje que promuevan su autonomía y el logro de un aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000; Pintrich, 1999; González y Daura, 2012).

Pensar y aprender supone realizar un proceso de internalización, que se lleva a cabo de varias maneras, en tanto los seres humanos tomamos distintos caminos y orientamos la conducta hacia diversas metas, de allí la importancia de las estrategias cognitivas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

4. Organizador de Estrategias de Aprendizaje y Apoyo al Estudio planteado en esta tesis

A partir de la revisión bibliográfica sobre la temática de procesos y estrategias, se advierte que estos constructos han sido definidos y abordados metodológicamente desde diferentes perspectivas, lo que da lugar a cierta ambigüedad tanto en el plano conceptual como en el plano metodológico.

Tal situación sugirió la necesidad de construir un modelo preliminar de procesos y estrategias de autoría propia que, sin desconocer aportes previos, definiera el esquema de variables y subvariables a indagar en esta investigación, con el propósito de mantener un organizador claro que sirva de hilo conductor a lo largo de todo el análisis y comunicación de resultados de esta tesis.

Por otro lado, en función de los planteos expuestos en este trabajo se ofrece como un insumo para que el docente pueda pensar, planificar y ejercitar en el aula estrategias de aprendizaje. Pero también como instrumento para enseñar a los estudiantes estrategias que les permita realizar aprendizajes significativos y ser conscientes del desarrollo de procesos cognitivos cada vez más complejos. Se muestra en la siguiente figura:

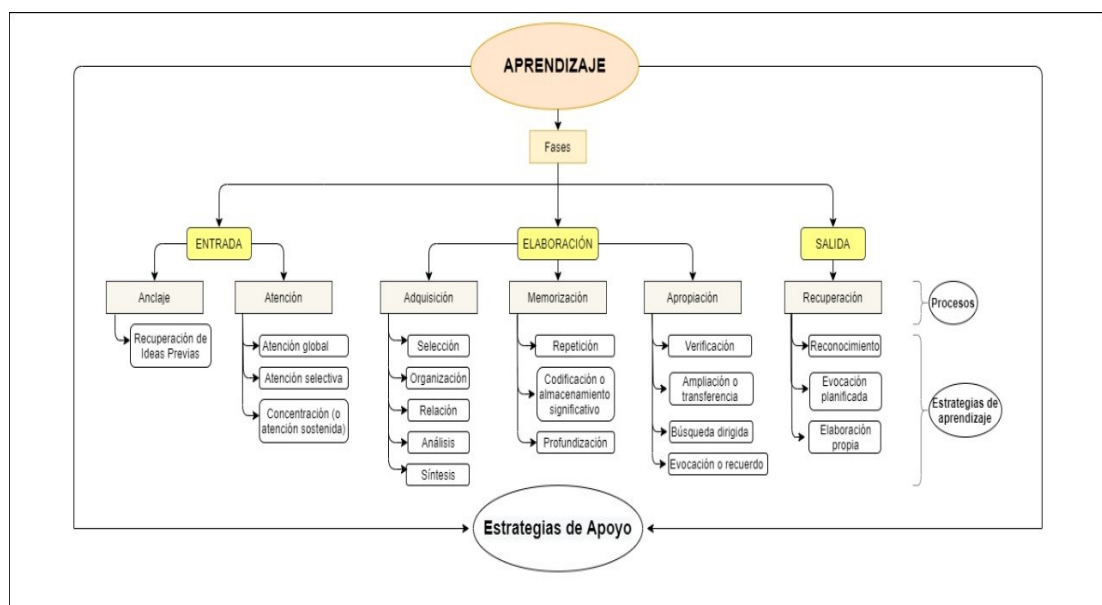


Figura 2: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021)

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Se toma como base teórica la corriente cognitivista, a partir de la cual el aprendizaje se concibe como una construcción del conocimiento. Específicamente esta propuesta se nutre de los aportes cognitivistas del Procesamiento de la Información, así como de la concepción del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, aprendizaje social de Bandura, y los conceptos básicos de Jean Piaget y Lev Vygotski referidos a cómo se aprende, cómo se asimila, cómo se interiorizan los saberes escolares, a los que hicimos referencia en apartados anteriores.

Desde el Procesamiento de la Información, el aprendizaje puede dividirse en tres momentos básicos para su análisis, una Fase de Entrada, una Fase de Elaboración y una Fase de Salida.

En la Fase de la Entrada, el estudiante se coloca en situación de aprendizaje, se pone en contacto con los nuevos saberes o el nuevo material que debe aprender. Los procesos que intervienen son:

-Anclaje. El sujeto no es una tábula rasa, no se encuentra vacío. Siempre existe alguna experiencia con la realidad, con la disciplina o con saberes previos que son necesarios indagar, recordar y evocar para relacionar con el nuevo aprendizaje. En esta instancia el estudiante realiza estrategias de recuperación de ideas previas, preferentemente guiadas por el docente, de modo que el proceso de aprendizaje no es lineal, sino retroalimentado.

-Atención. Proceso psicológico que incluye estrategias de atención global - observación general-, atención selectiva -observación de elementos destacados y puntuales- y de concentración -mantener la atención durante un lapso prolongado-.

La correcta puesta en práctica de estrategias de esta fase garantiza el desarrollo de procesos que intervienen en todo el aprendizaje.

La Fase de Elaboración implica que el estudiante se conecte con los saberes a aprender, con los materiales de estudio. Se consideran tres procesos básicos: la Adquisición, la Memorización y la Apropiación.

-Adquisición: Proceso que implica la realización de diversas estrategias que, en la práctica, suelen darse en forma relacionada, por lo que no resulta fácil

diferenciarlas. Para una comprensión más acabada definimos cada estrategia que visibiliza el Proceso de Adquisición:

- Selección: distinción e identificación de ideas esenciales de aquellas secundarias o complementarias. Las actividades recomendadas en la lectura de un texto pueden ser el subrayado, resaltado de ideas principales, escribir una palabra que sintetice el sentido en cada párrafo o entre párrafos.
- Organización: identificación de la secuencia de los temas en un texto, para ello es posible ordenarlos, numerarlos, realizar una red semántica, analizar la estructura del contenido.
- Relación: integración entre las partes y el todo, se vinculan conceptos, se comprende la relación entre conceptos subordinados, supraordinados o combinatorios. Estas estrategias se ponen en práctica al realizar ejemplos y contraejemplos, relacionar con la vida real, con otras situaciones similares.
- Análisis: observación “desmenuzada”¹¹, minuciosa, del contenido en sus partes para poder internalizarlo. Poner en práctica esta estrategia posibilita comparar, clasificar, jerarquizar, hacer preguntas, parafrasear el sentido de un texto, buscar otras fuentes, definir, entre otras.
- Síntesis: reunión de las partes en un todo. Las estrategias de síntesis se pueden realizar en forma verbal o gráfica, permiten resumir, elaborar esquemas de contenidos, organizadores gráficos, mapas conceptuales, cuadros comparativos.

-Memorización: Proceso que implica la codificación y consolidación de los contenidos de aprendizaje en la memoria a largo plazo, es decir en la estructura cognoscitiva del estudiante. Esa forma de “archivar” o retener se puede dar a través de diferentes estrategias:

¹¹ Utilizando una imagen coloquial

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Repetición: relación arbitraria entre lo que se quiere almacenar y lo que el estudiante ya conoce (Ausubel et al., 1989). El estudiante suele abusar de este tipo de retención, memorizando en forma mecánica y lineal, aprendiendo el vocabulario exacto. En ocasiones un aprendizaje repetitivo puede transformarse en significativo, con el tiempo.
- Codificación o Almacenamiento significativo: relación sustancial entre los nuevos aprendizajes y la estructura cognoscitiva ya existente (Ausubel et al., 1989). Permite retener en la memoria a largo plazo para lo cual es necesario comprender, interpretar los significados y relacionarlos con los saberes previos. Para lograr este tipo de memorización, el estudiante puede valerse de imágenes, palabras o experiencias vividas; utilizar vocabulario propio de cada disciplina para estudiar.
- Profundización: amplificación del conocimiento. Permite ampliar lo esencial con datos minuciosos o anécdotas, codificar y almacenar hechos particulares, realizar sobre-estudio o sobre-aprendizaje.

-Apropiación: internalización de los saberes (Vygotski, 1988). Se refiere a que el sujeto hace propios los contenidos a aprender, los saberes a adquirir y permite iniciar el aprendizaje autónomo -metacognitivo y autorregulado-. En este proceso se emplean algunas estrategias tales como:

- Verificación: implica corroborar si lo que se ha aprendido es correcto, como una especie de autoevaluación, verificar si existen errores, modificar lo incorrecto. Implica volver a mirar el material de estudio.
- Ampliación o transferencia: se establece una relación con otros ámbitos del conocimiento o de la vida cotidiana.
- Búsqueda dirigida: utilizar ciertos indicios, como palabras o signos para evocar la información codificada y almacenada.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Evocación o recuerdo: se traen a la consciencia, se ponen en palabra, los conocimientos ya procesados para ser utilizados. Al igual que la estrategia anterior, pueden confundirse o también considerarse como procesos de la Fase de Salida porque ya dan cuenta al estudiante de que ha aprendido y las características de ese aprendizaje.

En la Fase de Salida, el proceso por excelencia es la Recuperación, restablecer la información que se ha codificado y almacenado en una situación que implica brindar una respuesta, como puede ser un examen en una situación escolar. Se lleva a cabo a través de algunas estrategias, tales como:

- Reconocimiento: se identifica la respuesta correcta ante varias posibilidades, frente a una situación de resolución elegir la más acertada.
- Evocación planificada: pensar, prever o esquematizar la forma de responder. Es posible armar un esquema mental o escrito de lo que se va a desarrollar, por ejemplo en una exposición.
- Elaboración propia: es la estrategias más compleja, implica dar cuenta de que se ha resignificado lo aprendido, se utilizan palabras propias para dar una respuesta, se crea una nueva estructura, se muestra en una producción propia, sea parcial o final.

En la construcción de este organizador de Procesos y Estrategias para el aprendizaje escolar, las estrategias de Apoyo cumplen una función primordial, ya que constituyen las condiciones óptimas de preparación y organización para el estudio, no sólo como momento previo, sino como una situación constante que colabora en la formación de hábitos, que beneficia el aprender y sostienen la realización de procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Éstas son:

- Planificación y preparación para el estudio: se lleva a cabo a través de la previsión de materiales y orden espacial, en escuela secundaria, carpeta completa o textos necesarios para estudiar.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Horario y plan de trabajo: se pone en práctica una perspectiva anticipatoria a las actividades del aprendizaje. El estudiante es capaz de realizar un cronograma o proyecto a corto y mediano plazo.
- Organización: implica una mirada atenta al proceso de aprendizaje, las condiciones para lograrlo y realización de una revisión permanente.

Esta propuesta teórica cobra relevancia en la medida que estas Estrategias de aprendizaje puedan reunir las siguientes características:

- ser enseñadas de manera intencional por el docente,
- se trabajen en el contexto del aula, como parte del currículum de los diversos espacios curriculares,
- promuevan el pensamiento autónomo y su utilización consciente,
- colaboren con la mejora de aprendizajes significativos.

La función mediadora y orientadora del docente se revaloriza en esta propuesta con la función de “guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 17).

El estudiante debe reconocer las estrategias que intervienen en cada proceso de aprendizaje e intentar trabajarlas como una meta a lograr, como una secuencia de acciones que deben realizarse, con cierta reiteración consciente de su práctica que evidencie una evolución temporal.

La vivencia y experiencia constante de prácticas de utilización de estrategias permitirá a los estudiantes, no sólo obtener buenos resultados en sus calificaciones, sino desarrollar procesos cognitivos que estimulen el pensamiento crítico y la planificación activa de su propio aprendizaje y de metas a futuro.

Para que esto suceda, es necesario fomentar la metacognición y autorregulación durante todo el proceso de aprendizaje, es decir estimular la reflexión y el análisis continuo sobre las propias acciones realizadas por el estudiante, que le permita

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

tomar consciencia de sus logros, sus dificultades, avances y aspectos a tener en cuenta en futuras situaciones semejantes.

CAPÍTULO III: AUTOCONCEPTO

“La importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, (...), ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta”.

(Cazalla-Luna y Molero, 2013)

En este capítulo vamos a centrar la mirada en el Autoconcepto. Se trata de un constructo relevante en la Psicología desde los inicios de ésta como ciencia. En términos generales se relaciona con la construcción de la personalidad, con el “conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo” (González y Tourón, 1992, p. 102).

Se reconoce cierta imprecisión conceptual y ambigüedad terminológica, por lo cual es oportuno hacer referencia a algunas teorías en las cuales prevalecen factores ambientales o factores individuales como constituyentes del constructo.

Luego, se profundiza el constructo desde una concepción integral, teniendo en cuenta los componentes que lo forman -cognitivo, valorativo y conductual- y las diferencias con el concepto autoestima.

Se analizan las características del modelo de Shavelson et al. (1976), considerado por la comunidad científica uno de los más importantes por su concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto. En particular, se dirige la mirada al autoconcepto académico por ser un constructo significativo para nuestra investigación y se pasa revista al estado del arte, observando la vinculación con diversas variables en los estudios más actuales.

Para concluir, estudiamos cómo se va formando el autoconcepto en el curso del desarrollo de los sujetos, con la finalidad de tener presente qué le sucede al

estudiante de último año de escuela secundaria en quien se centra esta tesis doctoral.

1. Perspectivas teóricas del Autoconcepto

1.1. Teoría de Williams James

Las referencias históricas acerca del estudio del constructo son desarrolladas por González y Tourón(1992); Rodríguez Fernández (2008), González¹² (2015) quienes mencionan a William James (1842-1910) como el primer psicólogo que desarrolla una teoría del autoconcepto en su obra *Principios de Psicología* (1890).

Allí dedica un capítulo a la “Conciencia de sí mismo” (The Consciousness of Self) donde señala que en el yo total o “self” se distinguen dos dimensiones: el “yo-sujeto”, el sí mismo como conocedor y organizador de la experiencia, susceptible de ser estudiado por la Filosofía, y el “yo-objeto” o sí mismo como conocido, como estructura, formado por todo lo que el hombre considera suyo, estudiado por la Psicología.

Si bien ambas dimensiones no pueden existir la una sin la otra, el yo-objeto es el autoconcepto y está conformado por tres elementos fundamentales:

- El yo espiritual, compuesto por un conjunto de capacidades, rasgos, impulsos, facultades psíquicas y motivaciones del individuo.
- El yo social, integrado por las percepciones interiorizadas de lo que manifiestan las personas de su entorno, las relaciones, la identidad y los roles.
- El yo material, formado por el cuerpo y todas aquellas propiedades materiales que entendemos como propias.

¹² González, J.I.Á. (2015) trabaja la temática de Autoconcepto, por tanto se diferencia de González, G.I. (2015) que desarrolla investigación sobre Procesos.

También describe, por un lado, los elementos constitutivos del autoconcepto, y por otro, establece una jerarquía entre ellos, situando el yo material en la base de la jerarquía, el yo social encima de éste y el yo espiritual en la cumbre de la estructura.

El planteo de William James, es significativo por cuanto:

- es un antecedente a la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto que será retomada en planteos posteriores (Shalvelson et. al. 1976).
- destaca la naturaleza social del autoconcepto ya que el individuo posee tantos yo-social como personas lo reconocen y tienen una imagen de él; el sujeto asume diversos “selfs” sociales en función de los variados roles que asume en cada situación social (González, 2015).
- concibe la modificación del autoconcepto según la relación entre la percepción de los logros obtenidos y los propósitos. Si el éxito se autopercibe igual o superior a las metas propuestas, el autoconcepto se ve engrandecido; por el contrario si el sujeto tiene aspiraciones superiores a sus logros, el autoconcepto se ve disminuido.

1.2. Interaccionismo Simbólico

Destaca la importancia de las relaciones sociales del individuo en la configuración del autoconcepto. Autores como Cooley (1864-1929) y Mead (1863-1931) sostienen que el concepto que una persona tiene de sí misma surge de las relaciones con el prójimo; no es posible el análisis del individuo sin tener en cuenta el aspecto social. (Fernández-Zabala et al., 2016; González y Tourón, 1992, Rodríguez Fernández, 2008).

En la trayectoria del constructo desde el marco del interaccionismo simbólico, González y Tourón (1992) señalan que Cooley (1902) acuña el término “self-reflejo” valiéndose de la metáfora “*looking-glassself*”, y desarrolla la idea de que las personas son una especie de espejo social, de tal manera que la percepción que

cada uno posee de sí mismo está influenciada de forma significativa por lo que los demás piensan sobre él. También refieren a Mead (1934) quien, semejante a James, advierte que el autoconcepto está compuesto por numerosas identidades sociales correspondientes a los distintos roles de ese sujeto (madre, esposa, hija, etc.) las que se forman gracias a que el individuo es capaz de verse a sí mismo como objeto (González, 2015; Rodríguez Fernández, 2008).

En definitiva, el interaccionismo simbólico prioriza la dimensión social del autoconcepto, de modo que la imagen que cada persona crea de sí misma refleja las características, expectativas y evaluación que las demás personas le otorgan en la interacción social.

1.3. Psicología Fenomenológica y Humanística

Esta perspectiva se conoce como “Tercera Fuerza”, porque se desarrolla como una psicología alternativa a las dos posturas dominantes en los inicios del siglo XX, el Psicoanálisis y el Conductismo.

El psicoanálisis, especialmente su precursor, Freud (1923), se refiere a un aparato psíquico -que incluye el ello, el yo y el super-yo- y una dinámica –consciente, subconsciente, inconsciente-. En ese marco, se inscriben representaciones simbolizadas que influyen en el comportamiento de la persona.

El conductismo, centrado en el estudio de las variables ambientales que controlan la conducta y defensor del método científico, postula que la Psicología debe investigar fenómenos observables y medibles. Con esa mirada, los pensamientos, las expectativas, el concepto de sí mismo y el *self* -entre otros- no reúnen esos requisitos, por lo tanto no se constituyen en objeto de estudio.

En cambio, la “Tercera Fuerza”, “reclama el análisis de la conducta humana desde el marco de referencia interno del sujeto” (González y Tourón, 1992, p. 53), y sostiene que la autopercepción del individuo se forma a partir de cómo se percibe a sí mismo, cómo observa las situaciones en que se encuentra inmerso y la relación entre estas dos percepciones.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Autores como Snygg (1904-1967), Combs (1912-1999) y Rogers (1902-1987) representantes de esta línea, colocan el autoconcepto en el centro de las teorías de la personalidad y del ámbito educativo (González y Tourón, 1992). Tal como lo expresa Combs et al. (1979) “de todas las percepciones que existen en un individuo, ninguna es tan importante como las que tiene de sí mismo (...). El sí mismo de un individuo es el centro de su mundo, el punto de origen de toda conducta. Lo que él crea acerca de sí mismo afecta todos los aspectos de su vida” (pp. 38-39).

El planteo es que el autoconcepto incide en la determinación de la conducta, no sólo por las experiencias sociales pasadas y presentes, sino también por el significado que cada sujeto le otorga a la percepción de sus vivencias (González, 2015). El autoconcepto conlleva una búsqueda de armonía entre las percepciones del mundo externo y las propias de sí mismo.

La Psicología Fenomenológica toma al sí-mismo como el constructo central de la personalidad, para Epstein (1973) el Autoconcepto en términos de una “teoría del yo” incluye aspectos cognitivos y emocionales, es dinámico y organizado en tanto sistema conceptual.

La Psicología Humanística sostiene que el estado de ajuste psicológico se logra mediante el equilibrio de la experiencia y la autopercepción. En ambos casos, el autoconcepto adquiere un lugar central en la actividad educativa y orientadora.

1.4. Psicología Social

La Psicología Social se aproxima a la idea de autoconcepto a partir de los valores que el niño asume como propios en su conducta a partir de las experiencias sociales, especialmente familiares y todo tipo de experiencias relacionales. (Coopersmith, 1967)

En la formación del autoconcepto del niño se conjugan cuatro condiciones importantes, su aceptación total o parcial por parte de sus padres, los límites educativos claramente definidos y respetados, el respeto a la acción del niño dentro

de estos límites y la amplitud permitida a esta acción, aceptando su libertad y autonomía, lo cual favorece las relaciones sociales con los demás, en las que incide la valoración y la aprobación del propio yo.

El autoconcepto para la Psicología Social “es un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros, por medio de relaciones verbales y de otras conductas claramente expresivas” (Rodríguez Fernández, 2008, p. 8).

1.5. Psicología Cognitiva

Hacia los años 50 y 60, adquiere fuerza la Psicología Cognitiva que prioriza los procesos relacionados con las cogniciones personales tales como la autoeficacia (Bandura, 1977), las expectativas, las atribuciones causales (Weiner, 1985), la autorregulación del pensamiento y de la conducta (Zimmerman, 1990).

El autoconcepto está presente en la interpretación cognitiva de la personalidad e influye en los procesos afectivos, en la regulación de la conducta y en las teorías de la motivación (Nicholls, 1984).

Con esta mirada, el *self* es una estructura de conocimiento que posibilita organizar la información sobre uno mismo e influye en la atención, caracterización y utilización de la información.

Es bien conocida la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) que asigna un lugar relevante a las percepciones de autoeficacia (*self-efficacy*) en procesos internos como la motivación y la autorregulación de la conducta, a la vez que en la conducta observable y la definición de proyectos y metas.

Esta línea de pensamiento introduce la noción de “autoconcepto como una estructura activa de procesamiento de información (*self* esquema)” (González, 2015, p. 61). El *self* es un sistema de esquemas cognitivos que organizan, modifican e integran funciones de la persona. Permiten ordenar la información que

cada uno tiene de sí mismo (Coopersmith, 1967; Epstein, 1973; Markus & Nurius, 1986; Nicholls, 1984, Weiner, 1985).

El desarrollo del autoconcepto es un proceso evolutivo a lo largo de la vida del sujeto que conlleva cambios cualitativos y cuantitativos en su estructura cognitiva, por medio de la asimilación de aquellas situaciones para las que se poseen esquemas y la transformación de los mismos (Piaget, 1977).

En términos generales, observamos que los enfoques descriptos coinciden en que el autoconcepto es una construcción propia del individuo resultante de la interacción de la persona con el entorno y de las experiencias que vive -sean positivas o negativas- en varias dimensiones -física, afectiva, intelectual y social-, que se manifiesta en las actitudes y la forma de enfrentar la vida.

2. Desde una concepción integral

Según González y Tourón (1992) existen diferentes miradas respecto de los constructos *autoconcepto* y *autoestima* ya que suelen utilizarse en modo indistinto, para referirse al conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos, que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, menciona a Fleming y Courtney (1984), Gecas (1982), entre otros.

Algunos autores, como Beane & Lipka 1980; Garaigordobil y Durá, 2006; Watkins & Dhawan, 1989, hacen una diferenciación indicando que el término autoconcepto se utiliza para mencionar elementos cognitivos y descriptivos del sí mismo -autoimagen-; y autoestima para los aspectos evaluativos o afectivos.

Sin embargo, Shavelson et al. (1976) afirman que ambas dimensiones del autoconcepto no son teórica ni empíricamente separables, los aspectos evaluativos están integrados en la noción de autoconcepto y éste se utiliza en forma general para abarcar también a la autoestima.

Con ellos, diversos autores entienden el autoconcepto como una organización de actitudes hacia sí mismo, -como expresó Williams James en 1890-, la que incluye

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

diversos elementos: una creencia o componente cognoscitivo, un componente evaluativo y afectivo, y un componente comportamental o conativo (Burns, 1990; Estévez Díaz, 2012; Rodríguez Fernández, 2008; Rodríguez Sánchez, 2010).

- El componente cognoscitivo se refiere a la representación o percepción mental que el sujeto tiene de sí mismo, el cómo se describe en diferentes ámbitos, sea académico, social, físico o personal. En este sentido, Rodríguez Sánchez, (2010) lo define como aquellas percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo y los atributos que utiliza para describirse. Se trataría de una apreciación descriptiva con un matiz cognitivo.
- El componente evaluativo y afectivo es toda apreciación que el sujeto hace de sí mismo, que siempre está cargada de connotaciones valorativas, afectivas y emotivas. Como ya expresamos, algunos autores llaman a este componente autoestima (Beane & Lipka, 1980; Garaigordobil y Durá, 2006; Watkins & Dhawan, 1989). Integrando los dos elementos, Cardenal y Fierro (2003) definen el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo. Postulan que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa conoce y valora a ella misma.
- El componente comportamental o conativo hace referencia a la influencia que ejerce el autoconcepto en la conducta del sujeto, siendo mediador en las relaciones entre la persona y el medio. Existe vasta literatura referida a la relación entre el afecto y la motivación en la organización de la conducta humana (Bandura, 1977; Schunk, 1985, 1989) y a su intervención en la autorregulación de la conducta (Bandura. 1977; Zimmerman, 1990). Así también, la relación con la atracción interpersonal, la conducta moral, las orientaciones educativas, las elecciones vocacionales, y varios aspectos de la personalidad y de la salud mental (Allport, 1943; Burns, 1990; Epstein, 1973; Rogers, 1975; Wells y Marwell, 1976).

Una definición que integra los tres componentes del autoconcepto es la de Salum-Fares et al. (2011) quienes sostienen que es “el concepto que el individuo tiene de

sí mismo como persona (...) se va formando sobre la base de las descripciones y evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que se relaciona” (p. 209).

3. Dimensiones del Autoconcepto

Desde los inicios del estudio del autoconcepto con la teoría de Williams James, la mayoría de los investigadores habían desarrollado una idea del constructo como estructura global y unidimensional como Coopersmith (1967) y Rosemberg (1979), utilizando argumentos y creando instrumentos de evaluación o medición a partir de cuestiones generales.

En la década del 70 se difunde el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) transformándose en “un punto de inflexión” (Rodríguez Fernández, 2008, p. 10) para entender el constructo como un modelo multidimensional y jerárquico, plausible de ser investigado desde múltiples facetas, relacionando diversas variables (Clerici et al., 2020; Esnaola et al., 2008; Marsh & Shavelson, 1985; Molero et al., 2010; Revuelta et al., 2016).

Shavelson et al. (1976) postulan que el autoconcepto se caracteriza por tener siete rasgos que se sintetizan a continuación:

- 1) Es *organizado o estructurado* a partir de categorías, entre ellas algunas son generales y otras más específicas.
- 2) Es *multifacético*. Está constituido por numerosas facetas según las experiencias en diversas áreas. Reflejan el sistema de categorías adoptado por el individuo.
- 3) Es *jerárquico*, se puede pensar en una estructura donde se ubica autoconcepto general en la cúspide de esa jerarquía como un componente supraordenado. Éste a su vez, se divide en dos componentes o dimensiones: el autoconcepto académico y los autoconceptos no académicos. Dentro del primero quedan englobados los autoconceptos en subáreas específicas (inglés, matemáticas, ciencia, historia), los cuales incluyen las percepciones dentro de esas áreas concretas (percepciones

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

más ligadas con la experiencia). El autoconcepto no académico puede ser dividido en físico, social, y emocional, y éstos se dividen en facetas más específicas.

4) El autoconcepto general es *estable*, pero conforme se desciende en la jerarquía llega a ser más dependiente de situaciones particulares ligadas a las experiencias, y en consecuencia menos estable.

5) Es *multifacético* y con el desarrollo evolutivo las facetas se perfilan y se *diferencian*.

6) Tiene *carácter descriptivo y evaluativo*, es decir que los individuos pueden describirse a sí mismos y decir, por ejemplo “soy feliz” y evaluarse a sí mismos “me va bien en la escuela” (Shavelson & Bolus, 1981). Esas evaluaciones pueden ser variadas según la importancia que se le otorgue a la situación en la que se encuentre el individuo (Rodríguez Fernández, 2008).

7) Es *diferenciable* de otros constructos próximos, lo cual permite establecer relaciones con diversas variables, tales como el rendimiento académico.

De esta manera, el autoconcepto deja de pensarse como un concepto unívoco para concebirse como una estructura jerárquicamente organizada donde cada elemento tiene una determinada posición en el espacio conceptual. El autoconcepto general es el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, formado por diferentes dimensiones, básicamente por el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. Éste último se subdivide en físico, social y personal como se muestra en la siguiente figura (Figura 3).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

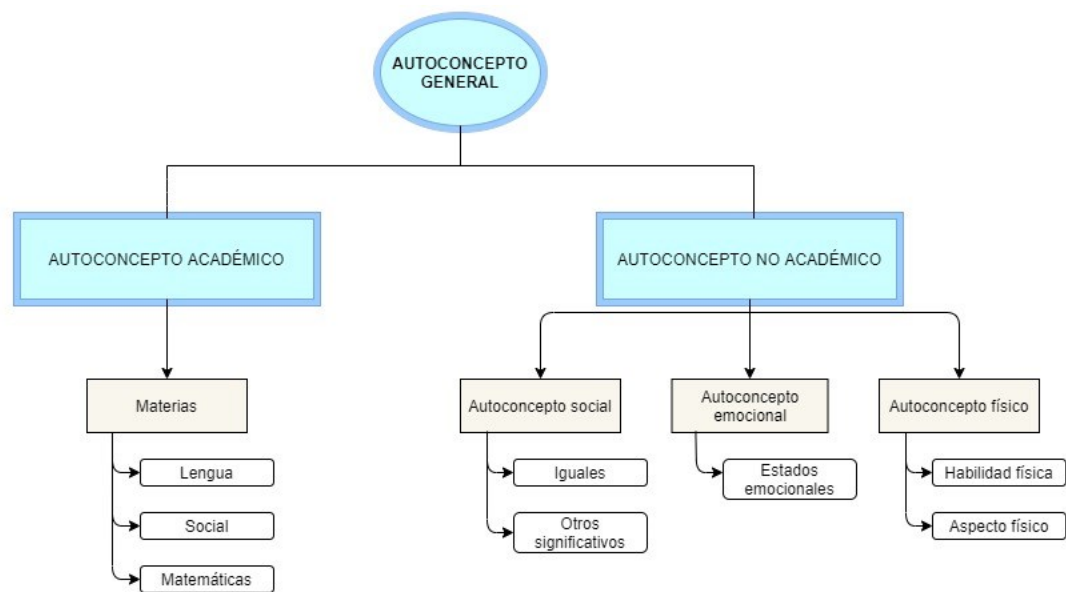


Figura 3: Modelo de Autoconcepto desde el enfoque de Shavelson et al. (1976)

Es interesante complementar esta mirada con los aportes de Esnaola et al. (2008) para quienes “Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas...” (p. 76).

Al pasar revista al estado del arte encontramos una vasta investigación de base teórica (Aguilar Prieto, et al., 2013; Axpe & Revuelta, 2013; Beane & Lipka, 1980; Marsh & Shavelson, 1985), y de base empírica (Cardenal y Fierro, 2003; Esnaola et al., 2008; Huebner et al., 2004).

En referencia al autoconcepto físico, existe producción que lo vincula al género (Molero et al., 2010); a la actividad física deportiva en adolescentes (Revuelta et al., 2016); a la realización de un programa psico-educativo con estudiantes universitarios (Axpe et al., 2015); a la vida saludable (Axpe & Revuelta, 2013) y a la actividad física en la edad adulta (Infante Borinaga et al., 2012).

El autoconcepto personal y social son trabajados desde una perspectiva global por Goñi et al. (2012); en adolescentes por Cardenal y Fierro, (2003). El autoconcepto

social es estudiado por Fernández Zabala et al. (2017), vinculándolo con el sexo y la edad.

La dimensión académica del autoconcepto encuentra correspondencia con la autopercepción del sujeto en el ámbito escolar, con el cumplimiento de expectativas y exigencias por parte del contexto familiar y social, con su constancia y las capacidades para superar obstáculos diferenciándolo en distintas áreas del conocimiento (Rodríguez Fernández, 2008).

Miras (2014) define el autoconcepto académico como “la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (p. 312).

El autoconcepto académico es estudiado en relación con el rendimiento académico tanto en edades iniciales de la escolaridad (Rodríguez Sánchez, 2010) como en la Educación Secundaria (Barraza y Hernández Jácquez, 2017; Salum-Fares et al., 2011), y en relación con el ajuste escolar (Fernández-Lasarte et al., 2019). El ajuste escolar representa el grado en el que el grupo de estudiantes se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela (Azpiazu et al., 2017).

La dimensión académica del autoconcepto, constituye una fuente de motivación que influye significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado. Cuando el sujeto confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, contribuye positivamente en el proceso de aprendizaje (Sosa Baltasar et al., 2016). En términos generales, los estudiantes con buen rendimiento escolar tienen un buen autoconcepto, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. En algunos estudio, no sólo se revisan definiciones de conceptos claves empleados en el dominio, sino que se presentan programas de intervención en autoconcepto (Aguilar Prieto et al., 2013).

En relación al rendimiento académico en la universidad, Gargallo López et al., (2012) han mostrado a través de un estudio longitudinal, que los estudiantes excelentes -entendido como aquellos que tienen mejores calificaciones- muestran mejor autoconcepto ante el aprendizaje que los estudiantes medios. Cabe

preguntarse qué sucede con los estudiantes que no se consideran excelentes y que presentan menor nivel de rendimiento.

Desde la perspectiva de Esnaola et al. (2008) “el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad (...) la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones más específicas y concretas del mismo” (p. 70). Esto implica, la posibilidad de contribuir en la construcción del autoconcepto académico a través de experiencias escolares positivas y por tanto, intervenir en su desarrollo personal.

4. Formación del Autoconcepto a lo largo de la vida del sujeto

El autoconcepto es una estructura semipermanente, susceptible de modificaciones en virtud de las evaluaciones percibidas o interacciones con los otros y adquiere cierta estabilidad dependiendo de la etapa evolutiva en que se encuentra el sujeto.

Según González (2015), al finalizar la infancia media (entre los 5 y 7 años) los niños comienzan a ser conscientes de la evaluación del *self* por parte de los otros, aunque no tienen aún un concepto global de sus talentos. En edades anteriores, no son capaces de construir un concepto de autoestima a pesar de ciertas autodescripciones positivas o negativas.

A partir de la infancia tardía (8 a 11 años) es cuando se producen grandes avances en la evolución del *self*. Inciden los procesos cognitivos que permiten establecer relaciones entre rasgos y etiquetas, como pensar que “una persona es inteligente cuando obtiene altas calificaciones” (González, 2015, p. 66), pero también el individuo va admitiendo que posee ciertas características, emociones y sentimientos positivos y negativos, formando una valoración más completa de sí mismo.

Antes de esta edad la descripción que realizan los niños sobre sus autopercepciones se relacionan con habilidades concretas, tal como lo describe Piaget (1977) en relación con el desarrollo de su pensamiento.

Por su parte, la adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo del ser humano y es cuando el autoconcepto se convierte en una variable que adquiere especial relevancia debido a los cambios cognitivos, físicos y sociales (Cardenal y Fierro, 2003; Cazalla- Luna y Molero, 2013; Molero et al., 2010; Revuelta et al., 2016).

En la adolescencia temprana (12 a 14 años) se van construyendo diversos autoconceptos que varían en función de la interacción con otras personas; así el adolescente tendrá un autoconcepto con algunas diferencias según la relación con su madre, su padre, sus pares, sus docentes, y estas perspectivas inciden en la construcción de su yo.

El reconocimiento de sus atributos beneficia las relaciones interpersonales y posibilita integrar diversas descripciones de sí mismo un todo complejo. Sin embargo, es necesario aclarar que se trata de un proceso de diferenciación en el que las autopercepciones pueden variar según la situación, el momento o el entorno donde se encuentre, porque todavía la construcción del self es débil y flexible.

En la adolescencia media (de 15 a 17 años) con el desarrollo de un pensamiento más abstracto, las autodescripciones se amplían y junto con aspectos concretos y observables que se tenían en cuenta en etapas anteriores, se incorporan al autoconcepto los pensamientos, emociones, motivos y actitudes.

Garaigordobil y Durá (2006) estudian la autoestima y el autoconcepto en jóvenes de 14 a 17 años, arribando a la conclusión de que los adolescentes de ambos sexos que tienen alto autoconcepto son cooperativos, tienen capacidad de trabajar en equipo, es decir, son estables emocionalmente, sociables y responsables.

Desde otra perspectiva, algunas investigaciones sugieren que el autoconcepto general y académico disminuyen en la adolescencia media con respecto a la adolescencia temprana (Vicent et al., 2015), así como el ajuste escolar y el rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2015; Hernando et al., 2013; Ibabe, 2016).

En la adolescencia tardía (18 a 21 años) la identidad se encuentra más consolidada y prima el idealismo y la capacidad para planificar el futuro. Suelen aparecer

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

algunas crisis en razón a las nuevas responsabilidades adultas que se deben asumir. En esta etapa, el autoconcepto general y el académico se recuperan en relación a lo sucedido en años anteriores (Ibarra-Aguirre y Jacobo-García, 2016).

5. Autoconcepto Escolar en el contexto de esta tesis

Sobre la base de los planteos precedentes, tomamos la definición de Shavelson et al. (1976) quienes consideran el autoconcepto como un constructo multidimensional y jerárquico, plausible de ser investigado desde múltiples facetas, Salum-Fares et al. (2011) integran los componentes cognoscitivo, afectivo y comportamental y sostienen que en la construcción del autoconcepto intervienen las descripciones y evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo, en función de su comportamiento ante las personas con las que se relaciona.

Entendemos que, al hablar de autoconcepto académico, Miras (2014) lo define como aquella representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, que lo identifica como persona dotada de características o habilidades para afrontar el aprendizaje en el contexto escolar, pero no tiene en cuenta las experiencias pasadas ni su planificación de un futuro académico.

Por su parte, Ibarra-Aguirre y Jacobo-García (2016) advierten que entre los 15-18 años, -coincidente con la edad del estudiante que participa de esta tesis- tanto el autoconcepto general como el académico se configura a partir de las vivencias de años anteriores.

Sin embargo, estas investigaciones omiten la dimensión proyectiva del autoconcepto. En el marco de esta investigación, se analiza el autoconcepto de jóvenes de escuela secundaria, dando lugar a la creación de un constructo específico: el Autoconcepto Escolar.

El Autoconcepto Escolar se define como una representación de sí mismo en rol de aprendiz que subsume dimensiones del pasado, el presente y el futuro. En el pasado se conjugan las percepciones del estudiante sobre su trayectoria educativa, los logros alcanzados a lo largo de su recorrido escolar, las dificultades y facilidades

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

encontradas, las experiencias vividas; en el presente, su valoración personal referida a sus capacidades y características como aprendiz que le sirve de sustento a la construcción de expectativas y propósitos hacia la proyección de futuro académico.

Se revaloriza la concepción dinámica (Epstein, 1973) y modificable (Estanola et al., 2008) del autoconcepto lo que permite pensar que éste puede ser construido y reconstruido a lo largo de la vida, en función de ciertas experiencias, sean estas favorables o desfavorables. En este sentido, el autoconcepto es un elemento que también participa en la construcción de identidad de los sujetos y en el desarrollo de su personalidad.

CAPÍTULO IV: CREENCIAS PEDAGÓGICAS

“Las estrategias de aprendizaje, son un concepto aún muy novedoso que necesita consolidarse, aunque necesitan, claramente la programación del trabajo por parte del docente”.

(Costa Román, O. y García Raitero, O., 2017)

En este capítulo, nos centramos en la perspectiva del docente. Nos preguntamos cuáles son sus creencias con respecto a los procesos y estrategias que deben realizar los estudiantes para aprender los conocimientos de la disciplina que enseña en el contexto escolar.

Profundizamos el concepto de creencias, desde diferentes miradas y acepciones del constructo, su vinculación con las concepciones y teorías implícitas que subyacen a sus prácticas. Pasamos revista a la literatura vigente relacionada con este tema.

Partimos de la convicción de que los docentes, con sus gestos, acciones, actitudes, palabras, como así también a través de las actividades que implementan y la forma de evaluación que emplean, se posicionan en un enfoque de aprendizaje que ponen en evidencia posturas –no siempre conscientes- sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades de los estudiantes.

Desde esta mirada, al trabajar las Creencias de los docentes nos proponemos indagar lo que piensan respecto de la enseñanza de Estrategias y la estimulación de Procesos cognitivos.

1. Conceptualización

En líneas generales, la idea de creencias suele estar bastante incorporada en nuestro lenguaje habitual y se confunde frecuentemente con términos como actitudes, valores y convicciones.

Han sido estudiadas desde hace décadas y desde diferentes disciplinas, tales como la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la educación, otorgándole diferentes significados.

Como proceso psicológico que reside en la memoria, han sido consideradas por Nespor (1987), como verdades personales idiosincrásicas, con fuerte valor afectivo y componentes evaluativos (en Gutiérrez-Rico et al., 2019).

Con una mirada holística, se vinculan con la interpretación del mundo, el sentido de la vida, los valores, los ideales de una comunidad y ayudan al individuo a satisfacer sus necesidades emocionales, religiosas y/o cosmológicas, aunque no pueden ser demostradas científicamente (Quintana Cabanas, 2001).

En algunos casos, se les otorga una connotación religiosa y espiritual en tanto implican aquello que “las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas” (Cruz Rodríguez, 2008, p. 142).

Para Cruz Rodríguez (2008), las creencias, tanto individuales como colectivas, forman sistemas interpretativos y explicativos de la realidad, que surgen de una comprensión intuitiva del mundo pero se transforman en una visión totalizadora, cargada de valoración. “Su forma de expresión es la simbólica, a través del lenguaje, y tienen por función la de servir de instrucción, de integración, de argumentación y de reflexión” (p.142).

Entre algunas de sus características, Pajares (1992) sostiene que las creencias se adquieren culturalmente, y las que se forman durante la niñez son más duraderas y tienden a perpetuarse, mientras que las adquiridas recientemente pueden ser alteradas con facilidad. El individuo va forjando sistemas de creencias que condicionan su comprensión de la realidad, de sí mismo y de los otros; las que se

ven reflejadas en sus comportamientos a la hora de interpretar, planificar y tomar decisiones a lo largo de sus vidas.

En concordancia con Cortez Quevedo et al., decimos que por creencias “[...] se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (2013, p. 98).

1.1. Creencias Epistemológicas

Desde el punto de vista educativo, al plantear a docentes y estudiantes “qué es el conocimiento, cómo se adquiere y cómo se logra” se hace referencia a creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997; Pajares, 1992). Éstas tienen una función esencial en la adquisición del conocimiento ya que actúan como filtro y monitoreo cognitivo (Díaz et al., 2010).

Para Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011) las creencias epistemológicas se relacionan con las concepciones de los docentes respecto al aprendizaje y la enseñanza y pueden ser simplistas o sofisticadas. Una creencia simplista tiene que ver con entender el conocimiento como algo específico, simple y claro, cuya habilidad para aprenderlo es innata; por el contrario, una creencia sofisticada concibe al conocimiento como algo complejo, incierto y tentativo, que el estudiante construye en forma gradual.

Sin embargo, Pozo (2009) advierte que en muchos casos, no existe una formación filosófica o psicológica como para que los maestros y profesores puedan expresar en “modo explícito y riguroso sus creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se aprende” (p. 71), de modo que sus creencias epistemológicas son por lo general intuitivas.

En este estudio, no indagamos creencias epistemológicas, referidas al origen del conocimiento, sino que se ha procurado reconocer las creencias que tienen los docentes respecto del uso y enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

1.2. Creencias Pedagógicas

En el contexto de esta tesis entendemos que los docentes son capaces de manifestar y asumir ciertos supuestos y creencias que se expresan de manera implícita en su tarea diaria de enseñar. Las creencias influyen en las decisiones que toman y en las prácticas que llevan a cabo.

En este sentido, se trata de creencias pedagógicas, y existe abundante literatura sobre este aspecto. Entre sus precursores encontramos a Perry (1968), quien fue “uno de los primeros en llamar la atención sobre la influencia que las creencias tienen sobre las experiencias educativas” (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2011, p. 167), especialmente sobre los enfoques de aprendizaje.

Más adelante, Richard Prawat (1992), afirma que las creencias de los docentes pueden ser un importante factor de cambio en educación, o por el contrario, un factor obstaculizador a las transformaciones educativas.

De Vincenzi (2009) caracteriza a las creencias pedagógicas como una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales. “(...) reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (citado por Cortez Quevedo et al., 2013, p.99).

Autores actuales comparten la idea de que las creencias son transformadoras. Cortez Quevedo et al. (2013); Guzmán Valenzuela (2013), en los respectivos trabajos se indagan creencias en profesores ejemplares de Educación Secundaria y pública en Chile y su incidencia en el planteo de la docencia. Encuentran como punto común la concordancia entre sus discursos y sus prácticas. Con una mirada semejante, Cruz Rodríguez (2008) y Díaz et al. (2010), avanzan en la idea de que los docentes, no sólo tienen que lograr cambios en las prácticas pedagógicas sino en sus concepciones acerca de la función de la educación, confianza en los estudiantes e innovación en las metodologías de aprendizaje.

Por su parte, Rojas Fabris (2014) propone una justificación teórica, delimitando el concepto de creencias respecto de otros constructos próximos -teorías implícitas, pensamiento del profesor, conocimiento del profesor- y plantea una propuesta para la investigación y para la formación docente.

En consonancia, Condorí Gutierrez (2019) realiza un análisis sobre las creencias y prácticas pedagógicas de docentes de Perú, en relación con la racionalidad dominante en el currículo, refiriéndose a los aspectos técnicos e instrumentales que priorizan objetivos, métodos y contenidos preestablecidos. Reflexiona sobre la falta de flexibilidad en las creencias docentes para modificar sus prácticas y construir perspectivas propias sobre la educación.

Otros estudios se centran en algún área específica del conocimiento. Entre ellos, Domínguez-Gaona et al. (2015) analizan las creencias de docentes de lenguas respecto a la investigación colaborativa; Hernández Salazar (2011) plantea el impacto que tienen las creencias y las actitudes en estudiantes y profesores de matemática, especialmente en el logro académico de los futuros docentes.

Las creencias relativas a las capacidades, posibilidades y desarrollo de los estudiantes, suelen ser mencionadas como prioridad en propuestas de cambio en la formación del profesorado de todos los niveles. Mellado-Hernández y Chaucono-Catrinao (2016) advierten sobre la necesidad de reestructurar las creencias docentes en su etapa de formación, a fin de poder modificar las prácticas de aula en comunidades mapuches. Visibilizan convivencia entre creencias pedagógicas contemporáneas expresadas en forma explícita y creencias pedagógicas tradicionales manifestadas en las prácticas de aula.

Serrano Sánchez (2010) y Solís (2015) coinciden en que las creencias deben ser trabajadas y modificadas en la formación profesional docente. De allí la importancia de estudiar las creencias en Educación Superior, en docentes universitarios, formadores de formadores.

En términos generales, podemos decir que las creencias del docente se ven reflejadas tanto en la valoración y confianza en sus estudiantes, como en la selección y organización de las actividades de enseñanza, en la planificación del programa del espacio curricular, en la elección de los materiales de trabajo, en la

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

secuenciación de tareas, en la preferencia por determinadas formas de evaluación, entre otras.

Sin embargo, en ocasiones suele haber diferencias entre lo que el docente expresa como una creencia y lo que realiza en su práctica cotidiana de enseñanza. Algunos autores lo explican diferenciando entre creencias y conocimiento; ambos conceptos se encuentran interrelacionados y ejercen influencia entre sí (Cruz Rodríguez, 2008; Pajares, 1992). El aspecto cognitivo de una creencia, no siempre se ve reflejado en el aspecto actitudinal, es una construcción lenta, que puede requerir diversas instancias de valoración y reflexión.

2. Vinculación entre términos cercanos

2.1. Creencias y percepciones

En algunos estudios, la idea de creencias se traslada a la de percepciones, como en González-Rodríguez et al. (2019) quienes examinan la percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano, observando que los docentes vinculan este fenómeno a aspectos no académicos, como características individuales y familiares, y en menor medida a aspectos académicos como la actividad escolar del estudiante, a la actitud del profesorado o al comportamiento de los compañeros de clase.

El concepto de percepción suele ser utilizado con similitud al de creencias, sin embargo, es necesario aclarar que si bien las creencias pueden influir en la percepción, “no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad” (Díaz et al., 2010, p. 26).

2.2. Creencias y concepciones de aprendizaje

En el estudio de concepciones y creencias encontramos diferentes posturas. Algunos autores reconocen las diferencias, aunque los constructos se vinculen mutuamente o exista relación de inclusión de uno con el otro -concepciones abarcadoras de creencias-. Otros autores, las utilizan indistintamente, como si fueran sinónimos.

Entre la primera perspectiva, y desde un punto de vista histórico, el estudio de las concepciones se basó inicialmente en la tradición fenomenográfica de la década del 70 con Marton y Säljö como pioneros (Martínez Fernández, 2007; Pérez Echeverría et al., 2006; Soler-Contreras et al., 2017) analizándolas sobre la verbalización explícita de experiencias de enseñanza y aprendizaje por parte de las personas.

Desde otra mirada, las concepciones fueron estudiadas en la década del 90 por Pozo y Scheuer (1999), quienes las analizaron a partir de la inferencia e interpretación de prácticas de enseñanza y de aprendizaje, denominándolas teorías implícitas, tal como referiremos más adelante.

Pajares (1992), uno de los referentes clásicos en el dominio, considera que las creencias son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia, cuyos componentes son evaluativos y afectivos, mientras que las concepciones son los marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas.

En este sentido, las concepciones constituyen un sistema organizado de creencias, y entre ellas existe cierta relación indisociable, que se manifiesta como “un reflejo directo en lo que expresan -los docentes-, e inciden en lo que hacen, en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes” (Donoso et al., 2016, p. 78).

Para Cortez Quevedo et al. (2013), las creencias pedagógicas se vinculan con las concepciones que tienen los docentes acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en especial, respecto de la responsabilidad de promover procesos de aprendizaje a través de la enseñanza. Hacer conscientes creencias y concepciones

es necesario poder mejorar las prácticas pedagógicas y tender al cambio e innovación en educación.

Con otro punto de vista, Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011) afirman que creencias y concepciones del aprendizaje son dos líneas de investigación diferentes pero complementarias. Las creencias mantenidas por un profesor afectan a sus concepciones y, éstas a su vez a sus prácticas dentro del aula.

En referencia a la distinción entre ambos conceptos, algunos autores consideran que el constructo de concepciones abarca el de creencias. Cuberos Pérez et al. (2019), indagan concepciones del aprendizaje en alumnos que se están formando como docentes. Gutiérrez-Rico et al. (2019), analizan las concepciones de los profesores sobre la investigación educativa, como forma de reflexión sobre sus prácticas. Carlino et al. (2013) analizan las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse a partir de las prácticas declaradas por profesores de distintas asignaturas de Educación Superior de Argentina.

Por su parte, Thompson (1992) aclara que las creencias se encuentran en un nivel inferior de consenso y convicción que las concepciones. Las concepciones serían, para este autor “una estructura mental general” (que abarca) “creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (p. 130).

La autora de esta tesis y su equipo (González et al., 2015), precisaron -en un estudio previo- los aspectos esenciales de estos constructos, adhiriendo a la perspectiva que diferencia los términos, aunque con cierta relación. Entienden por creencias pedagógicas a las ideas o representaciones que se poseen respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, algunas veces en forma intuitiva y no consciente, aunque en ocasiones sean expresadas verbalmente. Sobre concepciones de aprendizaje se ha tomado la idea de Martínez Fernández (2007) para quien detrás de las acciones o estrategias que emplea el sujeto para aprender o enseñar, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de percepciones, creencias y supuestos coherentes o incoherentes entre sí en función de la relación existente entre lo que el sujeto dice y lo que hace.

Desde la perspectiva que considera los constructos como sinónimos, creencias y concepciones son estudiadas desde diferentes campos disciplinares, sujetos y contextos. Donoso et al. (2016) sostienen que son como anteojos que determinan la visión personal del mundo y que en este caso, podrían obstaculizar los cambios curriculares propuestos por el gobierno escolar de Chile, por no coincidir con las creencias y concepciones relativas a enseñanza y aprendizaje de docentes en ejercicio.

Ferreira Díaz (2012) indaga creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario de Perú. Compara el análisis del discurso con las prácticas evaluadoras de docentes de una carrera, evidenciando que el proceso de evaluación se planifica y lleva a cabo según las creencias y las concepciones y no según los objetivos de aprendizaje.

Ginocchio et al. (2015) estudian las creencias y las concepciones de docentes en escuela secundaria, relativas a la democracia. Concluyen que los profesores no reconocen la construcción de una sociedad democrática como uno de los fines de la educación y coherente con esto, sus prácticas pedagógicas, no persiguen el objetivo del trabajo democrático.

Sin embargo, en ambas perspectivas, estos constructos aluden a la idea de que los docentes tienen un pensamiento -expreso o tácito- que se manifiesta en lo que hacen.

2.3. Creencias y teorías implícitas

Las teorías implícitas se vinculan con las creencias y las concepciones al ser consideradas como conjunto de principios subyacentes, inconscientes y poco verbalizables, sustentados por docentes y estudiantes, posibles de inferir y analizar a partir de sus acciones (Pozo y Scheuer, 1999). Cumplen el papel de constructos organizadores que colaboran en la visibilización de distintas formas de concebir el aprender y el enseñar.

Estas teorías implícitas llevan a reconocer una concepción directa, una concepción interpretativa y una concepción constructiva sobre los modos de entender el aprendizaje y la enseñanza. En estudios ulteriores, los autores suman una nueva perspectiva, la relativista o posmoderna (Pérez Echeverría et al., 2006; Pozo, 2009), respecto de la que se encuentra aún en discusión si constituye una teoría independiente o sólo es parte de alguna de las precedentes.

La teoría directa concibe al aprendizaje como un resultado o producto, como una copia fiel de la realidad, del conocimiento o modelo presentado. Cada adquisición o aprendizaje es aislado, en bloque, estático y sin conexión con el anterior o posterior; por su parte, las estrategias pedagógicas no requieren de procesos mediadores y son sólo prácticas de transmisión por la simple exposición a situaciones de enseñanza sin tener en cuenta las condiciones del aprendizaje en un momento dado. El aprendiz o sujeto del aprendizaje es una “caja negra o un depósito transparente de esas condiciones en forma de resultado de aprendizaje” (Pozo y Scheuer, 1999, p. 100).

En nuestra clasificación de teorías del aprendizaje, esta concepción “se hallaría próxima a un cierto *conductismo ingenuo*¹³ que entendería el aprendizaje como un proceso asociativo o meramente reproductivo...” (Pozo, 2009, p. 80).

La teoría interpretativa también entiende que el resultado o producto del aprendizaje debe reflejar la realidad lo más exactamente posible, ser una réplica del contenido propuesto o en todo caso posibilitar resultados similares.

La diferencia fundamental con la anterior, está en admitir la actividad personal del aprendiz para lograr buenos aprendizajes. A fin de evitar las distorsiones en los resultados, el sujeto realiza procesos internos que sirven de mediadores, tales como memorizar, atender, practicar, repetir y repasar. Estos, van aumentando en complejidad y están determinados por diversos factores o condiciones -exposición al objeto, motivación, inteligencia, contexto sociocultural, características del profesor, entre otros-. Sin embargo, entre el sujeto y el objeto de aprendizaje se da

¹³ La cursiva es del autor.

una relación lineal. Para Pozo (2009), “esta teoría se halla más cercana a los modelos elaborados desde el llamado procesamiento de la información” (p. 81).

Para la teoría constructiva, el aprendizaje supone construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos y nuevas relaciones. Los procesos cognitivos básicos cumplen un papel mediacional y una función transformadora ya que posibilitan cierta reelaboración de los resultados en función de diferentes contextos y propósitos.

El sujeto y el objeto de conocimiento interactúan y se construyen mutuamente; “el aprendizaje se concibe como un sistema complejo y dinámico de procesos en interacción que debe ser regulado por el propio agente de ese aprendizaje” (Pozo (2009, p. 82), apelando a procesos metacognitivos.

Esta perspectiva armoniza con el planteo teórico realizado en esta tesis donde teorías como las desarrolladas por Piaget, Ausubel, Bandura y Vygotski se enmarcarían en estas concepciones, ya que “las teorías constructivistas implican una noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados” (Pozo et al., 2006, p. 126) aunque esta transferencia no es tan lineal, y en la práctica educativa muestra interferencias o quiebres.

La posición posmoderna, de naturaleza relativista, es incorporada posteriormente por los autores (Pozo et al., 2006; Pozo, 2009) y comparte algunas características con la teoría constructiva, ya que alude a que el conocimiento es una reestructuración de la realidad y no un espejo de ella, sin embargo, desde esta perspectiva se afirma que el conocimiento siempre está situado y es el único criterio de validez existente. Por lo tanto la enseñanza se centraría en el sujeto del aprendizaje y sus circunstancias y no en el objeto del mismo. No tendría sentido, desde esta postura la enseñanza de procedimientos de adquisición de la información -para nosotros estrategias de aprendizaje-, ya que el aprendiz tendría libertad de construirlos por sí mismo.

En el marco de las teorías implícitas, la propuesta de enseñanza sistemática de estrategias para favorecer los procesos cognitivos, se apoya en los postulados de las concepciones interpretativa y constructiva.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En las investigaciones referidas a concepciones y teorías implícitas participa mayormente población docente universitaria (Mateos Sanz et al., 2011; Pedreira Alves y Pozo, 2020) y docentes en formación (Martínez Fernández, 2007). En algunos casos, elaboran cuestionarios (Vilanova et al., 2007) para identificar las ideas que predominan en la construcción de marcos conceptuales, desde los cuales las personas entienden un escenario de acción, generalmente implícito y diferente de las concepciones explícitas o manifiestas. Esta tesista cree que, situaciones similares se plantean entre los docentes de escuela secundaria, por lo cual nos abocamos en este trabajo a la interpretación de sus creencias a partir del análisis de entrevistas.

Próximo a esta idea de teorías implícitas, se utilizan otros constructos como *concepciones intuitivas* (Aparicio Serrano y Herrón Gloria, 2006) o *teorías subjetivas* (Cuadra Martínez, 2009; Cuadra Martínez y Catalán Ahumada, 2016). Se refieren a aquellas interpretaciones e hipótesis que realizan los docentes con carácter argumentativo, acerca de sí mismos y su contexto. En estos últimos aparece un cuestionamiento hacia la formación docente a partir de las creencias y teorías subjetivas narradas por los mismos protagonistas y la relación que establecen con sus prácticas docentes. Al respecto, es importante recordar que para Pozo y Scheuer (1999) las teorías implícitas no son conscientes ni pueden ser expresadas verbalmente.

En todos los casos, la relevancia de este tema está en la capacitación docente como instancia de formación de creencias. Las creencias del docente, sean estas conscientes o no, gravitan en forma explícita o implícita en las prácticas didácticas y por lo tanto, en las prácticas de aprendizaje que el estudiante implementa para aprender el contenido de una materia, a cargo de un profesor que enseña y evalúa.

3. Creencias pedagógicas en el contexto de esta tesis

Desde la perspectiva de esta tesista, las Creencias pedagógicas se entienden como un conjunto de esquemas o representaciones mentales -ideas, pensamientos, expresiones o manifestaciones- que los docentes tienen en torno al conocimiento,

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

al aprendizaje y la enseñanza, en este estudio específicamente, de Procesos y Estrategias. Pueden ser expresadas verbalmente y además se manifiestan en las decisiones pedagógicas, didácticas y en las actitudes en la interacción con los estudiantes.

En ocasiones, la verbalización de las Creencias pedagógicas por parte del docente suele ser diferente de lo que lleva a la práctica en el aula, lo que trae aparejado inconsistencias derivadas de poca claridad de las repercusiones que adquiere la enseñanza sobre la construcción del aprendizaje y el desarrollo de estrategias.

En relación a la vinculación entre creencias y concepciones, se adhiere a la idea de Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011), entendiendo que constituyen dos instancias del pensamiento y de la acción docente -complementarias pero diferentes-.

Las creencias constituyen uno de los componentes que conforman las concepciones. Éstas, además de creencias, abarcan significados, reglas, imágenes mentales, conceptos, preferencias y gustos. La manifestación de las concepciones en el aula, y por tanto de las creencias, a través de las estrategias de enseñanza y evaluación, de la consideración del estudiante, puede analizarse a la luz de las teorías implícitas (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo et al., 2006) e interpretarse como teorías directas, interpretativas, constructivistas o desde una posición posmoderna.

Si bien las Creencias están arraigadas en el pensamiento del docente, son más flexibles que las concepciones y, al hacerse conscientes, pueden ser modificadas. Constituyen una “visagra”¹⁴ que permite cambiar prácticas docentes, a través de la capacitación y la formación inicial y profesional.

En definitiva, las Creencias pedagógicas se construyen a lo largo de toda la vida profesional y pueden modificarse por medio de la reflexión permanente en las propias prácticas. Esta adquisición, modificación y/o reconstrucción puede tener desarrollarse de diferentes modos:

¹⁴ El entrecomillado es propio.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

1. A través de la observación directa y como producto de aprendizajes vivenciales en la historia educativa personal -en especial en la niñez y adolescencia-. Estas creencias, por el contexto de formación, son poco cuestionadas y fuertemente arraigadas a las formas de pensar.
2. A través del proceso de formación profesional, presentadas como modelos de pensamiento y de acción -tanto desde un punto de vista teórico como desde la reflexión- respecto de los cuales el docente toma postura -se siente identificado, muestra adhesión o cuestiona- como criterio para fundamentar y justificar sus propias prácticas de aprendizaje y de enseñanza,
3. A través de experiencias personales y sociales que llevan al docente a replantearse y configurar un sistema de creencias coherente con sus prácticas. Se trata de construcciones individuales y colectivas. En ocasiones el pensar, tomar conocimiento de una situación, posicionarse y tomar nuevas decisiones resultan ser buenos precursores para el análisis y reestructuración de las creencias pedagógicas.

Es relevante que en la formación docente se ejercite la toma de conciencia y el reconocimiento de creencias propias, siendo esta instancia metacognitiva un modo de explicitar la influencia de lo que cree el profesor sobre el rendimiento y logros de los estudiantes; más aún, en su desarrollo personal y su preparación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Tal como plantearan Rosenthal & Jacobson (1968), al describir el efecto Pigmalión, las expectativas que una persona tiene sobre otra o sobre sí mismo, pueden llegar a influir en la conducta de dicho sujeto. Se basan en la teoría de la “profecía autocumplida” de Merton (1968) por la cual una predicción, una vez realizada, se transforma en la causa de que sea verdad. Se trata de concepciones falsas en su origen, que despiertan nuevos comportamientos y provocan que una situación se transforme en verdadera (García Vargas, 2015).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En educación, lo que el docente cree de las cualidades, potencialidades y características de sus estudiantes se ve plasmado en decisiones pedagógicas y se transforman en “profecías autocumplidas”, a modo de determinantes de los resultados del aprender (Solís García y Borja González, 2017). Por otra parte, incide en la imagen que el alumno construye de sí mismo. La mirada del otro -que tiñe la interacción-, lo que el profesor cree, repercute en lo que el estudiante cree sobre sí mismo y se transforma en un condicionante de su trayectoria.

CAPÍTULO V: SUJETO DE APRENDIZAJE

“La vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización (...) estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro”

(Piaget, J., 1977)

En este capítulo se responde al interrogante de cómo es el sujeto de aprendizaje que forma parte de nuestra población en estudio. Se propone hacer un recorrido por el contexto social y cultural propio del momento histórico en que se realiza esta investigación; de la época que se transita, las características generacionales que lo identifican y las particularidades etarias y cognitivas se conjugan en la constitución de su identidad, teniendo en cuenta que se encuentran transitando la escuela secundaria obligatoria (Ley Nacional de Educación N° 26206/06) en el último tramo de la trayectoria.

A partir de las consideraciones expresadas en el capítulo III, se entiende que el autoconcepto es un elemento constitutivo en la configuración de la identidad, que se vincula con el Autoconcepto Escolar. Este implica una triple dimensión temporal: remite a las experiencias vividas en el ámbito escolar, condiciona la imagen de sí mismo como aprendiz -presente- y gravita sobre la proyección de futuro en la vida académica.

El sujeto del aprendizaje que participa en nuestra investigación tiene entre 17 y 19 años -en algunos casos 20- y realiza sus estudios secundarios en una escuela urbana del Gran Mendoza. Las particularidades de la etapa del desarrollo que este sujeto transita, lleva a considerar ciertas características culturales, contextuales y sociales que lo condicionan.

1. Contexto social y cultural

Para describir las particularidades sociales y culturales del contexto actual, tomamos la idea acuñada por Morín en la década de 1990, para quien se está viviendo en un paradigma social caracterizado por la complejidad. Ésta es entendida como un entramado de constituyentes heterogéneos inseparables y asociados, un entramado de elementos esenciales, que presenta la paradoja de enlazar lo uno y lo múltiple. Es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1998, p. 17).

El conocimiento, como producción de este tiempo, debe enfrentar la complejidad. Para Morin (1988) *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo -como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico- y que existe un tejido interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a esta era planetaria enfrentan en mayor medida y de manera cada vez más ineludible a los desafíos de la complejidad. Una educación acorde con este marco debe promover un pensamiento interdisciplinar, una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (Morin, 1998).

Desde esta perspectiva, estar inmersos en la complejidad, implica reconocer a nuestros jóvenes y a nosotros mismos en tiempos de incertidumbre, heterogeneidad, multiplicidad de situaciones que constituyen un todo, que requieren interdependencia e interrelación.

Por su parte, Bauman (2003) se refiere a una nueva realidad social y cultural, la que denomina “modernidad líquida” como contraposición a lo sólido y estable de las estructuras sociales tradicionales basadas en el trabajo duradero, los vínculos estrechos y el conocimiento incuestionable.

Lo líquido, por el contrario, es efímero, liviano, fluido y transitorio. Implica, entre otras cosas, una transformación constante, desde las relaciones personales a las

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

estructuras sociales. Un desplazamiento de las metas y la acción de largo plazo hacia una serie de proyectos de corto alcance abiertos a múltiples posibilidades que exigen tanto a las sociedades como a los individuos nuevas habilidades y una organización distinta de los recursos disponibles.

Ambos autores coinciden en describir a la época actual como signada por la incertidumbre, la inquietud y la pluralidad en contraposición a la uniformidad y universalismo de los tiempos exclusivamente modernos.

Según Marina (2000) nuestra sociedad se enfrenta con dos sistemas de creencias, la modernidad basada en el pensamiento ilustrado, que se define por el culto a la razón y a la ciencia; y la postmodernidad, que identifica inteligencia con creación, y que no confía en la razón, ni en las verdades absolutas.

Como síntesis y superación a ambas etapas sociales y culturales, Marina (2000) habla de ultramodernidad, mientras que Lipovetsky (2006) le denomina hipermodernidad.

Estas últimas miradas, a pesar de las diferencias, muestran cómo la sociedad cambió para valorar las relaciones sociales, la colectividad como base de la sociedad, la hospitalidad, la armonía con la naturaleza y la importancia de la palabra. En relación a la supremacía de la inteligencia, se la relaciona con la felicidad, el placer y el consumo.

A los ultramodernos les interesan los asuntos de la vida cotidiana: la educación, el arte, la política, la religión, el saber, el crear; con supremacía, la tríada mágica, sexo, amor y familia.

En ese cambio social también se modificó la concepción de conocimiento. Hemos pasado de pensar en el conocimiento como algo objetivo, estable, producido por expertos y que se puede transmitir, a considerarlo como algo subjetivo, dinámico, producido de forma colaborativa, una verdad variable y verificable en cuanto al no cumplimiento de expectativas. “El conocimiento no sólo se construye de forma individual en la mente del sujeto sino que hay una construcción dinámica y cambiante de origen social y cultural” (Ayuste et al., 2012, p. 23).

También los jóvenes estudiantes, la escuela y la educación se transformaron al pasar de la modernidad a la posmodernidad (Obiols y Di Segni de Obiols, 1993), y a la ultra o hiper modernidad (Marina, 2000; Lipovetsky, 2006).

2. Particularidades generacionales

Por sus características generacionales, a los jóvenes participantes de esta investigación se los denomina *nativos digitales*, término acuñado por Marc Prensky en su artículo de 2001 de la revista “On the Horizon”, al referirse a las personas que han nacido y crecido en la época de las computadoras y los videojuegos, que hablan el lenguaje digital de internet y de las redes y los diferencia de los *inmigrantes digitales* quienes han llegado más tarde a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto implica para nuestro estudio considerar que los estudiantes se encuentran en el primer grupo mientras que sus docentes, posiblemente pertenezcan al segundo.

Las diferencias son considerables, los nacidos en la época del mail y los mensajes instantáneos, utilizan estas herramientas como parte de sus vidas en forma natural.

Se trata de jóvenes que consumen permanentemente la información de los medios a través de imágenes y videos, reemplazando el texto. Reciben datos de múltiples fuentes, esperan respuestas instantáneas, se comunican entre ellos en todo momento y crean sus propios contenidos mostrando parte de sus vidas y de su intimidad.

Con anterioridad, Tapscott (1999) se había referido a la “generación Net” como aquellos sujetos que crecen rodeados de tecnología digital, sin considerarla una amenaza sino un entorno natural de su experiencia cotidiana.

Se observa que dentro de esta caracterización, los autores han marcado diferencias sutiles en relación a cada generación en particular.

Se considera generación al “conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación” (Real

Academia Española, 2020). Es decir que son jóvenes, producto de una coyuntura histórica y de una forma de concebir la relación con el mundo.

El concepto de generación toma relevancia para este trabajo por cuanto permite pensar en la transformación del proceso educativo, las influencias de las tecnologías y los comportamientos relacionados con los estilos y procesos de aprendizaje.

Varios autores se han referido a estas generaciones de jóvenes de fines de siglo XX y principio del XXI. Howe & Strauss (2000) le denominan *Millennials* o Generación “Y” a los nacidos entre los años 1982 y 2000, quienes han cambiado su visión de la tecnología experimentando confort y empatía con los entornos digitales. Sus competencias demandan un nuevo paradigma educativo que se relaciona con el aprendizaje experiencial y activo, la interactividad como modo de colaboración entre pares, la inmediatez y la conectividad permanente (Cabra Torres y Marciales-Vivas, 2009; Piscitelli, 2009).

Estas características se profundizan aún más en la generación denominada *Centennials* o Generación “Z”, nacidos desde el 2000 en adelante y que constituye la muestra de este trabajo. Estos jóvenes son autodidactas, creativos y están sobreinformados. Viven inmersos en las redes sociales donde manifiestan sus sentimientos y comparten su vida privada, estableciendo nuevas relaciones.

Están acostumbrados a la multitarea, por lo cual buscan pasar el menor tiempo posible frente a una labor específica, prestan atención por períodos muy cortos y se concentran en forma discontinua, con la tendencia de cambiar rápidamente de un tema a otro. En relación al aprendizaje, es difícil captar su atención, los contenidos deben ser relacionados con sus intereses y presentados de manera visual y auditiva, ya que pertenecen a la cultura de la imagen (Ferrés i Prats, 2000).

Si bien manejan variada y abundante información al mismo tiempo, ésta suele ser somera, superficial, con poco nivel de análisis y reelaboración propia. Los procesos cognitivos que realizan, son distintos a los requeridos por la escuela tradicional y tienen poco hábito en el procesamiento de textos conceptuales y académicos, lo cual podremos contrastar con los resultados de esta indagación.

Sus docentes y, posiblemente sus padres, pertenecen a la generación del libro, los diarios y las enciclopedias y se han incorporado al mundo de las tecnologías como “inmigrantes” por lo cual puede resultar dificultoso compatibilizar ambos estilos en el contexto escolar.

Si bien los jóvenes están mucho más predispuestos a usar tecnologías en actividades de estudio y aprendizaje, no siempre las instituciones y las familias pueden ofrecer o acceder a estos medios y, no siempre los profesores se encuentran cómodos utilizando diversas tecnologías. Esta situación puede llegar a provocar insatisfacción respecto a las prácticas escolares, creando una distancia cada vez mayor entre estudiantes y docentes en relación a la experiencia educativa¹⁵.

3. La identidad como construcción

Por su edad, los jóvenes participantes de esta investigación se encuentran entre la etapa del ciclo vital que los autores denominan adolescencia media y adolescencia tardía o juventud (Carretero, 2005), que se caracterizan por avances en la estructuración de su identidad, de reconstrucción constante de la propia personalidad que va desde la total dependencia de la niñez a la independencia absoluta que caracteriza a la adultez (Sepúlveda, 2013), como producto de un proceso de interacción social.

La identidad es definida como "una organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual" (Agulló Tomás, 1997, p. 209), en la cual se conjugan vivencias propias de la edad que el sujeto atraviesa con influencias de la cultura a la que pertenece, de la generación y del entorno como construcción social.

Agulló Tomás (1997) hace referencia a estudios significativos sobre la identidad, entre ellos, Marcia et al. (1993), quienes postulan que durante la adolescencia, la identidad pasa por cuatro momentos, los dos primeros -identidad difusa e identidad

¹⁵ Es necesario reconocer que parte de esta tesis, se ha escrito en época de pandemia y de escolaridad bimodal, por lo cual estas apreciaciones retoman significatividad.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

hipotecada- corresponden a momentos en que el adolescente todavía no ha realizado un proceso de exploración significativa para encontrar una identidad ni se ha comprometido con su búsqueda, sino que permanece arraigado y comprometido a los valores aprendidos durante su infancia.

Sin embargo, el estudiante de escuela secundaria que constituye la población en estudio, próximo a concluir, posiblemente se encuentre entre las dos etapas siguientes -la identidad moratoria y la identidad alcanzada-.

En la identidad moratoria el adolescente está en una fase de exploración activa, busca su identidad, aunque aún no ha podido establecer compromisos claros, necesita experimentar un tiempo para consolidar una identidad y reconocer roles socialmente aceptables.

En la identidad alcanzada, el adolescente finaliza el período de exploración, superando una fase de moratoria, y adopta una serie de compromisos relativamente estables y firmes.

La idea de moratoria psicosocial, ya había sido acuñada por Erikson (1902-1994) a mediados de siglo XX, tratándose de un tiempo de aplazamiento en la búsqueda de la identidad, donde el sujeto se encarga de explorar el mundo, vivir nuevas experiencias y plantearse nuevas metas.

En la sociedad actual, esa moratoria parece extenderse cada vez más por las características de la cultura posmoderna e hipermoderna (Obiols y Di Segni de Obiols, 1993) que invita a quedarse en un estado “adolescentil”, prolongando el tiempo de capacitación laboral y profesional, a su vez impulsado por la falta de oportunidades laborales y estabilidad económica. En algunos casos, es una forma de evadir responsabilidades del ser adulto.

A medida que el joven va tomando ciertas decisiones como: optar por una ocupación, asumir un rol de género, seleccionar amistades, elegir pertenecer a un grupo, defender cuestiones morales y religiosas, se va reconociendo a sí mismo y definiendo su identidad.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Se produce una dinámica interna por lograr la autodeterminación, autonomía e individualidad, lo que trae aparejado, entre otras cosas, aislarse momentáneamente de su grupo primario de formación -la familia-, para refugiarse principalmente con el grupo de pares.

En algunos casos se plantea un enfrentamiento transitorio con los padres -como producto de querer diferenciarse y construir su propio yo- que comienza a moderarse hacia la juventud.

Las relaciones con los pares, por su parte, pasan de ser numerosas y poco profundas a intensificarse con pocas personas con las cuales comparten gustos, metas, intereses y con quienes construyen fuertes vínculos de identificación y afecto.

La mirada del otro es fundamental para encontrarse en el mundo. En palabras de Vázquez y Fernández Mouján (2016) “El sí mismo se construye y se inscribe en una cultura con una concepción típica de un tiempo y un espacio, en estrecha interacción con los demás” (p. 40).

La escuela obligatoria brinda durante la infancia y la adolescencia cierta seguridad representada por el ser parte de una institución, de un grupo, transitar niveles estipulados y avanzar hacia metas definidas y estables. La aproximación al egreso lleva a los estudiantes a comenzar a plantearse “qué haré cuando se termine la escuela”; a pensarse en nuevos roles, a idear un proyecto de vida adulta.

Ser adulto es un desafío que resulta particularmente complejo en una época de cambios e incertidumbre en tanto supone asumir responsabilidades individuales y sociales, desempeñar un rol estable en el conjunto de la sociedad -laboral o profesional- e interactuar con los otros de manera madura.

Sin embargo, en las sociedades occidentales no es tan precisa la finalización de la adolescencia, y el pasaje a la adultez se ve condicionado por el contexto social y cultural. Esta generación de nativos digitales vive en un mundo signado por la inestabilidad económica y social, el consumo, el culto a la imagen, el predominio tecnológico, las comunicaciones satelitales, todas características que “cotizan más alto que el saber y la experiencia” (Vázquez y Fernández Mouján, 2016, p. 50) y no contribuyen a superar esa moratoria para ingresar a la vida adulta.

4. Desarrollo de su pensamiento

En cuanto a las características cognitivas el joven de entre 12 y 15 años aproximadamente, se encuentra en proceso de consolidar el pensamiento formal (Piaget, 1977) lo cual le posibilita operar con hipótesis y proposiciones verbales, abordar sistemáticamente los problemas considerando múltiples variables, reflexionar con autonomía y rigor en el razonamiento y ser capaz de pensarse en sus propios procesos a modo metacognitivo.

Carretero y García Madruga (1983) informan que como resultado de sus investigaciones, estas características no se presentan en todos los sujetos de determinada edad ni en todas las áreas al mismo tiempo. Se puede tener un pensamiento formal en una tarea y no así en otra; además, que el desempeño se ve favorecido por la familiaridad y las ideas previas. Según estos autores, la plena adquisición se estima lograda a los 17 años siendo sistemática y constante en la vida adulta.

En el contexto de la posmodernidad, ultra e hipermodernidad se describen características culturales denominadas “post-formales”. En ese sentido, el pensamiento de los jóvenes en la actualidad es más abierto, el conocimiento es relativo y se incluyen aspectos sociales y emocionales (Carretero, 2005).

Los procesos de aprendizaje, por su parte, privilegian la imagen, la sensorialidad, lo concreto, lo dinámico, lo emotivo y lo sensacional, todo esto no parece ser compatible con las características de la educación tradicional como la racionalidad, la abstracción, la reflexión y el silencio (Ferrés i Práts, 2000).

En el siglo XXI los aprendizajes escolares requieren de los jóvenes competencias diversas: reconocer dónde está la información más importante, “establecer criterios para su selección; facilitar las conexiones entre ideas y conocimientos dispares; eliminar el malestar frente al error y a la crítica; y contribuir a que esa información se convierta en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual y/o colectiva”. (Ayuste et al., 2012, p.27).

En este contexto, el estudiante del último año de escuela secundaria va formando su autoconcepto escolar en función de experiencias escolares, pasadas y presentes; construye mayor o menor confianza en sus capacidades y se plantea proyectos de futuro; aprende contenidos escolares socialmente relevantes a la par de estrategias de aprendizaje y en esta dinámica va consolidando su identidad, se desarrolla como persona y se prepara para interactuar con el mundo de los conocimientos y de las personas.

5. Escolaridad y rendimiento académico

Como señaláramos en la Introducción, la Educación Secundaria ha expandido su obligatoriedad a nivel mundial y Argentina no es la excepción, lo que ofrece la posibilidad y el compromiso de transformarla en una escuela inclusiva, integral, que dé respuestas a las demandas y necesidades sociales de preparar para el trabajo y la consecución de los estudios.

Si bien, la finalidad de la escolaridad es contribuir al desarrollo cognitivo, social y emocional de los sujetos, suele ser un indicador de calidad educativa el rendimiento académico (Alvarez Justel, 2019).

El rendimiento académico es definido como el conocimiento demostrado en una disciplina, área o materia tomando como referencia la edad y el nivel de la media de un grupo (Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006). Se entiende habitualmente como el promedio de las calificaciones obtenidas en las materias con una valoración cuantitativa (Imose & Barber, 2015), por lo que se explica a través del valor atribuido al resultado académico obtenido por estudiantes.

Otra perspectiva para ponderar el rendimiento académico son las valoraciones cualitativas que el estudiante se atribuye a sí mismo. Este rendimiento autopercebido es el que se indaga en nuestra investigación a través de indicadores tales como, me considero un buen estudiante, tengo buenas notas, entre otros.

Algunos autores hacen referencia al rendimiento académico en términos de fenómeno multifocal (Gordillo Rico et al., 2013), compuesto por diferentes factores

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

que involucran aspectos de carácter contextual -socioeconómicos, socioculturales o familiares- (Córdoba Caro, 2011) y de carácter individual. Entre los relacionados con el sujeto se incluye el esfuerzo, la motivación para aprender, el nivel de inteligencia (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Una de las preocupaciones actuales más importantes en el campo de la investigación psicoeducativa es comprender las trayectorias educativas de estudiantes que alcanzan un rendimiento académico óptimo, medio -suficiente para aprobar- y bajo -no suficiente-. Este creciente interés por los factores que promueven y correlacionan con un buen rendimiento académico ha sido tema de estudios empíricos encaminados a prevenir el fracaso y el abandono de la escolaridad (Mega et al., 2014).

En esta investigación se estudia el rendimiento académico en escuela secundaria desde las valoraciones autopercebidas -el autoconcepto- de los estudiantes y desde el desempeño real en una prueba de estrategias para el estudio de un texto, ambos como predictores de rendimiento en estudios superiores.

Varios estudios previos han informado sobre esta relación (Antonio-Agirre et al., 2015; Azpiazu et al., 2017; Barraza y Hernández Jácquez, 2017; Fernández-Lasarte et al., 2019), afirmando que el autoconcepto se relaciona y muestra poder predictivo sobre el rendimiento académico en la Educación Superior y en la Educación Secundaria (cfr. Cap. III, pp. 103-104).

Es decir que la escuela secundaria tiene la posibilidad de colaborar en el fortalecimiento el Autoconcepto Escolar para mejorar el rendimiento académico.

¿De qué manera la escuela puede ayudar a fortalecer el autoconcepto escolar? En primer lugar, estableciendo un entramado vincular entre adolescentes y adultos basado en la confianza y el respeto; luego, enseñando y ayudando a aprender estrategias de aprendizaje que contribuyan a desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos, como formación integral de un aprendiz autónomo.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

METODOLOGÍA

CAPÍTULO VI: DISEÑO METODOLÓGICO

“El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla con el fin de mejorarla (...). Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo. Como se puede deducir de lo indicado, el análisis de la realidad implica un proceso metodológico que es necesario conocer”.

(Pérez Serrano, G., 1994)

El tema de investigación son los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje, con anclaje en el campo de la Psicología Educacional.

En el presente capítulo se plantean los lineamientos metodológicos que guían el trabajo empírico: las notas distintivas de la investigación, el diseño, los objetivos, la construcción, validación y administración de los instrumentos utilizados, la selección de la muestra y los procedimientos para el análisis e interpretación de los datos.

Los objetivos generales apuntan en primer lugar, a estudiar la relación entre los Procesos y Estrategias cognitivas que el alumno del último año de escuela secundaria informa que emplea en situación de aprendizaje escolar, las que efectivamente realiza y su Autoconcepto como aprendiz. En segundo lugar, a relacionar los resultados en el plano de la ejecución y el Autoconcepto Escolar de los estudiantes con las Creencias del profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que emplean sus alumnos.

De esta manera, se ponen en diálogo los datos que proceden de ambas fuentes – estudiantes y docentes- para detectar congruencias y divergencias entre quienes aprenden y quienes enseñan respecto del tema objeto de estudio.

Los objetivos específicos que orientan el desarrollo de esta investigación son:

- ✓ Describir -desde el autoinforme- las notas distintivas del Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la escolaridad secundaria.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- ✓ Caracterizar -desde el autoinforme- los Procesos y Estrategias que el estudiante “dice” realizar para aprender un contenido escolar.
- ✓ Evaluar -a través de una prueba de desempeño- las Estrategias que el estudiante emplea para aprender un texto escolar.
- ✓ Relacionar el Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria con los proyectos futuros.
- ✓ Comparar las Estrategias que los estudiantes autoinforman -“dicen” realizar- con las que efectivamente “emplean” para aprender un contenido escolar.
- ✓ Analizar la relación entre el concepto que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz y sus resultados en la prueba de desempeño.
- ✓ Interpretar las Creencias pedagógicas que tiene el profesor respecto de los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje que realizan sus estudiantes para aprender contenidos de la materia que enseña.

Se implementa una investigación mixta, en la que se complementan metodologías cuantitativas y cualitativas. Se utiliza un diseño transversal y concurrente, con profundidad descriptiva, comparativa y analítica, de naturaleza empírica y finalidad aplicada, tomando fuentes primarias para el trabajo de campo.

La complejidad de la problemática y los objetivos planteados, motivó el empleo de un enfoque cuanti-cualitativo para lograr una mirada más integral, comprensiva y sistémica del fenómeno.

Se ha optado por un diseño transversal o transeccional, ya que los datos son recolectados en un momento específico (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 154) y de ejecución concurrente, dado que los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan de manera simultánea (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 546-547).

La profundidad es descriptiva -se caracterizan los Procesos y Estrategias de aprendizaje en estudiantes-, comparativa -se contrasta la perspectiva de estudiantes con la de docentes- y analítica -se logra una visión aguda de la situación planteada-.

Es de naturaleza empírica ya que el trabajo de campo se realiza en escuelas secundaria de la provincia de Mendoza, recabando la información en fuentes

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

primarias. La finalidad aplicada remite a la posibilidad de constituir los resultados de esta investigación en insumos para repensar la práctica de trabajo en el aula desde la Psicología Educacional.

1. Especificación del objeto de investigación

El objeto de estudio son los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje en estudiantes del último año de la escolaridad secundaria. El tema se analiza desde la perspectiva del estudiante y del profesor, apelando a una combinación de metodologías cuanti y cualitativas.

En **estudiantes**, se recuperan, en primer lugar, el concepto de sí mismo en tanto aprendiz; luego, los Procesos y Estrategias que él dice realizar para aprender y finalmente, las Estrategias que pone en práctica para estudiar un texto escolar.

Se indaga sobre el desempeño en las siguientes Estrategias de apoyo (recuperando aportes de Román Sánchez y Gallego Rico, 1994): preparación para el estudio, plan de trabajo, horario y organización; y en Estrategias de aprendizaje: atención, comprensión, memorización, apropiación y recuperación, entre otras (recuperando aportes de Beltrán Llera, 2003). Los datos obtenidos se constituyen en insumos para caracterizar los Procesos de aprendizaje relacionados con la atención, adquisición y recuperación de la información (Beltrán Llera, 2003), según los tres momentos del Procesamiento de la Información (Gagné, 1991).

En **profesores**, desde una aproximación cualitativa, se estudian las Creencias que tienen sobre las Estrategias que emplean sus alumnos para aprender contenidos de la materia que enseñan y en particular, sobre la necesidad -o no- de la mediación del docente para desarrollarlas.

En resumen, se analiza, por una parte, la relación entre el Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la escuela, la información que provee el alumno sobre los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje que emplea y el desempeño en una prueba de ejecución. Por otra parte, vincular los datos obtenidos en estudiantes, con las Creencias del profesor al respecto.

2. Descripción de la población y la muestra

La población en estudio, para la faz cuantitativa, está constituida por 223 estudiantes del último año de escuelas secundarias orientadas de gestión estatal del Gran Mendoza de contexto urbano. Se ha seleccionado una muestra no probabilística, intencional, en función de los objetivos planteados.

Para tal fin, se consulta a una Asesora Pedagógica de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, quien sugiere centrar la atención en aquellas instituciones que tuvieran antecedentes claros de egreso efectivo -situación relevante en vista a continuar estudios superiores-, como así en la accesibilidad y apertura por parte de sus directivos.

Posteriormente, se solicita autorización a la Subsecretaría de Gestión Educativa, para ingresar a las escuelas ya seleccionadas. Acordado el pedido, en 2018, se presentan las notas de solicitud de ingreso a las escuelas sugeridas, como así también una nota en la que se solicitara la autorización de los padres de los alumnos de 5º año menores de edad, participantes del proyecto.

Luego, se visitan las instituciones a fin de concertar con directivos la fecha y hora para aplicar los instrumentos a estudiantes de 5º año y entrevistar al docente a cargo del curso.

La aplicación se realiza en un contexto regular de clase y está a cargo de la autora de esta tesis en colaboración con un estudiante avanzado de Ciencias de la Educación. La misma, se realiza en un tiempo aproximado de 120 minutos, en los cuales los estudiantes resuelven las actividades propuestas en los tres instrumentos. Durante la misma visita a la institución, en forma simultánea, se entrevista al docente del espacio curricular correspondiente al curso donde se administran los instrumentos.

Según el proyecto inicial, se esperaba ingresar a 7 escuelas para constituir una muestra de 210 participantes (30 por curso), sin embargo, en concreto, se alcanza un total de 223 estudiantes encuestados en 6 escuelas.

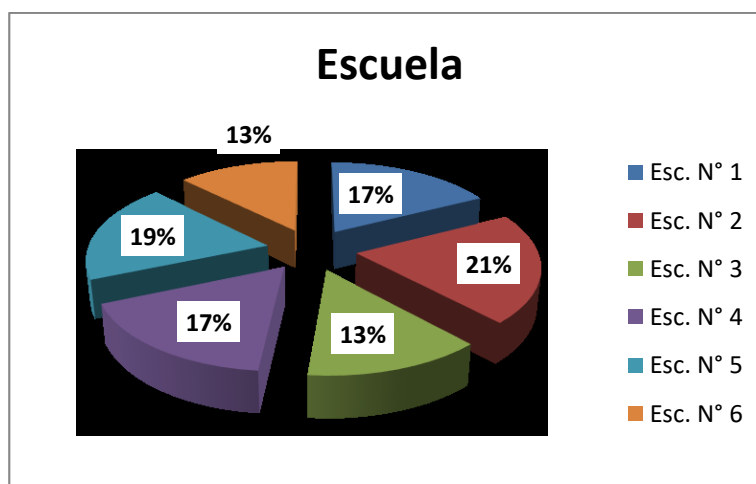
Las características de la población en estudio, se describen en los gráficos 1, 2 y 3:

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.1. Instituciones

Las escuelas han sido seleccionadas por presentar características similares en el aspecto sociodemográfico. Se trata de escuelas secundarias orientadas, se localizan en zona urbana del Gran Mendoza y tienen la particularidad de tener egresados que tienen en cuenta la posibilidad de seguir estudios superiores.

Gráfico 1. Escuelas participantes



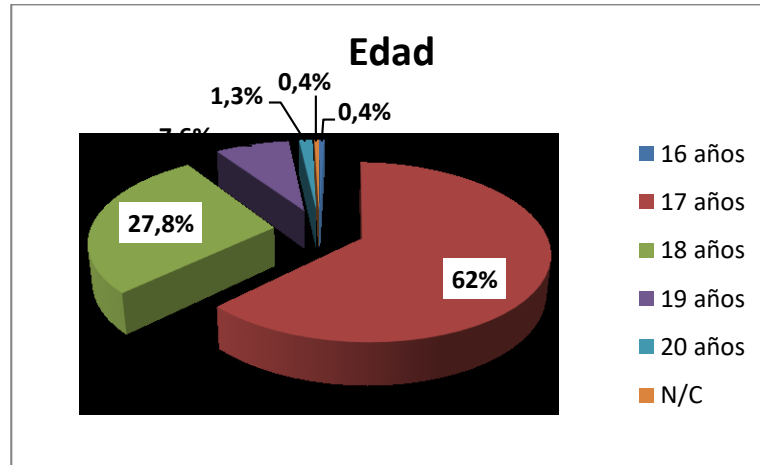
Fuente: Elaboración propia

2.2. Edad

Las edades de los estudiantes se concentran en mayor medida entre 17 y 18 años, como se muestra en el siguiente gráfico:

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 2. Edad de los estudiantes

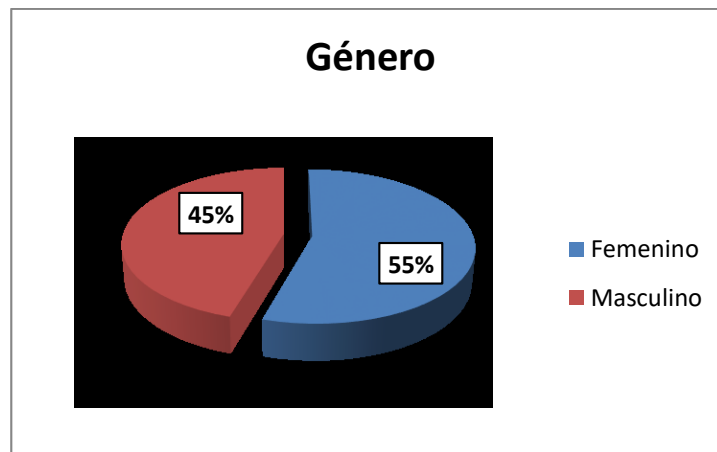


Fuente: Elaboración propia

2.3. Género

La muestra es bastante nivelada en lo referido al género, con leve mayoría del sexo femenino.

Gráfico 3. Género



Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Para la faz cualitativa, la información se recoge a través de una entrevista a docentes, de tipo semiestructurada aplicada a una “muestra de casos tipo” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 387) seleccionados en forma intencional. Tal como plantea Cruz Rodríguez, (2008), “para conocer las Creencias éstas deben de ser inferidas tomando en cuenta las declaraciones hechas por el sujeto y su intencionalidad” (p. 143).

El criterio considerado para la selección es que fuera profesor de los mismos cursos donde se implementaran los instrumentos a estudiantes, preferentemente de las áreas de las Ciencias Sociales y/o de la Lengua.

En concreto, se entrevista a doce profesoras de sexo femenino que tienen a cargo el espacio curricular de Filosofía, Formación para la Vida y el Trabajo, Formación Ética y Ciudadana o Lengua y Literatura. Participan dos docentes de cada curso, a partir de la recomendación de Strauss y Corbin (2002, p. 305) “Por lo general, la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones puede proporcionar el esqueleto de la estructura teórica (...)”.

3. Descripción de las técnicas e instrumentos de recolección

En el trabajo de campo se emplean cuatro herramientas a fin de reunir información sobre las variables en estudio; tres para la recolección de los datos en alumnos y una en profesores.

3.1. Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario (Instrumento 1)

Es un cuestionario de autoinforme, elaborado *ad hoc*, a fin de recopilar información sobre la mirada que tiene el alumno de sí mismo como aprendiz, de sus experiencias pasadas -vividas en la escuela- y su perspectiva de futuro (cfr. Anexo 1) -en adelante Instrum. 1-. Recupera la percepción del alumno sobre las actitudes, desempeño y capacidades con las que lleva adelante la propuesta escolar -“cómo le va”-; si aprueba/no aprueba y a qué se debe, las calificaciones que obtiene, el esfuerzo que realiza, entre otros-. Incluye siete ítems de selección múltiple y una pregunta abierta que aporta una mirada cualitativa.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Lo que comunica el estudiante referido a su desempeño escolar y a la trayectoria académica incluye las siguientes subvariables: finalidad de los estudios, actitud como estudiante, capacidad autopercebida, facilidad o dificultad para aprender contenidos escolares, desempeño según calificaciones y según repitencia, experiencias a lo largo de la trayectoria escolar y proyectos a futuro (cfr. Tabla 1).

Tabla 1. Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario consideradas en el Instrumento 1

NOTAS CONSTITUTIVAS del AUTOCONCEPTO	DESCRIPCION	ÍTEM DEL INSTRUMENTO
Finalidad de los estudios	Indaga características referidas la importancia que se le otorga al estudio.	1
Actitud como estudiante	El estudiante se autodefine en función de su actitud hacia el estudio. "Creo que soy..."	3
Capacidad autopercebida	Expresa si se considera un estudiante capaz o poco capaz para estudiar. Incluye alternativas como especulador, responsable, que no se esfuerza, etc.	4
	Facilidad o Dificultad que el estudiante dice tener frente a un contenido escolar.	5
Desempeño en la escuela secundaria	Según calificaciones, expresa si sus notas fueron insuficientes, suficientes para aprobar, con materias previas, recuperatorios o muy buenas	2
	Según repitencia, muestra la repitencia en algún año de la escuela secundaria.	6 (pregunta dicotómica)
Proyecto futuro	El estudiante expresa su proyecto para el año próximo.	8
Experiencias en la trayectoria escolar	El estudiante narra cómo fue su experiencia en la escuela secundaria	7 (pregunta abierta)

Fuente: Elaboración Propia

3.2. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria) (Instrumento 2).

Es un instrumento de autoinforme, con ítems de selección múltiple, elaborado *ad hoc*, a fin de reunir información sobre los procesos y estrategias que dicen realizar los alumnos para aprender un contenido escolar, y las Estrategias de apoyo que implementan para estudiar -en adelante Instrumento 2- (cfr. Anexo 2).

La necesidad de construir instrumentos para la población local -aunque sin desconocer aportes teóricos previos e incorporar algunos de sus elementos- se anticipó cuando pasamos revista a los instrumentos existentes en el dominio (cfr. Cap. II, pp. 74-77). En esa instancia señalamos que prevalecen pruebas de autoinforme y que la mayoría fueron elaborados y normatizados en otros países, lo cual limita la pertinencia de su aplicación en el contexto de la Educación Secundaria argentina.

Desde otra perspectiva, se observó una variedad de criterios de clasificación de los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje (cfr. Cap. II, pp. 71-73) lo que motivó la construcción de un esquema propio que incluye variables -con sus subvariables y dimensiones- (cfr. Figura 2, p. 86).

En la selección de variables, subvariables y dimensiones se tuvieron en cuenta elementos de: ACRA (Román Sánchez y Gallego Rico, 1994); LASSI (Weinstein et al., 1987), en su versión española IEAE (Strucchi, 1991); CEA y CEA-R (Beltrán Llera, 2002; Beltrán et al., 2006).

Por otra parte, es pertinente recuperar lo expuesto en el Marco Teórico respecto de la dificultad que supone evaluar Procesos cognitivos por ser poco observables. Frente a esta situación, hemos evaluado las Estrategias de aprendizaje que conllevan la realización de Procesos (Beltrán Llera, 2002).

Durante el proceso de construcción se han realizado aplicaciones preliminares en grupos de alumnos del último año de escuela secundaria del contexto local y se han realizado ajustes en función de los comentarios de los estudiantes.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Asimismo se ha consultado a expertos sobre la formulación y pertinencia de los ítems y se efectúan las modificaciones sugeridas.

El instrumento 2, construido en el contexto de esta tesis, se estructura como escala Likert con 5 opciones que abarcan desde “Siempre o casi siempre” a “Nunca o casi nunca”. Incluye 40 ítems, que se puntúan de 4 a 0. Nueve ítems corresponden a Estrategias de Apoyo y 31 ítems a Estrategias de Aprendizaje.

Las Estrategias de Apoyo¹⁶ refieren a la planificación y preparación para el estudio, horario y plan de trabajo y organización de material, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Estrategias de Apoyo evaluados en el Instrumento 2

ESTRATEGIAS DE APOYO	ACTIVIDADES QUE IMPLICA	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
Planificación y preparación para el estudio.	Previsión de materiales y orden espacial.	Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito. (1) Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos. (2) Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando. (3)
Horario y plan de trabajo	Perspectiva anticipatoria a las actividades del aprendizaje.	Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo entre todos los temas y tareas que tengo que hacer. (4) Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca. (5) Mantengo el mismo horario de estudio todos los días. (6)
Organización	Mirada atenta al proceso y revisión permanente.	Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando. (7) Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos. (8) Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra. (9)

Fuente: Elaboración Propia

¹⁶ En el instrumento y en el análisis se antepone las Estrategias de Apoyo, a pesar de que el título del cuestionario prioriza el tema esencial que es el Aprendizaje.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Con respecto a las Estrategias de Aprendizaje, en la organización del instrumento, se tienen en cuenta las tres fases propuestas por el Procesamiento de la Información: entrada, elaboración y salida, las que implican cinco procesos que se operativizan en Estrategias de aprendizaje. Esta figura fue presentada previamente, (cfr. Cap. II, p. 86), sin embargo se considera apropiado replicarlo aquí como hilo conductor u organizador anticipado del contenido del texto.

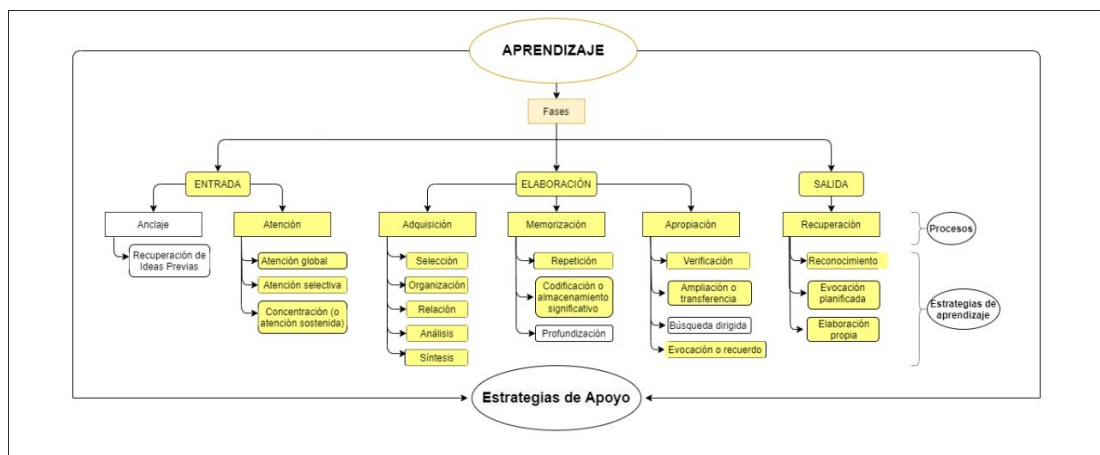


Figura 2: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021)

El cuestionario pondera Estrategias representativas de:

- la Fase de Entrada mediante 5 ítems que aluden al Proceso de la atención -tienen en cuenta Estrategias de atención global, selectiva y concentración- (cfr. Anexo 2).
- la Fase de Elaboración, con 23 ítems, que incluyen Procesos de adquisición, memorización y apropiación, cada uno operativizado con estrategias representativas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El Proceso de adquisición se evalúa a través de las siguientes Estrategias: selección, organización, relación, análisis y síntesis. El Proceso de memorización se observa a través de las Estrategias de repetición y codificación o almacenamiento significativo. El Proceso apropiación, se pondera a través de las Estrategias de verificación, ampliación o transferencia y evocación o recuerdo.

- la Fase de Salida de la información -en la que lo aprendido se plasma en una producción final- con 5 ítems, que operativizan el Proceso de recuperación e incluye Estrategias de reconocimiento, evocación planificada y elaboración propia (Tabla 3).

Tabla 3. Procesos y Estrategias de Aprendizaje evaluados en el Instrumento 2

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES QUE IMPLICA (estrategias concretas)	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
FASE DE ENTRADA	ATENCIÓN	Atención global	Explorar el todo.	Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar. (11)
		Atención selectiva	Fragmentación, mirar las partes, combinar el todo con las partes.	Antes de empezar a leer identifico cuáles son los temas más importantes. (13)
		Concentración (o atención sostenida)	Mantener la atención durante un tiempo prolongado en el material de estudio.	Estudio durante tiempos cortos porque me canso. (10) Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio. (12) Cuando estudio, me distraigo con el celular. (14)
		Selección	Subrayado idea principal, resaltar, poner palabras al margen.	En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes. (15) Hago uso de colores para subrayar. (16)

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

FASE DE ELABORACIÓN	ADQUISICIÓN	Organización	Secuenciar los temas, ordenarlos, numerarlos. Realizar una red semántica, análisis de contenido estructural.	En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados. (17) En el material de estudio coloco números para ordenar una secuencia de temas. (18)
		Relación	Integrar las partes y todo, relacionar conceptos subordinados, supraordenados o combinatorios. Ejemplos y contraejemplos.	Intento relacionar los temas de una materia con los de otras. (23) Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé. (24) Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real a las cuales pueden ser aplicadas. (25) Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando. (26)
		Análisis	Desmenuzar el contenido en sus partes para poder internalizarlo. Hacer preguntas, parafraseo, buscar otras fuentes, definir, jerarquizar, ejemplificar, comparar, etc.	Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros. (19) Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos. (20) Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte. (21) Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio. (22)
		Síntesis	Resumir, elaborar esquemas gráficos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.	Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir. (27) Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

				principales del tema. (28) Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué en el texto mientras lo leía. (29)
MEMORI- ZACIÓN	Repetición	Retención mecánica y lineal. Aprender el vocabulario exacto. (30)	Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria. (30)	
	Codificación o Almacenamiento significativo	Utilizar imágenes, palabras o experiencias para retener. Utilizar vocabulario propio para estudiar. Memorización de lo esencial, explicar con las propias palabras	Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema. (31) Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase. (32)	
APROPIA- CIÓN	Verificación	Corroborar lo estudiado, si es correcto. Verificar si hay errores. Modificar lo incorrecto.	Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme. (33) Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen. (35)	
	Ampliación o Transferencia	Buscar el sentido a lo estudiado. Relación con la vida o con la realidad. Aplicar a otras situaciones.	Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio. (36)	
	Evocación o Recuerdo	Recordar lo estudiado a partir de los esquemas o resúmenes. Re-estructurar una secuencia de hechos o sucesos. Recordar los datos en función del contexto.	Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen como si el profesor estuviera presente. (34) Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras. (37)	

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

FASE DE SALIDA	RECUPE- RACIÓN	Reconoci- miento	Frente a una posibilidad de respuestas elegir la más acertada. Descubrir la respuesta correcta frente a varios ítems conocidos.	Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo. (40)
		Evocación Planificada	Armar un esquema mental o escrito de lo que se va a desarrollar en la exposición.	Antes de responder un examen, trato de recordar los resúmenes o esquemas que hice para estudiar. (38)
		Elaboración propia	“Crear” (resignificar) lo aprendido con palabras propias, darle una nueva estructura. Realizar una producción propia parcial o final.	Cuando he aprendido bien un tema, puedo hacer una producción o elaboración personal. (39)

Fuente: Elaboración propia

Más adelante se hace referencia a algunos ajustes en la organización de los ítems - conservando la lógica del marco teórico y metodológico-, que fueron realizados luego de la validación del instrumento, en atención a los datos obtenidos (cfr. Tabla 29).

3.3. Estrategias para el estudio de un texto (Instrumento 3)

Esta es una prueba de ejecución o de desempeño en la que el alumno muestra las Estrategias cognitivas que pone en práctica frente a la tarea de aprender un texto escolar (Anexo 3: Instrumento 3 y Texto; Anexo 4: Clave de corrección).

La prueba incluye doce consignas: tres de selección múltiple y nueve de producción de respuestas que tienden a una elaboración más profunda, como establecer relaciones o construir un texto en forma de síntesis.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Si bien este tipo de respuestas resultan más complejas a la hora de la evaluación por el investigador, significan un insumo relevante para cotejar lo que “dicen y lo que hacen” los alumnos de escuela secundaria cuando estudian.

El texto seleccionado para realizar esta evaluación es “Ciudadanía y derechos humanos”, extraído de un libro para Educación Secundaria (Schujman et al., 2001, pp. 150-151) por tratar una temática que se aborda en las diferentes orientaciones escolares, vigentes en la actualidad.

En este instrumento, la Fase de Entrada se indaga a través de Ideas Previas a la lectura del texto. Éstas operan como Estrategias de entrada por cuanto pueden facilitar la comprensión textual y sirven de anclaje al abordar el tema en cuestión (Ausubel, 1998). Otras Estrategias representativas de la fase de entrada -Atención y Concentración- son conductas difícilmente observables.

En relación a la Fase de Elaboración se evalúa la Adquisición y en la Fase de Salida, la Recuperación. Para la primera, se indagan Estrategias de: selección, organización, relación, análisis y síntesis. Mientras que para la Fase de Salida, se indagan Procesos de Recuperación con estrategias de evocación planificada y de elaboración propia. (Tabla 4).

Tabla 4. Procesos y Estrategias de Aprendizaje evaluados en el Instrumento 3

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	TIPO DE ACTIVIDADES QUE IMPLICA	Items del cuestionario
FASE DE ENTRADA	Anclaje	Recuperación de Ideas Previas	Indagación sobre conceptualizaciones y ejemplos relacionados con la temática	1, 1a, 2
		Lectura y Selección	Subrayado idea principal, marcar con colores, poner palabras al margen.	(4) ¹⁷ , 5

¹⁷ Se solicita una lectura global.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

FASE DE ELABORACIÓN	Adquisición	Comprensión global	Encuentra el sentido global del texto. Expresa en una oración...	3
		Organización	Secuencia de los temas, orden y enumeración. Análisis de contenido estructural.	6
		Justificación/ Análisis	Justificar el sentido del texto con la importancia otorgada por los autores (letra cursiva). Fundamentación del énfasis de los términos.	7
		Relación/ Identificación	Relaciona diferentes categorías con conceptos y ejemplificaciones.	8
		Síntesis	Elaboración de un esquema gráfico a elección, mapa conceptual, cuadro comparativo, cuadro sinóptico.	9 y 9ª
FASE DE SALIDA	Recuperación	Evocación planificada	Puedo “crear” (resignificar) lo aprendido con mis propias palabras, darle una nueva estructura.	(10) ¹⁸ , 11
		Elaboración propia	Realizo una producción propia parcial o final.	12

Fuente: Elaboración propia

¹⁸ Actúa como soporte para la realización de la consigna 11.

3.4. Entrevista a docentes (Instrumento 4)

Es un recurso cuyo propósito es recuperar las Creencias pedagógicas de los profesores sobre los Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes para aprender el contenido de la materia que enseña y sobre la pertinencia o no de que el docente las incluya en su propuesta didáctica como un contenido de aprendizaje procedimental, diferente y complementario al contenido disciplinar de cada asignatura.

Consiste en un cuestionario semi-estructurado que consta de nueve preguntas-guía, cinco de ellas referidas a los Procesos cognitivos (su naturaleza y enseñanza), tres referidas a Estrategias de aprendizaje y las formas de estudiar los saberes específicos de la escuela secundaria y una pregunta final sobre la formación de los estudiantes en Estrategias cognitivas acordes con la realización de estudios superiores.

A través de este instrumento se abre un diálogo con el docente y es posible repreguntar o modificar el interrogatorio según el curso de la entrevista. Introducir una estrategia cualitativa en el marco de este trabajo doctoral ha posibilitado obtener riqueza, profundidad y calidad de la información a partir de la experiencia de los docentes y del conocimiento de cada grupo escolar concreto. (Anexo 5: Guía para entrevista).

Para Janesick (1988) “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403).

4. Procedimiento para el análisis de los datos

Para el procesamiento de los datos cuantitativos, se realiza una consulta con expertos quienes asesoran sobre la aplicación de un estadístico que permita ponderar los perfiles de alumnos en cada uno de los instrumentos y la comparación entre los procesos que autoinforman y los que realmente realizan.

Para tal fin, se ha organizado el material por escuela y por alumno.

De modo previo a la carga de datos, se analizan las respuestas. En los instrumentos cuantitativos los ítems se encuentran precodificados -en las preguntas cerradas- o se codifican posteriormente a la evaluación, en función de las respuestas obtenidas -en preguntas abiertas-. Por esta vía se extraen categorías y se elabora un sistema *ad hoc* para evaluar las respuestas. (Anexo 6: Matriz de corrección, Instr. 3)

En esta instancia, se solicita el asesoramiento de una especialista en estadística (Lic. en Ciencias Políticas) quien construye una matriz de procesamiento, y en forma simultánea se elabora el “libro o manual de códigos” en vista a la carga de datos (Anexo 7). Se realiza el análisis en el programa estadístico SPSS 25.0.

En la aproximación cualitativa, se desgraban las entrevistas y se organizan por respuestas, a fin de realizar el análisis a través del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967).

Sarlé (2010) explica que en el Método Comparativo Constante, el registro de la entrevista se trabaja en forma progresiva, identificando los temas emergentes y recurrentes, transformando categorías y llegando a términos de mayor nivel de generalidad que permitan dialogar con la teoría.

En función de lo descripto, desde el punto de vista metodológico, se han complementado metodologías cuantitativas y cualitativas permitiendo realizar triangulación desde diferentes perspectivas:

- ✓ Desde la población en estudio: se trabaja con estudiantes -en Procesos, Estrategias y Autoconcepto- y con docentes -en Creencias sobre el mismo tópico-.
- ✓ Desde los constructos: se vinculan Procesos y Estrategias, con Autoconcepto Escolar y Creencia Pedagógicas.
- ✓ Desde los instrumentos: se utiliza autoinforme para Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio y para Autoconcepto Escolar; prueba de ejecución de Estrategias para el estudio de un texto; y entrevistas a docentes para Creencias.

5. Cualidades psicométricas de los instrumentos

En este apartado se describen las cualidades psicométricas determinadas mediante pruebas estadísticas apropiadas para cada caso, dado que es necesario ponderar el valor de cada instrumento para asegurar que cumpla su finalidad particular y que los datos que se obtengan puedan emplearse de manera válida y confiable.

Respecto de los dos primeros instrumentos: Instrumento 1 - Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario e Instrumento 2 - Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para la escuela secundaria), se calcula:

- Validez a través del análisis factorial exploratorio que posibilita el tamaño de la muestra, con rotación Promax en cuanto se puede anticipar correlación entre los factores.
- Confiabilidad de los factores mediante el coeficiente omega; se lo prefiere al alpha de Cronbach (forma más extendida de estimación) porque este último supone el carácter continuo de las variables; luego, subestima la confiabilidad de las variables discontinuas (Elosua y Zumbo, 2008). Por otra parte, es afectado por el número de ítems (McDonald, 1999; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017); en cambio, el coeficiente omega se basa en las cargas factoriales -ello determina que los cálculos sean más estables (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011)- y no depende del número de ítems, criterio de importancia para el presente análisis ya que algunas dimensiones se conforman con pocos ítems. En consecuencia, el coeficiente omega parece acercarse mejor que alpha al verdadero nivel de confiabilidad de los factores en instrumentos con las características de los nuestros. Con este coeficiente se considera confiabilidad aceptable un índice mínimo de 0,65 (e.g. Katz, 2006).
- Confiabilidad del instrumento completo mediante el alpha de Cronbach en cuanto el incremento del número de ítems respecto de los factores minimiza el riesgo de subestimación de la confiabilidad de variables discontinuas.
- Homogeneidad de los ítems mediante el cálculo de la correlación biserial corregida entre cada indicador y la puntuación total por factor. Se acepta una correlación de 0,20 como límite inferior (Clark & Watson, 1995) con el objeto de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

establecer si cada ítem se diferencia en el mismo sentido que el factor en su totalidad.

- Discriminación de los ítems a través del contraste de los grupos extremos: se ordenan los resultados en forma decreciente según la puntuación total del factor para determinar el 27% superior y el 27% inferior, porcentaje que permite formar grupos extremos bien diferentes (Grant, 2002), los que quedan constituidos por 60 alumnos cada uno. Se calcula el estadístico t de Student como prueba de significación de las diferencias entre las puntuaciones medias de ambos grupos en cada ítem. Dado que un buen ítem diferencia a los alumnos de desempeño superior de aquellos cuya actuación fue menor, es deseable que los instrumentos estén compuestos por ítems discriminativos.

5.1. Propiedades psicométricas del Cuestionario Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario

Inicialmente se categorizan las respuestas (cfr. Anexo 8) mediante acuerdo inter-juez con dos especialistas en investigación educativa. No aparecen valores perdidos.

Respecto de la validez de constructo, el índice de adecuación de la muestra ($KMO = ,717$) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 247,169; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis. Por otra parte, el modelo factorial obtenido, conformado por dos factores, explica el 52,02% del total de la varianza, por lo que consideramos que alcanza un poder explicativo aceptable.

Los factores se estructuran de la siguiente forma (cfr. Tabla 5):

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 5. Matriz de estructura de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

	Factores	1	2
4. Me considero un alumno capaz/especulador/...		0,803	
3. Creo que soy bastante, medianamente, poco/estudioso		0,756	
1. En el secundario estudio para.../no estudio		0,724	
5. Me resulta fácil/difícil aprender lo que se enseña en la escuela		0,471	
6. ¿Has repetido algún año de la escuela secundaria?			0,789
8. ¿Qué tienes pensado hacer el año que viene?			0,715
2. Durante el secundario, he tenido muy buenas notas/justas para aprobar/materias por recuperar/previas...			0,610

Fuente: SPSS.

El primer factor, que denominamos “Yo como aprendiz”, tiene en cuenta el presente y reúne cuatro ítems. El segundo, “Mi trayectoria y proyección” analiza el pasado y el futuro y congrega tres ítems.

En homogeneidad todos los indicadores alcanzan, al menos, el índice aceptable (cfr. Tabla 6).

Tabla 6. Homogeneidad de los ítems de la Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

	Factores	1	2
4. Me considero un alumno capaz/especulador/...		0,528	
3. Creo que soy bastante, medianamente, poco/estudioso		0,497	
1. En el secundario estudio para.../no estudio		0,358	
5. Me resulta fácil/difícil aprender lo que se enseña en la escuela		0,213	
6. ¿Has repetido algún año de la escuela secundaria?			0,302
8. ¿Qué tienes pensado hacer el año que viene?			0,313
2. Durante el secundario, he tenido muy buenas notas/justas para aprobar/materias por recuperar/previas...			0,459

Fuente: SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Respecto de la confiabilidad, los resultados son:

Tabla 7. Confiabilidad de los factores y de la Escala Autoconcepto escolar

Factor	Coefficiente omega ¹⁹
1. Yo como aprendiz	0,79
2. Mi trayectoria y proyección	0,75
Escala de Autoconcepto Escolar	0,82

Fuente: Elaboración propia.

Para un instrumento elaborado *ad hoc*, los dos factores muestran buena confiabilidad y la escala total, muy buena.

Finalmente, según queda de manifiesto en las Tablas 8 y 9, todos los índices alcanzan significatividad estadística; por ende, los siete ítems son discriminativos. El N° 4 evidencia el mayor nivel de discriminación; esto es, los alumnos del grupo superior informan que se consideran capaces y responsables o capaces pero que se tienen que esforzar con una frecuencia claramente más alta que los integrantes del grupo inferior. En cambio, aunque significativa, la discrepancia es solamente un punto entre las medias del ítem N° 5, referido a la facilidad/dificultad para “aprender lo que se enseña en la escuela”²⁰.

¹⁹ Cfr. Anexo 9, donde se incluyen los cálculos del coeficiente omega.

²⁰ La diferenciación entre grupo superior y grupo inferior se realiza a los fines de calcular la discriminación como propiedad psicométrica (cfr. explicación pág. 156).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 8. Discriminación de los ítems del primer factor de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario, “Yo como aprendiz”

Indicadores	Grupo	Medias	D.E. ²¹	T ²²	Significación
Ítem 4	Superior	4,53	,747	29,006	,000
	Inferior	1,12	,524		
Ítem 3	Superior	3,35	,917	15,155	,000
	Inferior	1,20	,605		
Ítem 1	Superior	4,55	,534	20,432	,000
	Inferior	2,02	,794		
Ítem 5	Superior	4,53	,596	5,359	,000
	Inferior	3,48	1,40		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Tabla 9. Discriminación de los ítems del segundo factor de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario, “Mi trayectoria y proyección”

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 6	Superior	5,00	,000	17,176	,000
	Inferior	,83	1,879		
Ítem 8	Superior	4,60	,494	8,267	,000
	Inferior	2,63	1,775		
Ítem 2	Superior	4,73	,446	20,747	,000
	Inferior	1,57	1,095		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

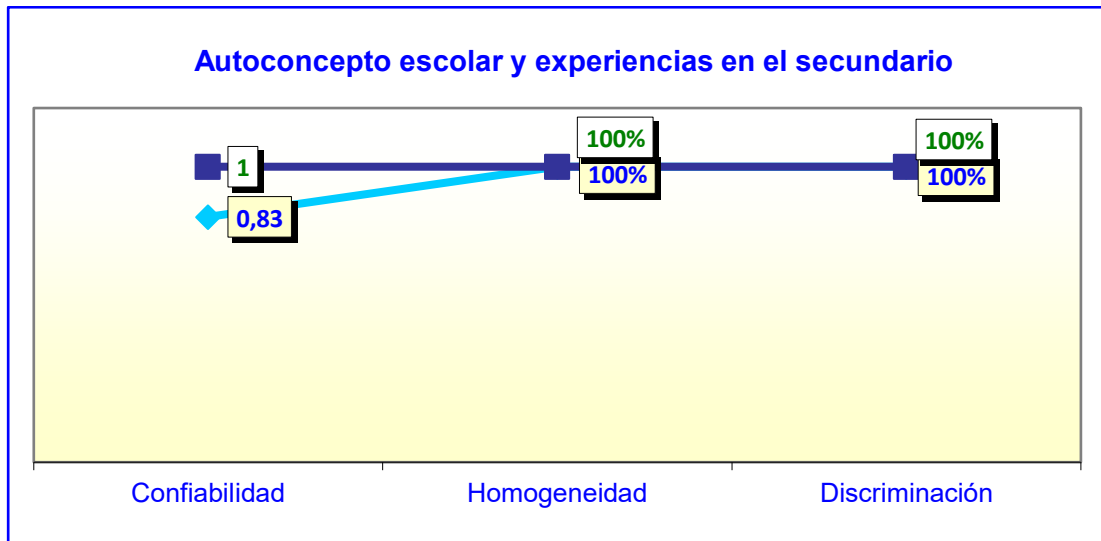
Para sintetizar los resultados de este análisis de las cualidades psicométricas, presentamos un gráfico de líneas (cfr. Gráfico 4) que busca mostrar plásticamente cuánto se acerca el instrumento completo a los coeficientes ideales (1 para Confiabilidad; 100% para Discriminación y Homogeneidad de los ítems).

²¹ D.E.: Desviación estándar.

²² En todos los casos, gl = 118.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 4. Cualidades psicométricas de la Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario



Fuente: SPSS

Para una mejor comprensión del análisis realizado se presenta a continuación una comparación entre la propuesta teórica del instrumento y el análisis psicométrico.

Tabla 10. Comparación Autoconcepto escolar (Cuestionario vs. Factores psicométricos)

NOTAS CONSTITUTIVAS DEL AUTOCONCEPTO	ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	Factores psicométricos	ÍTEMS DEL INSTRUMENTO
Finalidad de los estudios	1	"Yo como aprendiz"	1, 3, 4, 5
Actitud como estudiante	3		
Capacidad autopercebida	4 5		
Desempeño en la escuela secundaria	2 6 (pregunta dicotómica)	"Mi trayectoria y proyección"	2, 6, 8
Proyecto futuro	8		
Experiencias en la trayectoria escolar	7 (pregunta abierta)	Se interpreta cualitativamente	

Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

5.2. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)

A fin de llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, dado que en una escala Likert medimos en un único sentido, de modo previo, se invirtió la lógica de las respuestas negativas. Se convirtieron los valores a respuestas positivas de los siguientes ítems:

Tabla 11. Ítems invertidos

N°	Ítems
5	Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca
10	Estudio durante tiempos cortos porque me canso
14	Cuando estudio, me distraigo con el celular
22	Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio
27	Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir
40	Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo

Fuente: Elaboración propia.

El índice de adecuación de la muestra ($KMO = ,710$) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 1998,657; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis. Por otra parte, el modelo factorial obtenido, compuesto por doce factores, explica el 62,98% del total de la varianza, por lo que consideramos que alcanza un poder explicativo satisfactorio.

Con los factores ya conformados, se imputaron los datos perdidos ($N = 116$; sólo el 1,3% del instrumento). Ello permitió que, en cada caso, el valor faltante fuese reemplazado por la media de las puntuaciones del participante en el factor.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Los factores se corresponden, en líneas generales, con la dimensionalización teórica de la variable. Dado que SPSS los presenta en un orden distinto de dicha dimensionalización, se los ha reordenado siguiendo la secuencia prevista.

5.2.1. Estrategias de Apoyo

En **Estrategias de apoyo** las subvariables teóricas (ítems 1 a 9) quedan conformadas en dos factores: Preparación para el estudio y Horario y plan de trabajo.

Se presenta la matriz de la estructura resultante de la validación del instrumento en Estrategias de apoyo (cfr. Tabla 12).

Tabla 12. Matriz de estructura de Estrategias de Apoyo

	Factores	1	2
1. Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito		0,717	
8. Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos		0,707	
9. Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra		0,520	
2. Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos		0,511	
5. Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca (ítem reverso)			0,635
7. Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando			0,633
4. Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo entre todos los temas y tareas que tengo que hacer			0,620
6. Mantengo el mismo horario de estudio todos los días			0,534
3. Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando			0,465

Fuente: SPSS.

El primer factor, que denominamos “Preparación para el estudio”, incluye cuatro ítems vinculados con la estructuración de un ambiente eficaz para la actividad intelectual.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El segundo, “Horario y plan de trabajo”, con cinco ítems remite a las Estrategias para organizar el *tiempo en la tarea*, de conocidos efectos positivos en el control de la ansiedad de ejecución.

En homogeneidad todos los indicadores alcanzan o superan el índice aceptable (cfr. Tabla 13).

Tabla 13. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Apoyo

	Factores	1	2
1. Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito		0,352	
8. Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos		0,420	
9. Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra		0,277	
2. Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos		0,200	
5. Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca (ítem reverso)			0,323
7. Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando			0,300
4. Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo entre todos los temas y tareas que tengo que hacer			0,407
6. Mantengo el mismo horario de estudio todos los días			0,301
3. Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando			0,278

Fuente: SPSS.

Por último, como se advierte en la Tabla 14, todos los índices alcanzan significatividad estadística; por ende, los nueve ítems de Estrategias de apoyo son discriminativos. El N° 4 muestra el mayor nivel de discriminación; esto es, los alumnos del grupo superior informan que estructuran el tiempo de estudio con una frecuencia claramente más alta que los integrantes del grupo inferior. En cambio, la discrepancia es sólo del 20%, aunque significativa, en el caso del ítem N° 7 en cuanto el porcentaje acumulado hasta la categoría “a veces” del grupo superior es 77% vs. 97% en el grupo inferior; esto es, la revisión periódica de los temas del trimestre es una estrategia poco usual.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 14. Discriminación de los ítems de Estrategias de Apoyo

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 1	Superior	3,72	0,555	5,966	,000
	Inferior	2,70	1,197		
Ítem 8	Superior	3,47	0,833	9,189	,000
	Inferior	1,77	1,155		
Ítem 9	Superior	3,48	0,770	7,433	,000
	Inferior	2,08	1,239		
Ítem 2	Superior	3,25	1,052	5,436	,000
	Inferior	2,02	1,408		
Ítem 5	Superior	1,70	1,109	7,083	,000
	Inferior	0,50	,701		
Ítem 7	Superior	1,58	1,253	4,942	,000
	Inferior	0,57	0,851		
Ítem 4	Superior	2,47	1,321	10,636	,000
	Inferior	0,42	,696		
Ítem 6	Superior	1,95	1,333	8,832	,000
	Inferior	0,27	0,634		
Ítem 3	Superior	2,58	1,225	8,748	,000
	Inferior	0,73	1,087		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Se muestra a continuación la comparación entre las estrategias planificadas en el instrumento y los factores resultantes del análisis psicométrico, en Estrategias de Apoyo (cfr. Tabla 15).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 15. Comparación Estrategias de Apoyo (Cuestionario vs. Factores psicométricos)

ESTRATEGIAS DE APOYO (modelo teórico)	ACTIVIDADES QUE IMPLICA	(ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO)	ESTRATEGIAS DE APOYO (factores psicométricos)	(ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO)
Planificación y preparación para el estudio.	Previsión de materiales y orden espacial.	1, 2, 3.	Preparación para el estudio	1, 2, 8, 9.
Horario y plan de trabajo	Perspectiva anticipatoria a las actividades del aprendizaje.	4,5,6.	Horario y plan de trabajo	3, 4, 5, 6, 7.
Organización	Mirada atenta al proceso y revisión permanente.	7, 8, 9.	Queda subsumido en los anteriores	

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Estrategias de Aprendizaje

En Estrategias de aprendizaje, en la **Fase de Entrada** (ítems 10 a 14) se constituyen dos factores (cfr. Tabla 16): Atención y Concentración.

Atención, subsume los dos indicadores que remiten a atención global y selectiva. Concentración, incluye los tres ítems que se vinculan con la atención sostenida en el material de estudio.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 16. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada

	Factores 3	4
13. Antes de empezar a leer identifico cuáles son los temas más importantes	,797	
11. Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar	,777	
10. Estudio durante tiempos cortos porque me canso (ítem reverso)		,803
14. Cuando estudio, me distraigo con el celular (ítem reverso)		,678
12. Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio	,438	,674

Fuente: SPSS.

Todos son homogéneos, con índices de entre 0,30 y 0,44 (cfr. Tabla 17):

Tabla 17. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada

	Factores 3	4
13. Antes de empezar a leer identifico cuáles son los temas más importantes	,331	
11. Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar	,310	
10. Estudio durante tiempos cortos porque me canso (ítem reverso)		,300
14. Cuando estudio, me distraigo con el celular (ítem reverso)		,373
12. Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio		,436

Fuente: SPSS.

Asimismo, los cinco ítems resultan discriminativos (cfr. Tabla 18); las diferencias mayores corresponden al N° 12 y al N° 14 (en ese orden), es decir, a los indicadores vinculados con la atención sostenida. Respecto del ítem N° 12, el grupo superior manifiesta capacidades de concentrarse por tiempo prolongado, ya que no seleccionan las categorías “nunca o casi nunca” en *puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo* y un 35% lo hacen “muy de vez en cuando” más “a veces”. En cambio, en el grupo inferior el 78% dice que “nunca o casi nunca” o “muy de vez

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

en cuando” puede *estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio*. Similar resultado se halla en el ítem N° 14: en el grupo superior no aparece la categoría “siempre o casi siempre” y en “a veces” se acumula el 43% vs. 83% de integrantes del grupo inferior que “siempre o casi siempre” más “con frecuencia” se *distrae con el celular*.

La discrepancia menor, aunque sigue siendo alta, concierne al ítem N° 11: el 85% del grupo superior “siempre o casi siempre” revisa el material antes de comenzar el estudio, al tiempo que el porcentaje acumulado en la categoría “a veces” representa más de la mitad del grupo inferior (el 52%).

Tabla 18. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 13	Superior	3,57	0,673	10,954	.000
	Inferior	1,65	1,176		
Ítem 11	Superior	3,80	0,546	8,124	.000
	Inferior	2,25	1,373		
Ítem 10	Superior	2,93	0,936	9,614	.000
	Inferior	1,07	1,177		
Ítem 14	Superior	2,73	0,880	12,727	.000
	Inferior	0,62	0,940		
Ítem 12	Superior	3,15	1,005	13,139	.000
	Inferior	0,80	0,953		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Por tanto, en la comparación entre la propuesta teórica y el análisis factorial se observa que no hay diferencias en la conformación de la Fase de Entrada (cfr. Tabla 19).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 19. Comparación Estrategias de Aprendizaje – Fase de Entrada (Cuestionario vs. Factores psicométricos)

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (modelo teórico)	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos)	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO
FASE DE ENTRADA	ATENCIÓN	Atención global	11	Atención (incluye global y selectiva)	11, 13.
		Atención selectiva	13		
		Concentración	10, 12, 14	Concentración	10, 12, 14.

Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra en la Figura 2: Organizador de Procesos y Estrategias, la Fase de Elaboración incluye Procesos de Adquisición, Memorización y Apropiación (cfr. p. 86).

En la **Fase de Elaboración, Proceso de Adquisición** (ítems 15 a 21 y 23 a 29) en lugar de cinco estrategias previstas se conforman cuatro (cfr. Tabla 20) en tanto “Selección” se reúne con “Síntesis”. Esto no es incongruente desde el punto de vista teórico, ya que al hacer selección el estudiante debe utilizar una palabra o subrayar la idea esencial de un párrafo, por lo tanto está realizando una síntesis global.

Por otra parte, el ítem N° 22 “cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio”, no carga en esta dimensión sino en el último factor de la escala, que se ha denominado “Estrategias ineficientes”.

Mientras, en la **Fase de Elaboración, Proceso de Memorización** (ítems 30 a 32), los dos factores previstos quedan conformados en uno que directamente denominamos Memorización; y en **Fase de Elaboración, Proceso de Apropiación** (ítems 33 a 37) las tres estrategias previstas cargan en un solo factor que denominamos Apropiación.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 20. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición

Factores	5	6	7	8
18. En el material de estudio colocho números para ordenar una secuencia de temas	,759			
17. En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados	,712			
25. Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real		,783		
24. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé		,720		
23. Intento relacionar los temas de una materia con los de otras		,688		
26. Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando		,681		
19. Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros			,720	
21. Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte			,697	
20. Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos			,450	
29. Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué	,428			,784
28. Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos principales del tema				,748
15. En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes				,636
27. Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir (ítem reverso)				,551
16. Hago uso de colores para subrayar				,497

Fuente: SPSS.

Los factores quinto -Organización (reconocimiento de un orden en el material de estudio)-, sexto -Relación (vinculación entre el tema o subtemas a aprender con otros de la misma materia o de otras materias, con conocimientos previos o con situaciones de la vida real)- y séptimo -Análisis (consideración con mayor detenimiento de las partes que conforman el contenido)- incluyen los indicadores previstos: dos, cuatro y tres, respectivamente. El octavo se conforma de cinco ítems; como se señalara, se denomina Selección y síntesis.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Todos los ítems resultan homogéneos con índices que varían entre 0,30 y 0,56 (cfr. Tabla 21).

Tabla 21. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición

	Factores	5	6	7	8
18. En el material de estudio coloco números para ordenar una secuencia de temas		,380			
17. En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados		,380			
25. Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real			,541		
24. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé			,537		
23. Intento relacionar los temas de una materia con los de otras			,396		
26. Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando			,468		
19. Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros				,366	
21. Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte				,331	
20. Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos				,338	
29. Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué					,539
28. Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos principales del tema					,559
15. En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes					,480
27. Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir (ítem reverso)					,333
16. Hago uso de colores para subrayar					,334

Fuente: SPSS.

En discriminación (cfr. Tabla 22), se halla que todos los índices alcanzan significatividad estadística. El coeficiente más alto corresponde al ítem N° 28: mientras que el 92% del grupo superior se distribuye entre las categorías “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” (el 75%) respecto de elaborar *resúmenes* o

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

esquemas con los puntos principales del tema, este porcentaje es solo del 30% en el grupo inferior. También son altos los coeficientes del ítem N° 25 (*Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real a las cuales pueden ser aplicadas*) y N° 29 (*Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué en el texto mientras lo leía*). En estos casos, los porcentajes correspondientes son: 78% vs. 18% y 95% vs. 47%, respectivamente.

El coeficiente más bajo se halla en el ítem N° 27, si bien la discrepancia sigue siendo alta: el 80% del grupo superior informa que “nunca o casi nunca” más “muy de vez en cuando” estudia *directamente de las fotocopias sin resumir*, porcentaje que desciende a 53% en el grupo inferior.

Tabla 22. Discriminación de los ítems de Estrategias de aprendizaje - Fase de elaboración – Proceso: Adquisición

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 18	Superior	2,22	1,415	5,965	,000
	Inferior	0,85	1,071		
Ítem 17	Superior	2,95	1,294	8,106	,000
	Inferior	1,13	1,157		
Ítem 25	Superior	3,35	0,860	9,343	,000
	Inferior	1,62	1,151		
Ítem 24	Superior	3,47	0,812	8,549	,000
	Inferior	1,80	1,273		
Ítem 23	Superior	2,27	1,436	5,734	,000
	Inferior	0,90	1,160		
Ítem 26	Superior	2,90	1,069	8,022	,000
	Inferior	1,37	1,025		
Ítem 19	Superior	3,52	0,725	7,492	,000
	Inferior	2,08	1,293		
Ítem 21	Superior	3,33	1,052	4,623	,000
	Inferior	2,38	1,195		
Ítem 20	Superior	3,03	1,134	5,460	,000
	Inferior	1,93	1,071		
Ítem 29	Superior	3,67	0,572	9,315	,000
	Inferior	2,00	1,262		
Ítem 28	Superior	3,63	0,736	9,687	,000
	Inferior	1,90	1,175		
Ítem 15	Superior	3,60	0,807	7,298	,000
	Inferior	2,18	1,269		
Ítem 27	Superior	3,27	1,103	3,789	,000
	Inferior	2,52	1,066		
Ítem 16	Superior	3,63	0,843	7,478	,000
	Inferior	1,97	1,507		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El noveno, “Memorización” (cfr. Tabla 23), con tres ítems refiere a la repetición mecánica más el almacenamiento significativo.

Tabla 23. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización

	Factor	9
30. Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria		,824
32. Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase		,768
31. Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema		,705

Fuente: SPSS.

Los tres ítems resultan homogéneos con buenos índices (cfr. Tabla 24).

Tabla 24. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización

	Factor	9
30. Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria		,532
32. Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase		,457
31. Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema		,396

Fuente: SPSS.

También los tres ítems son discriminativos (cfr. Tabla 25). El N° 30 (*Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria*) muestra el coeficiente más alto: mientras que en el grupo superior las categorías “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” acumulan un porcentaje de 90%, el grupo inferior reúne el 98% en las

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

categorías “a veces”, “muy de vez en cuando” y “nunca o casi nunca”. Asimismo, resulta elevado el N° 32 (*Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase*) en cuanto el grupo superior evidencia 92% sumando “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” vs el 92% en el inferior si se combinan “a veces”, “muy de vez en cuando” y “nunca o casi nunca”. En el ítem N° 31, aunque las diferencias son menores, resultan relevantes porque en el grupo superior no aparecen las categorías “nunca o casi nunca” y “muy de vez en cuando” al *dedicar un tiempo para memorizar lo esencial de cada tema*, al tiempo que en el inferior la adición de “nunca o casi nunca” y “muy de vez en cuando” alcanza el 58% y el 32% se concentra en “a veces”.

Tabla 25. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 30	Superior	3,63	0,640	21,672	,000
	Inferior	0,72	0,825		
Ítem 32	Superior	3,67	0,705	14,752	,000
	Inferior	1,18	1,097		
Ítem 31	Superior	3,48	0,725	13,546	,000
	Inferior	1,20	1,086		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Los ítems de las tres dimensiones teóricas del instrumento en Apropiación (Verificación, Transferencia y Evocación) cargan en un solo factor (cfr. Tabla 26).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 26. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropriación

	Factor	10
35. Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen		,672
37. Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras		,667
36. Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio		,658
34. Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen		,647
33. Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme		,336

Fuente: SPSS.

A excepción del N° 33, los ítems son homogéneos (cfr. Tabla 27). Se estima que ello se debe a la escasa frecuencia de la estrategia en los estudiantes encuestados. Al respecto, el 66% de la muestra total se acumula en las dos últimas categorías (“muy de vez en cuando” y “nunca o casi nunca”), al tiempo que las primeras (“siempre o casi siempre” y “con frecuencia”) solo reúnen al 22% de la muestra. Resulta de interés señalar que es el único ítem no homogéneo de los 40 que componen el instrumento.

Tabla 27. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropriación

	Factor	10
35. Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen		,405
37. Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras		,365
36. Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio		,338
34. Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen		,349
33. Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme		,185

Fuente: SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Todos resultan discriminativos (cfr. Tabla 28) con excelentes índices. Por ejemplo, el N° 35 (*Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen*) distingue con claridad a los grupos superior e inferior: el 93% del primero se ubica en las categorías “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” vs solo el 25% en el inferior. Otros ítems también manifiestan una oposición de importancia en cuanto en el N° 37 (*Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras*) el 100% del grupo superior se congrega en dichas categorías (el 7% “con frecuencia”, el 93% “siempre o casi siempre”) vs 57% en el inferior o *Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio* (ítem N° 36) conforma una estrategia frecuente o muy frecuente para el 92% del grupo superior (25% y 67%, respectivamente), categorías que solo representan el 28% en el inferior. También el N° 34 (*Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen*) constituye grupos visiblemente disímiles: 92% en “siempre o casi siempre” en el superior vs 34% en el inferior en la suma de dicha categoría y “con frecuencia”. Inclusive la estrategia infrecuente en la muestra total, como ya señaláramos, de *preparar una lista potencial de preguntas* (ítem N° 33) reúne al 57% del grupo superior en “con frecuencia” y “siempre o casi siempre”, mientras que en el inferior estas categorías remiten al 5%.

Tabla 28. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropiación

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 35	Superior	3,67	0,681	11,281	,000
	Inferior	1,80	1,086		
Ítem 37	Superior	3,93	0,252	8,009	,000
	Inferior	2,73	1,133		
Ítem 36	Superior	3,57	0,698	10,149	,000
	Inferior	1,67	1,271		
Ítem 34	Superior	3,87	0,503	10,825	,000
	Inferior	1,78	1,403		
Ítem 33	Superior	2,48	1,467	8,162	,000
	Inferior	0,62	0,993		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

A continuación se muestran las diferencias entre el modelo teórico y los factores conformados para Fase de Elaboración (Adquisición, Memorización, Apropiación). (cfr. Tabla 29).

Tabla 29. Comparación Estrategias de Aprendizaje – Fase de Elaboración (Cuestionario vs. Factores psicométricos)

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (modelo teórico)	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos)	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
FASE DE ELABORACIÓN	ADQUISICIÓN	Selección	15, 16		
		Organización	17, 18	Organización	17, 18
		Relación	23, 24, 25, 26	Relación	23, 24, 25, 26
		Análisis	19, 20, 21, 22	Análisis	19, 20, 21
		Síntesis	27, 28, 29	Selección y Síntesis	15, 16, 27, 28, 29
	MEMORIZACIÓN	Repetición	30	Memorización	30, 31, 32
		Codificación o Almacenamiento significativo	31, 32		
	APROPIACIÓN	Verificación	33, 35	Apropiación	33, 34, 35, 36, 37
		Ampliación o Transferencia	36		
		Evocación o Recuerdo	34, 37		

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Los ítems de la **Fase de salida** más el ítem N° 22 cargan en dos factores (cfr. Tabla 30). El primer factor, incluye estrategias de Evocación planificada y Elaboración propia, el segundo factor, reúne algunas estrategias que hemos considerado “ineficientes” para el estudio.

Tabla 30. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida

	Factores	11	12
39. Cuando he aprendido bien un tema, puedo hacer una producción o elaboración personal		,818	
38. Antes de responder un examen, trato de recordar los resúmenes o esquemas que hice para estudiar		,816	
40. Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo (ítem reverso)			,780
22. Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio (ítem reverso)			,759

Fuente: SPSS.

El decimoprimer “Elaboración propia”, en dos ítems, remite a estrategias complejas para la planificación del recuerdo y la transferencia del aprendizaje.

El último, también en dos ítems (reversos), se relaciona con “Estrategias ineficientes”. Los cuatro ítems son homogéneos (cfr. Tabla 31) con índices aceptables.

Tabla 31. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de aprendizaje - Fase de salida

	Factores	11	12
39. Cuando he aprendido bien un tema, puedo hacer una producción o elaboración personal		,342	
38. Antes de responder un examen, trato de recordar los resúmenes o esquemas que hice para estudiar		,342	
40. Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo (ítem reverso)			,298
22. Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio (ítem reverso)			,289

Fuente: SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

También los cuatro ítems son discriminativos (cfr. Tabla 32). Al respecto, es alta la diferencia en el ítem N° 22 (*Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio*): el grupo superior informa (en un 90%) que no suscribe a esta estrategia ineficiente (porcentaje que suma las categorías “muy de vez en cuando” y “nunca o casi nunca”); en cambio, el inferior entre “a veces” y “siempre o casi siempre” agrupa el 63% de las respuestas. Asimismo, los índices resultan relevantes en la otra estrategia ineficiente: mientras que el 75% del grupo superior tampoco adscribe al ítem N° 40 (*Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo*), el 85% del inferior se congrega entre “siempre y casi siempre” y “a veces”.

En la estrategia de recordar los *resúmenes o esquemas* antes de responder la evaluación (ítem N° 38), las categorías “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” representan 97% en el grupo superior y 48% en el grupo inferior. En la competencia para efectuar una *producción o elaboración personal* de lo aprendido (ítem N° 39), dichas categorías “con frecuencia” y “siempre o casi siempre” congregan al 82% del grupo superior (el 18% restante informa “a veces”), al tiempo que el porcentaje correspondiente al inferior es 27%.

Tabla 32. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida

Indicadores	Grupo	Medias	D.E.	T	Significación
Ítem 39	Superior	3,27	0,899	6,832	,000
	Inferior	1,87	1,308		
Ítem 38	Superior	3,50	0,813	4,199	,000
	Inferior	2,72	1,195		
Ítem 40	Superior	2,82	1,214	6,224	,000
	Inferior	1,40	1,278		
Ítem 22	Superior	3,58	0,671	8,542	,000
	Inferior	2,08	1,183		

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

A continuación se muestra la comparación entre la propuesta teórica y la conformación de los factores en Fase de Salida (cfr. Tabla 33).

Tabla 33. Comparación Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida (Cuestionario vs. Factores psicométricos)

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (modelo teórico)	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos)	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
FASE DE SALIDA	RECUPERACIÓN	Evocación Planificada	38	Elaboración propia	38, 39
		Elaboración propia	39		
		Reconocimiento	40	Estrategias ineficientes	40 (agrega 22)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la confiabilidad de los factores que se conforman en el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria), los resultados son (cfr. Tabla 34):

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 34. Confiabilidad de los factores del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)

Factor	Coefficiente omega ²³
1. Preparación para el estudio	0,71
2. Horario y plan de trabajo	0,72
3. Atención	0,77
4. Concentración	0,76
5. Organización	0,70
6. Relación	0,81
7. Análisis	0,66
8. Selección y síntesis	0,78
9. Memorización	0,81
10. Apropiación	0,74
11. Evocación planificada/Elaboración propia	0,65
12. Estrategias ineficientes	0,68

Fuente: Elaboración propia.

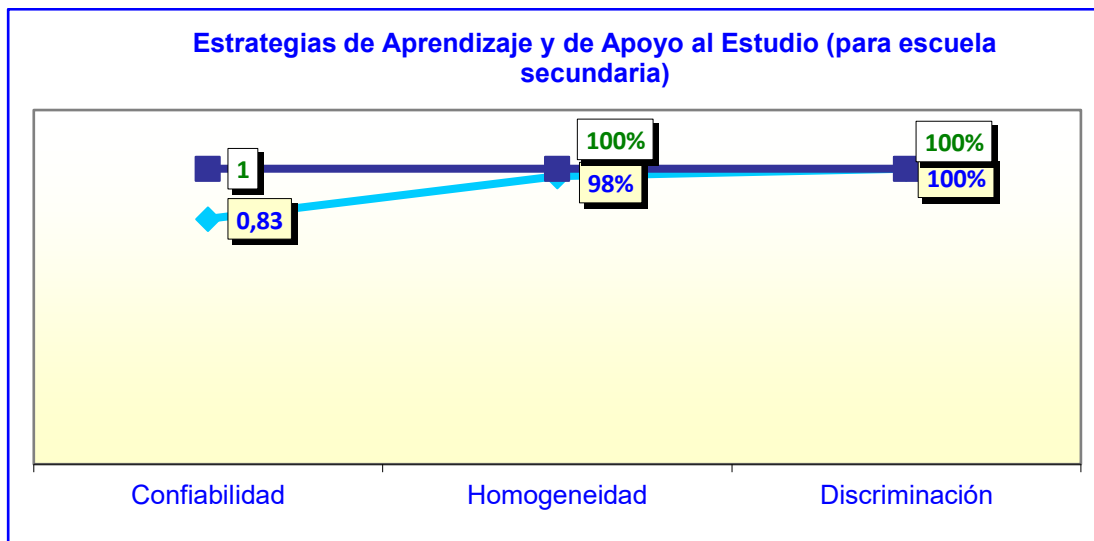
Los índices omega se distribuyen entre 0,65 (factor 11) y 0,81 (Relación y Memorización), esto es, desde confiabilidad aceptable a muy buena. En el caso del instrumento completo, el alpha de Cronbach (0,83) significa muy buena confiabilidad y se advierte alta consistencia interna ya que ninguna eliminación de ítem/s la incrementa.

En la síntesis de las cualidades psicométricas del instrumento (cfr. Gráfico 5), que busca comparar los coeficientes hallados con los ideales (1 para Confiabilidad; 100% para Discriminación y Homogeneidad de los ítems), los resultados son:

²³ Cfr. Anexo 10, donde se incluye el cálculo de los coeficientes omega.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 5. Cualidades psicométricas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)



Fuente: SPSS

Según se observa en el gráfico, la escala satisface con solvencia los requisitos psicométricos.

5.3. Propiedades psicométricas del Cuestionario Estrategias para el estudio de un texto

En el instrumento 3, elaborado *ad hoc* orientado a la evaluación de las estrategias que el alumno pone en práctica para el estudio de un texto, los valores perdidos (N = 470; el 12% del instrumento) se reemplazan por 0.

Como en el instrumento anterior, se efectúa un análisis factorial exploratorio con rotación Promax, ponderación de la confiabilidad de los factores mediante el coeficiente omega de McDonald y del instrumento total por medio de alpha de Cronbach, cálculo de la correlación biserial entre cada ítem y la puntuación total como índice de homogeneidad. En este caso, a las ventajas ya señaladas del coeficiente omega sobre el alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad de los factores, se agrega que omega no depende del número de alternativas de

respuesta -a menor número de alternativas (cuatro o menos), disminuye la variabilidad de la escala- (Lozano, García-Cueto y Muñiz, 2008), criterio que se aplica a cuatro consignas.

Dado su carácter de prueba de desempeño, además se determina el nivel de dificultad de cada ítem y se pondera su potencialidad discriminativa en función de aquella; en concreto:

- Determinación del nivel de dificultad (ND) de cada ítem por medio del contraste de los grupos extremos, nuevamente constituidos por el 27% superior y el 27% inferior en función del puntaje total. Como en Casart et al. (2011), sumamos la frecuencia de respuestas correctas en estos grupos y la dividimos por el número total de miembros de ambos. Según la teoría estadística, el nivel promedio de dificultad de un instrumento debería oscilar entre 0,40 y 0,60. Luego, se analiza la distribución de los ítems en categorías (desde muy fáciles a muy difíciles) en función de los criterios de Backhoff Escudero et al. (2000) y se examina si dicha distribución se adecua al porcentaje óptimo en cada categoría (Yela, 1984).
- Ponderación del índice de discriminación (ID) de cada ítem: nuevamente nos basamos en el procedimiento de Casart et al. (2011), el que consiste en la resta de los niveles de dificultad entre el grupo superior y el inferior. En seguimiento de Vianna (1983, p. 232), los resultados se interpretan como sigue: 0,19 o menos de diferencia, indicadores con discriminación deficiente; entre 0,20 y 0,29, potencialidad discriminativa de nivel marginal; entre 0,30 y 0,39, nivel bueno; 0,40 o más a nivel muy bueno.

En el estudio de los factores, el índice de adecuación de la muestra ($KMO = ,759$) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 794,900; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para efectuar el análisis exploratorio. Se obtiene un modelo en siete factores (cfr. Tabla 26) que explica el 63,55% del total de la varianza, por lo que se puede concluir que alcanza un poder explicativo satisfactorio.

A fin de facilitar la lectura, se ha preferido reordenar los factores que presenta SPSS para acercarnos a la secuencia de las consignas del instrumento.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 35. Matriz de estructura de Estrategias para el estudio de un texto

Factores	1	2	3	4	5	6	7
1-Concepto de ciudadanía	,819						
2-Concepto de derechos humanos		,797					
2a-Ejemplificación de derechos humanos		,767					
3-Tema del texto			,780				
6-Partes del texto	,343		,499		,390		
4-Subrayado de ideas principales				,889			
5-Palabras al margen			,438	,712		,547	
8c-Derecho de 1era. generación					,850		
8b-Derecho de 3era. generación					,834		
8d-Derecho de 2da. generación					,785		
8a-Derecho de 2da. Generación		,387		,328	,596		,349
8e-Derecho de 3era. generación		,327			,558		,495
9a-Cantidad de la síntesis gráfica						,786	
9b-Calidad de la síntesis gráfica		,329				,614	
7-Fundamentación del énfasis de términos		,339	,391	,444	,380	,551	,526
12-Párrafo sobre el tema del texto		,390	,314			,348	,764
10-Transcripción de preguntas					,314		,697
11-Respuesta a las preguntas							,674

Fuente: SPSS.

Aunque el ítem N° 7 evidencia mejor carga en el factor 6, se decide reubicarlo en el factor 3, por su vinculación estrecha con análisis.

A excepción de dicho ítem, los indicadores evidencian buenas cargas factoriales (\geq ,49); por otra parte, no aparecen ítems complejos.

En el primer factor, carga un solo ítem referente a “Ideas previas” sobre ciudadanía; en el segundo, también relativo a “Ideas previas”, los dos ítems sobre derechos humanos y su ejemplificación. Esta conceptualización previa halla su dificultad en que se trata de definiciones anteriores a la lectura del texto.

El tercer factor, que denominamos “Análisis”, reúne los dos ítems concernientes a la aprehensión del contenido semántico fundamental y al reconocimiento de la estructura del texto, más la respuesta abierta que fundamenta las razones que explican las partes -núcleos- destacadas en el texto.

El cuarto, “Selección” de ideas principales, agrupa los dos ítems vinculados con las estrategias de subrayado y codificación mediante palabras clave o descriptores (en forma de títulos).

En “Relación” categorías con conceptos y ejemplos –el quinto factor– cargan los cinco ítems correspondientes al ejercicio solicitado.

El sexto, “Síntesis”, concentra los dos indicadores que refieren a la habilidad para distinguir y organizar los núcleos temáticos, en forma gráfica.

El séptimo y último, “Elaboración propia”, reúne las tres consignas referidas a la parte conclusiva del texto; a excepción de la transcripción de las preguntas (que opera a la manera de un organizador avanzado), supone la producción de respuestas por la interpretación del significado y del fundamento de las relaciones entre los componentes de la información.

Menos el ítem N° 3 (reconocer el tema del texto) que muestra poca variabilidad en cuanto el 78% lo responde correctamente, todos los indicadores alcanzan, al menos, el índice aceptable, con muy buenos coeficientes en el caso del quinto factor (cfr. Tabla 36).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 36. Homogeneidad de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto

Factores	1	2	3	4	5	6	7
1-Concepto de ciudadanía	,293						
2-Concepto de derechos humanos		,385					
2a-Ejemplificación de derechos humanos		,353					
3-Tema del texto			,052				
6-Partes del texto			,232				
7-Fundamentación del énfasis de términos			,370				
4-Subrayado de ideas principales				,455			
5-Palabras al margen				,405			
8c-Derecho de 1era. generación					,675		
8b-Derecho de 3era. generación					,645		
8d-Derecho de 2da. generación					,600		
8a-Derecho de 2da. Generación					,469		
8e-Derecho de 3era. generación					,427		
9a-Cantidad de la síntesis gráfica						,326	
9b-Calidad de la síntesis gráfica						,233	
12-Párrafo sobre el tema del texto							,445
10-Transcripción de preguntas							,316
11-Respuesta a las preguntas							,376

Fuente: SPSS.

A continuación se muestra una comparación entre las estrategias consideradas en el instrumento original y los factores presentados por el análisis de validación (Tabla 37).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 37. Comparación Estrategias para el estudio de un texto (Instrumento original vs. Factores psicométricos)

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Item/s	Factores según análisis	Item/s
FASE DE ENTRADA	ANCLAJE	Ideas previas	1, 2, 2a	Ideas previas (sobre ciudadanía)	1
				Ideas previas (sobre derechos humanos y ejemplificación)	2, 2a
FASE DE ELABORACIÓN	ADQUISICIÓN	Lectura y Selección	(4) ²⁴ , 5	Selección	5
		Comprensión global	3	Análisis	3, 6, 7
		Organización	6		
		Justificación/ Análisis	7		
		Relación/ Identificación	8	Relación	8
		Síntesis gráfica	9, 9 ^a	Síntesis	9, 9 ^a
FASE DE SALIDA	RECUPERACIÓN	Evocación planificada	(10) ²⁵ 11	Evocación planificada/ Elaboración propia	10, 11, 12

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la confiabilidad de los factores, los resultados son (cfr. Tabla 38):

²⁴ El ítem 4 propone realizar una lectura global.

²⁵ Actúa como soporte para la realización de la consigna 11.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 38. Confiabilidad de los factores de Estrategias para el estudio de un texto

Factor	Coficiente omega ²⁶
1. Ideas previas: concepto de ciudadanía	0,67
2. Ideas previas: concepto de derechos humanos	0,76
3. Análisis	0,58
4. Selección de ideas principales	0,78
5. Relación de conceptos con ejemplos	0,85
6. Síntesis	0,66
7. Elaboración propia	0,69

Fuente: Elaboración propia.

Los índices indican muy buena confiabilidad en el caso del quinto factor; buena, en los correspondientes a los factores 2 y 4; aceptable en 1, 3, 6 y 7; esto es, coeficientes adecuados si tenemos en cuenta que tres factores se conforman con solo dos ítems.

La evaluación como un todo alcanza un alpha de 0,72; esto es, confiabilidad buena para un instrumento diseñado *ad hoc*, el que, por otra parte, manifiesta adecuada consistencia interna ya que ninguna supresión de ítem/s la aumenta.

Respecto de los niveles de dificultad e índice de discriminación de los ítems, los resultados son (cfr. Tabla 39):

²⁶ Cfr. Anexo 11, donde se incluye el cálculo de los coeficientes omega.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 39. Nivel de dificultad e índice de discriminación de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto

Ítem	Grupo Superior		Grupo Inferior		ND	ID
1	53	0,88	18	0,30	0,59	0,58
2	50	0,83	12	0,20	0,52	0,63
2a ²⁷	52	0,87	5	0,08	0,47	0,79
3	60	1	29	0,48	0,74	0,52
4	60	1	32	0,53	0,77	0,47
5	59	0,98	26	0,43	0,71	0,55
6	53	0,88	11	0,18	0,52	0,70
7	57	0,95	19	0,32	0,63	0,63
8a	60	1	27	0,45	0,72	0,55
8b	60	1	43	0,72	0,86	0,28
8c	60	1	43	0,72	0,86	0,28
8d	60	1	31	0,52	0,76	0,48
8e	60	1	18	0,30	0,65	0,70
9a	59	0,98	18	0,89	0,30	0,68
9b	36	0,60	0	0	0,30	0,60
10	60	1	33	0,55	0,77	0,45
11	39	0,65	0	0	0,32	0,65
12	55	0,83	0	0	0,42	0,83

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

En relación con la agrupación de los ítems según su nivel de dificultad, se halla (cfr. Tabla 40):

²⁷ Se considera respuesta correcta “uno correcto y uno cercano” + “dos o más correctos”.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 40. Distribución de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto por nivel de dificultad

Nivel de dificultad	Categorización de Backhoff Escudero et al. (2000)	% aproximado	% en este instrumento	Ítems N°
Muy fácil	0,86 a 1	10%	11%	8b – 8c
Fácil	0,74 a 0,85	20%	22%	3 – 4 – 8d – 10
Moderado	0,53 a 0,73	40%	39%	1 – 5 – 6 – 7 – 8a – 8e – 9
Difícil	0,33 a 0,52	20%	17%	2 – 2a – 12
Muy difícil	0,00 a 0,32	10%	11%	9b – 11

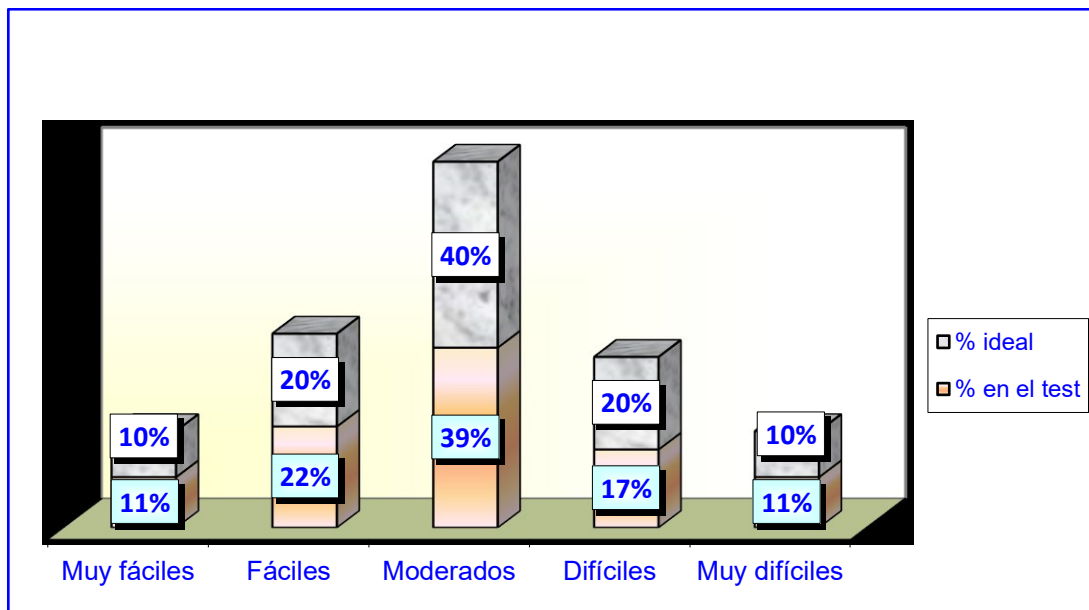
Fuente: Elaboración propia.

En cada categoría, se observa adecuada correspondencia del porcentaje obtenido con el que se aconseja (cfr. Gráfico 6); por otra parte, el índice medio de dificultad es 0,58, esto es, se ubica dentro del rango que recomienda la teoría estadística (entre 0,40 y 0,60) para la evaluación del desempeño escolar.

En la representación gráfica de la distribución de los niveles de dificultad de los indicadores:

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 6. Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Estrategias para el estudio de un texto

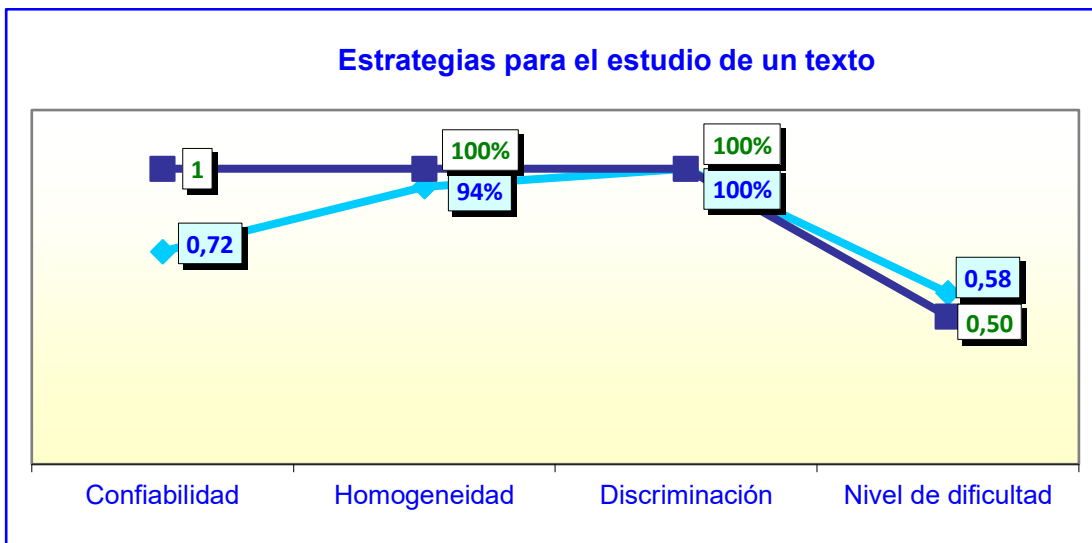


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis en SPSS.

Desde su potencialidad discriminativa, dos ítems (8b y 8c) evidencian discriminación marginal (marcados en letra *itálica* en la Tabla 39); el resto (el 88% de los indicadores), muy buena. Entre estos últimos, nueve (el 50% de los ítems del instrumento) alcanzan índices superiores a 0,60 (destacados en color azul en la referida tabla), esto es, una relevante potencialidad discriminativa.

En el gráfico de síntesis de las cualidades psicométricas del instrumento, a los coeficientes ideales ya consignados se agrega 0,50 para Nivel de dificultad de los ítems, índice establecido a los efectos de la graficación.

Gráfico 7. Cualidades psicométricas de Estrategias para el estudio de un texto



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis en SPSS.

En suma, se trata de una evaluación con características psicométricas destacables.

Los tres análisis efectuados habilitan para emplear, válida y confiablemente, los datos obtenidos en la descripción e interpretación de los resultados que se efectuará en los capítulos siguientes.

6. Estrategias para el análisis descriptivo e inferencial

A fin de facilitar la lectura de este apartado que incluye varios procedimientos, presentamos en primer lugar una tabla de síntesis por objetivo:

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 41. Síntesis de los procedimientos de análisis

Objetivos específicos	Procedimientos de análisis
<p>1) Describir -desde el autoinforme- las notas distintivas del autoconcepto escolar y las experiencias vividas en la escolaridad secundaria.</p>	<p>Por sub-variable, porcentajes que se representan mediante gráficos circulares.</p> <p>En el caso de la pregunta abierta (“¿Cómo describirías tu experiencia escolar en el secundario?”), análisis de contenido.</p> <p>Por factor, estadísticos descriptivos y diagramas de caja.</p> <p>Por categorías de desempeño autoinformado (análisis global), frecuencia absoluta y porcentaje que se representa mediante gráfico circular.</p>
<p>2) Caracterizar -desde el autoinforme- los procesos y estrategias que el estudiante “dice” realizar para aprender un contenido escolar.</p>	<p>Por factor, estadísticos descriptivos e histogramas.</p> <p>Comparación de las puntuaciones totales de los factores mediante diagrama de caja.</p> <p>Por categorías de desempeño autoinformado (análisis global), diagrama de caja.</p>
<p>3) Evaluar -a través de una prueba de desempeño- las estrategias que el estudiante emplea para aprender un texto escolar.</p>	<p>Por sub-variable, porcentajes que se representan mediante gráficos circulares y de barras.</p> <p>Categorización en tres niveles de la dificultad de los ítems; gráfico de barras.</p> <p>Por factor, estadísticos descriptivos y diagramas de caja.</p> <p>Por categorías de desempeño (análisis global), frecuencia absoluta y porcentaje que se representa mediante gráfico circular.</p>
<p>4) Relacionar el Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria con proyectos futuros.</p>	<p>Análisis de clúster bietápico.</p> <p>Ponderación de la significación de las diferencias en el tamaño de los conglomerados, prueba de diferencia de proporciones.</p>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

	Asociación de los conglomerados con otras variables, prueba de chi cuadrada.
5) Comparar las estrategias que los estudiantes “dicen” realizar (Instr. 2) con las que efectivamente “utilizan” (Instr. 3) para aprender un contenido escolar.	Prueba t para muestras emparejadas. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Comparación global de los valores medios mediante gráfico de líneas.
6) Analizar la relación entre el concepto que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz (Instr. 1) y sus resultados en la prueba de desempeño (Instr. 3).	Análisis de clúster bietápico por categorías de desempeño en el instrumento 3.
Objetivo general	Procedimientos de análisis
Estudiar la relación entre los procesos y las estrategias cognitivas que el alumno del último año de escuela secundaria informa que emplea en situación de aprendizaje escolar (Instr. 2), las que efectivamente realiza (Instr. 3) y su autoconcepto como aprendiz (Instr.1)	Representación de las puntuaciones totales mediante diagrama de caja. Correlación (r de Pearson) entre los tres instrumentos. Ponderación de la interrelación entre las tres variables, análisis de clúster de k-Medias. Comparación global de los valores medios mediante gráfico de líneas. Distribución de la muestra en los conglomerados, frecuencia absoluta y porcentaje que se representa en un gráfico circular.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respecto de los tres primeros objetivos se informan en el Capítulo VII. Los estadísticos descriptivos que se calculan son: frecuencia absoluta y porcentaje, media, mediana, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos. Por otra parte, se representan los hallazgos con distintos tipos de gráficos: circular, diagrama de caja, histograma y de barras.

Para la pregunta abierta del primer instrumento, se emplea la técnica del análisis de contenido desde una mirada fenomenológica en cuanto contribuye a la

identificación “de las vivencias de los actores del proceso educativo” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 52).

Para el análisis inferencial (Capítulo VIII), los procedimientos estadísticos empleados son: análisis de clúster o conglomerado, prueba de diferencia de proporciones, chi cuadrada, t de Student, prueba de rangos con signos de Wilcoxon y cálculo de correlaciones mediante r de Pearson.

El análisis de conglomerados es una técnica multivariable de clasificación que va agrupando los casos hasta llegar a la conformación de grupos homogéneos “no conocidos de antemano pero *sugeridos por la propia esencia de los datos* [énfasis nuestro], de manera que individuos que puedan ser considerados similares sean asignados a un mismo clúster, mientras que individuos diferentes (disimilares) se localicen en conglomerados distintos” (Pérez López, 2004, pp. 417-418). Por ello, el rasgo que define a un conglomerado es su cohesión interna (*homogeneidad*) y su aislamiento externo (*separación*), lo que permite descubrir estructuras latentes en los datos (Cea D’Ancona, 2004).

Para analizar la relación entre variables (una categórica y el resto continuas), se emplea el análisis de conglomerados *bietápico o en dos fases*. Como las otras técnicas de clúster, busca descubrir las agrupaciones naturales de un conjunto de datos, pero posee una característica única en comparación con las demás: “determina automáticamente el número óptimo de conglomerados” (Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2017, p. 119).

Ponderamos la significación estadística de la diferencia de porcentajes en los tamaños de los conglomerados mediante la prueba de diferencia de proporciones, con el programa STATS que acompaña la obra de Hernández Sampieri et al. (2014), ya que admite “cualquier nivel de medición de la variable” (p. 313).

Respecto de la asociación de los conglomerados con otras variables, se implementa Chi cuadrada, prueba de dependencia/independencia entre distribuciones empíricas, en tanto permite contrastar dos variables categóricas.

En el caso del Objetivo específico N° 5, empleamos una combinación idiosincrática de una prueba paramétrica (la t de Student) con una no paramétrica (prueba de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

rangos con signo de Wilcoxon). La primera se ordena a evaluar si los grupos difieren entre sí de manera significativa (Hernández Sampieri et al., 2014); para ello, confronta las variables en función de sus valores medios y desviaciones típicas (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2005). En este caso, se cotejan en muestras emparejadas según las cuatro categorías de desempeño en el Instrumento 3: alto, medio, bajo y muy bajo. En la prueba de Wilcoxon, no paramétrica (luego, admite muestras no aleatorias), dado que se trabaja con pares comparados, cada unidad de análisis opera como su propio control; por ello, es particularmente útil para detectar diferencias entre las variables, que clasifica como positivas, negativas o empatadas, confrontando el signo y la magnitud de las discrepancias entre los pares comparados (Siegel, 1998).

Entre los tres instrumentos, se calcula la correlación (r de Pearson), prueba paramétrica que habilita el tamaño de la muestra (Hernández Sampieri et al., 2014).

A fin de establecer la interrelación entre estas variables continuas (puntuaciones totales), se implementa un análisis de conglomerados de *k-Medias*, otra técnica de clasificación que permite “identificar grupos de casos relativamente homogéneos basándose en las características seleccionadas” (Pérez López, 2004, p. 437). Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, fijamos dicho número en cuatro en función de las categorías de desempeño establecidas: muy alto, alto, medio y bajo. Este procedimiento busca la solución más parsimoniosa posible, es decir, la estructura de datos más simple que represente grupos homogéneos (Cea D’Ancona, 2004).

En el análisis inferencial, los resultados se representan mediante gráfico de líneas y circular.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

RESULTADOS

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

“En un mundo que genera constantemente estímulos que superan nuestra capacidad para ordenarlos, el dominio cognitivo depende de estrategias que reduzcan la complejidad y la confusión”.

(Bruner, J. S., 1987)

Este primer capítulo de resultados presenta una descripción de los datos obtenidos en función de los objetivos específicos 1, 2 y 3. Se muestran los resultados obtenidos en cada instrumento, se presentan datos por pregunta o sub-variable, por factor y globales -según categoría de desempeño-.

Al concluir el análisis de cada objetivo, se desarrollan las discusiones y reflexiones que surgen de los resultados informados.

1. Objetivo específico N° 1:

Describir -desde el autoinforme- las notas distintivas del Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria.

En función del recorrido teórico realizado para describir el Autoconcepto Escolar y desde la mirada de la autora, se trabaja en este apartado el análisis de los datos vinculados con las experiencias pasadas y actuales del estudiante y con sus proyectos a futuro, tal como se expresa en el capítulo III del Marco Teórico.

En el contexto de esta investigación, el Autoconcepto Escolar asume dimensiones del pasado -percepciones del estudiante sobre su trayectoria educativa, los logros alcanzados a lo largo de su recorrido escolar, las dificultades y facilidades encontradas, las experiencias vividas-, del presente -la valoración personal referida

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

a sus capacidades y características como aprendiz-, y del futuro -proyección en términos de expectativas y proyectos-.

En primer lugar, se presentan los resultados estadísticos para cada ítem del Instrumento 1: “Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario”. El autoconcepto incluye las siguientes sub-variables: finalidad de los estudios, desempeño según calificaciones, actitud como estudiante, capacidad autopercebida, facilidad o dificultad para aprender un contenido escolar, desempeño según repitencia y proyectos futuros. Las “experiencias en el secundario” se indagan mediante una pregunta abierta y se analizan en forma cualitativa. Este abordaje permite relacionar los resultados cuantitativos con las palabras de los propios estudiantes.

En segundo lugar, se desarrolla un análisis por factores, se calculan puntuaciones totales para cada uno de los factores resultantes del análisis estadístico: “Yo como aprendiz” y “Mi trayectoria y proyección”, y para la puntuación total.

En tercer lugar, se realiza un análisis global de los resultados del Instrumento 1, se asignan categorías de desempeño según rangos.

Por último se realizan discusiones y reflexiones respecto al objetivo específico N° 1.

1.1. Análisis por sub-variable (o ítems del instrumento)

1.1.1. Finalidad de los estudios

Con respecto a la finalidad -“estudio para”- (Gráfico 8) es recurrente la intencionalidad de lograr buenas calificaciones (32%), aunque llama la atención que un 33% las logra aunque no estudie.

El “saber más” es un objetivo relevante para el 31% de los estudiantes y, junto a quienes estudian para lograr buenas calificaciones integra un 55% con perspectiva de superación.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El 10% informa un rendimiento descendido. Son quienes responden “No estudio y no me va bien” (2%) y “Estudio pero no logro buenas calificaciones” (8%).

Gráfico 8. Finalidad de los estudios



Fuente: Elaboración propia

1.1.2. Desempeño según calificaciones

En términos generales, esta subvariable muestra trayectorias positivas para la escuela secundaria (cfr. Gráfico 9).

El 26% obtiene muy buenas calificaciones, en concordancia con quienes aprenden “para saber más” del ítem anterior.

El 49% reporta calificaciones suficientes para aprobar, a pesar de haber tenido que rendir un examen recuperatorio en algunos espacios curriculares.

El 32% informa un rendimiento bajo -29% debido a materias previas y 3% a repitencia- y señalan que Matemática es la disciplina de mayor dificultad.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 9. Desempeño según calificaciones

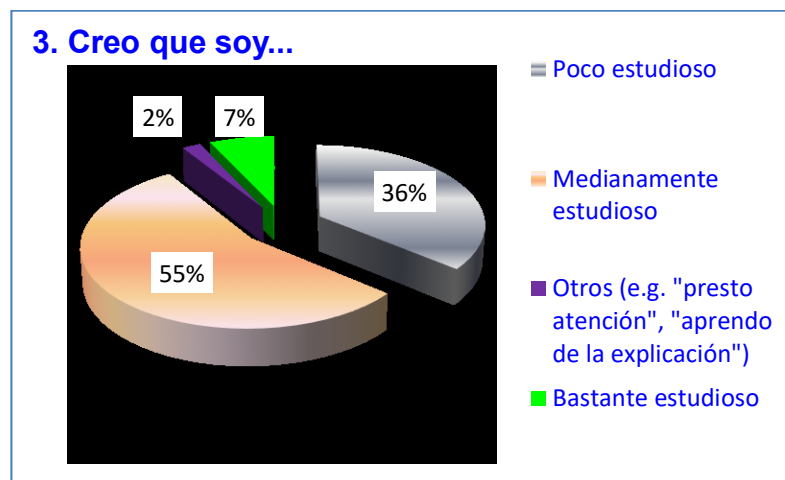


Fuente: Elaboración propia

1.1.3. Actitud como estudiante

Frente a la pregunta “creo que soy” el 62% informa “ser estudioso” en algún grado, lo cual muestra un Autoconcepto bastante positivo. El 36% que dice ser “poco estudioso” podría estar vinculado con quienes respondieron en la primera pregunta que no estudian pero igual aprueban (cfr. Gráfico 10).

Gráfico 10. Actitud como estudiante



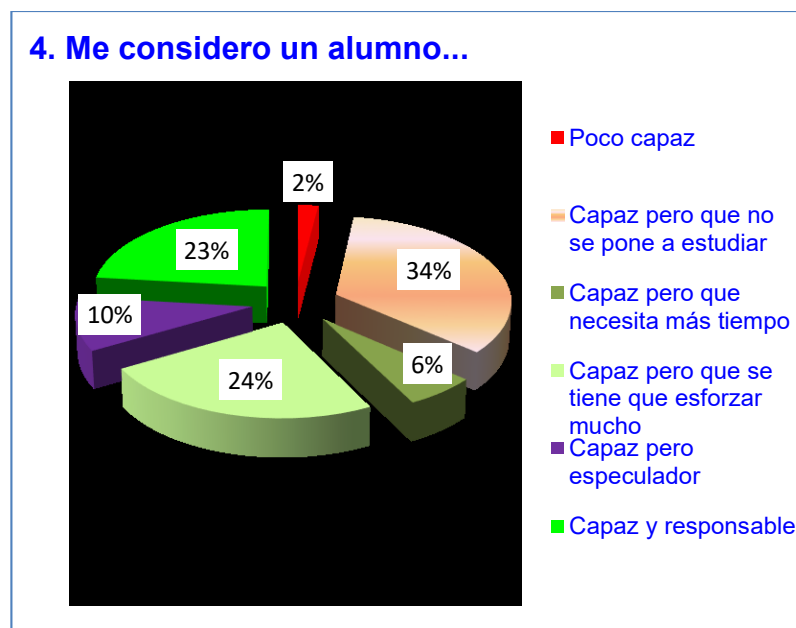
Fuente: Elaboración propia

1.1.4. Capacidad autopercebida

En términos generales, el Autoconcepto referido a la capacidad muestra una tendencia favorable, ya que sólo el 2% se siente poco capaz, esto es: cuatro estudiantes que, en las preguntas previas, han informado que no estudian y no les “va bien”.

El 98% restante, se siente capaz con algunos matices. Se reconocen capaces y responsables (23%), capaces pero especuladores o con poca voluntad para estudiar (44%) y capaces pero con necesidad de más tiempo o esfuerzo que los demás (30%). (cfr. Gráfico 11).

Gráfico 11. Capacidad autopercebida



Fuente: Elaboración propia

Se halla la relación anticipada entre la categoría “No estudio pero logro buenas calificaciones” de la primera pregunta y las categorías “Capaz pero que no se pone a estudiar” y “Capaz pero especulador” en cuanto el 76% de los que eligen la primera se distribuyen entre estas (60% y 16%, respectivamente).

1.1.5. Facilidad o Dificultad para aprender un contenido escolar

Cabe advertir, que el ítem 4 y 5 se solapan en capacidades autopercebidas, pero se diferencian en que este ítem hace referencia al contenido que hay que aprender.

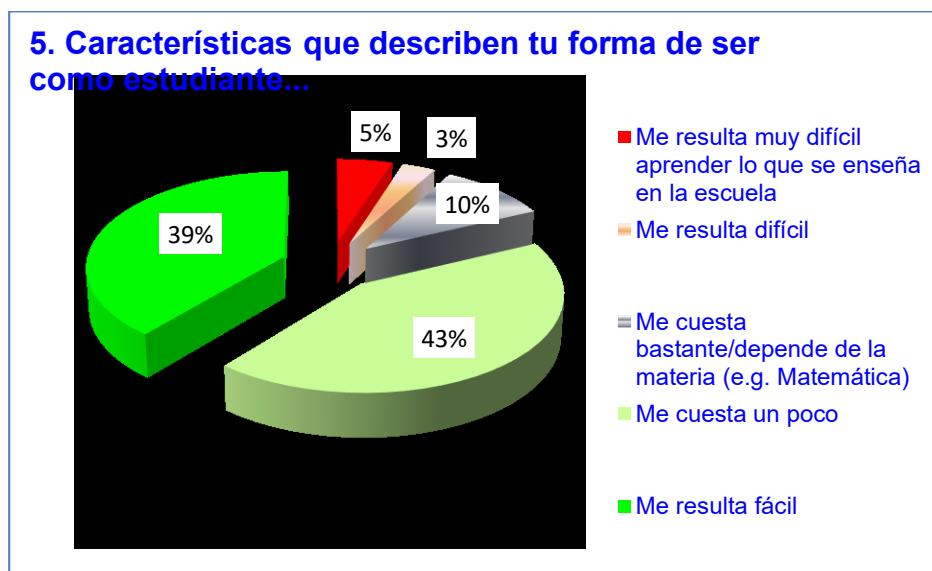
En respuesta al requerimiento de una característica que describe su forma de ser como estudiante en términos de dificultad o facilidad para estudiar, un 53% manifiesta que la escuela le cuesta en alguna medida -poco o bastante- y un 39% que le resulta fácil (cfr. Gráfico 12).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Como anticipación al análisis inferencial, se puede decir que en la categoría “Me resulta muy difícil aprender lo que se enseña en la escuela” se ubican 11 estudiantes que informan que han repetido algún año, les han quedado materias previas o han debido recuperar (de la segunda pregunta), que se consideran “poco estudiosos” (tercera pregunta) en el 82% de los casos y, en relación con ello, que “no se ponen a estudiar” (cuarta pregunta). Se advierte, entonces, homogeneidad en las respuestas, indicador de la validez de constructo del instrumento.

Las restantes categorías no muestran asociaciones tan claras; de allí que resultará de relevancia estudiar los conglomerados que se conforman en el análisis propiamente estadístico.

Gráfico 12. Facilidad/Dificultad para aprender un contenido escolar



Fuente: Elaboración propia

Mediante la lectura de los resultados del instrumento, hasta el momento se observa que sólo el 7% se autodefine muy estudioso, pero el 23% se caracteriza “capaz y

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

responsable”, el 39% considera que la escuela secundaria ha sido fácil y el 33% dice no estudiar e igualmente obtener buenas calificaciones.

1.1.6. Desempeño según repitencia

Como se advierte en la subvariable “Desempeño según repitencia”, la muestra presenta muy buena trayectoria educativa ya que el 74% no ha repetido ningún año de la escuela secundaria (cfr. Gráfico 13).

Entre el 26% que dice haber repetido algún año del nivel medio, se encuentran quienes han tenido que rendir materias previas o han recuperado en diciembre y/o febrero -en la segunda pregunta- (con un total de 72%) y se consideran poco o medianamente estudiosos -en la tercera pregunta referida a la actitud como estudiante-, (50% y 45%, respectivamente).

Gráfico 13. Desempeño según repitencia



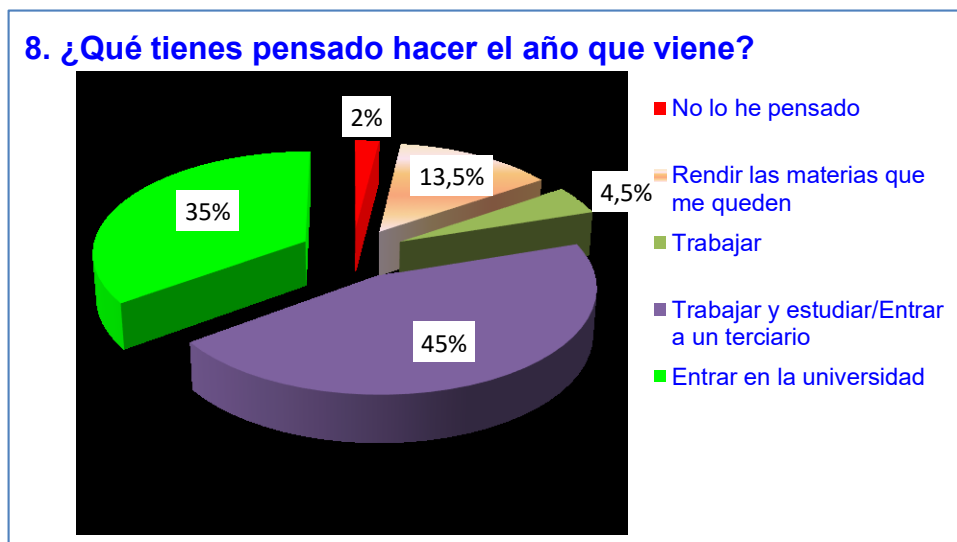
Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

1.1.7. Proyectos futuros

Frente a la pregunta vinculada con sus planes para el siguiente año, el 80% planifica continuar los estudios (nivel superior no universitario o universitario) como única actividad o en combinación con trabajo, como se muestra en el Gráfico 14. Esta situación resulta interesante para el planteo inicial de esta investigación que indaga qué estrategias de aprendizaje tendrán los estudiantes que han concluido su escolaridad secundaria y pretenden ingresar a instituciones de Educación Superior.

Gráfico 14. Proyectos futuros²⁸



Fuente: Elaboración propia

²⁸La pregunta N° 7 es abierta: “¿Cómo describirías tu experiencia escolar en el secundario?” y se analiza en último lugar.

1.1.8. Experiencias en el secundario

El ítem 7 del instrumento “Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario” es una pregunta abierta: “¿Cómo describirías tu experiencia escolar en el secundario?”, que permite cotejar, desde una mirada interpretativa, las perspectivas de los estudiantes.

La heterogeneidad de respuestas ha permitido hallar tres categorías: muy buena y buena; buena con objeciones; mala y muy mala. Al interior de cada categoría, a su vez, podemos identificar subcategorías que muestran rasgos del pensamiento y sentimiento de los estudiantes.

➤ Experiencia “Muy buena y Buena”

Esta primera categoría sugiere una experiencia positiva y es la más frecuente -casi de tres cuartas partes de la población (70%) se identifican con esta valoración-.

En general, se refieren a sus vivencias escolares con agrado, aunque difieren los motivos subyacentes. Para mostrar una representación de ellas, acompañamos el análisis con el escrito textual de los estudiantes y el número de participante de la muestra global.

En función de la variabilidad de respuestas y los distintos fundamentos por los cuales expresan que la experiencia fue “buena o muy buena” se clasifican en subcategorías de análisis:

-Identifican la vida escolar como una buena experiencia por el nivel de complejidad de los estudios, considerándolos accesibles y fáciles.

- ✓ “Buena y muy fácil” (1).
- ✓ “Fácil, si prestás atención a las clases te puede llegar a ir muy bien” (63).
- ✓ “Ha sido una experiencia muy buena ya que no he presentado complicaciones a lo largo de la misma” (139).
- ✓ “Es una etapa muy linda, la cual está por terminar, me resultó muy fácil a la hora de aprobar las materias, lo único que rescato es mi capacidad de aprender muy rápido” (162).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- ✓ Fue una experiencia muy linda, poco dificultosa y siento que me ha servido para lo que me tengo propuesto a futuro” (177)

-Vinculan su satisfacción personal con los aprendizajes logrados.

- ✓ “Una linda experiencia, donde disfrutamos y fuimos aprendiendo cosas nuevas y hemos adquirido conocimientos y nuevos objetivos” (33).
- ✓ “Una experiencia positiva aprendiendo muchas cosas” (49).
- ✓ “Una buena experiencia que me ha dejado un aprendizaje” (73).
- ✓ “Como una experiencia muy positiva porque primero que nada conocí gente que me hizo muy bien y del lado del estudio muy positivo porque aprendí cosas muy importantes que no sabía” (84).

-Valoran positivamente los logros y fracasos durante la trayectoria escolar como experiencias de aprendizaje.

- ✓ “A pesar de haber repetido, pienso que ha sido muy buena, he aprendido muchas cosas tanto en el estudio como para la vida” (12).
- ✓ “Mi experiencia ha sido buena, aunque me he llevado materias me esforcé mucho para no repetir nunca” (50).
- ✓ “Mi experiencia fue buena, normal. Pude aprobar todas las materias y nunca tener una previa” (102)
- ✓ “Buena, porque nunca he repetido y no tengo ninguna materia previa” (126)
- ✓ “Buena, pude recapacitar sobre lo que hice bien o mal respecto al estudio. Repetir fue algo malo pero a su vez me sirvió de mucho” (173)

-Destacan aspectos afectivos y vivencias relacionadas con el grupo de pares y las amistades, lo cual es una característica propia de la adolescencia. Gran parte de sus vidas ha transcurrido en la escuela, siendo relevante en la construcción de su personalidad los vínculos establecidos con los miembros de su mismo grupo etario. La diversión aparece como un aspecto relevante.

- ✓ “Es una experiencia única, hay veces que se estudia y hay otras que no. Mayormente se estudia pero es una linda experiencia ya que sos un adolescente y eso es la mejor etapa de tu vida” (52).
- ✓ “Es muy positiva, me divierto mucho y tengo varios amigos” (70).
- ✓ “Me ha gustado mucho porque formé un lindo grupo de amigos y el colegio excelente siempre estando para lo que necesitamos” (107).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- ✓ “Muy buena y divertida” (113).
- ✓ “Pienso que mi experiencia escolar es buena, aprendí mucho de muchas cosas más allá de la escuela, conocí amigos y mucha gente” (117).
- ✓ “Me costó bastante, hay materias que no me gustaron, pero lo más positivo que conseguí buenas amistades” (157).

-Reconocen otros aspectos afectivos y vivencias positivas, se vinculan con las relaciones establecidas con los adultos, con las normas, con el sistema educativo. En el vínculo con docentes, preceptores, directivos y la escuela en general, algunos expresan:

- ✓ “Mi experiencia escolar fue buena, encontré buenas personas tanto como profesores, preceptores y amigos. Me llevo una buena enseñanza del colegio” (38).
- ✓ “Mi experiencia en el secundario ha sido bastante buena, por el ámbito en el que se encuentra esta secundaria, los alumnos y profesores te hacen sentir cómoda” (58).
- ✓ “Buena, es una escuela muy buena, tanto como compañeros, preceptores, directivos son muy amables, siempre tratando de ayudar o darte soluciones” (104).
- ✓ “Muy buena, los profesores han tenido mucha paciencia conmigo y bueno esforzándome día a día” (124).

-Relacionan experiencias en el secundario con metas personales, con la formación para estudios superiores y el aprendizaje para la vida. Este grupo muestra tener ideales y perspectiva de futuro, lo cual resulta interesante en función de la mirada hacia futuros estudiantes de Educación Superior.

- ✓ “Para mí el secundario es una etapa más de nuestra vida, mi experiencia es muy buena ya que nos prepara para lo que decidamos hacer en el futuro” (22).
- ✓ “Muy buena, me ha servido mucho para lo que quiero seguir estudiando” (44).
- ✓ “Una base para poder afrontar el futuro (Universidad, trabajo, etc.)” (85).
- ✓ “Es muy buena, se disfruta mucho y aprendes bastantes cosas que te sirven para empezar la facultad o lo que quieras hacer” (164).
- ✓ “Fue una buena experiencia porque te prepara para el terciario o universidad, también hice muy buenos amigos y pude ampliar mis conocimientos” (166).
- ✓ “Buena, quiero progresar por lo tanto salir de la secundaria es la meta, siempre hay compañeros y maestros y te enseñan y ayudan a aprender” (221).

➤ **Experiencia “Buena con objeciones”**

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

De la cuarta parte restante (22%), las respuestas más frecuentes expresan una opinión favorable respecto de su experiencia escolar, aunque mencionan algunas dificultades o aspectos que empañan la trayectoria. Esta categoría se caracteriza por el “bien, pero...” o “buena, aunque...” y se acompaña con variados motivos, entre los cuales:

-Señalan factores personales y/o contextuales, que han dificultado el óptimo rendimiento académico, como la falta de esfuerzo, el desconocimiento, la incertidumbre, las situaciones individuales o familiares.

- ✓ “Ha sido muy complicado, pero he podido cumplir las metas” (18).
- ✓ “He aprendido bastante en todos los años, si desapruedo materias es porque no presto atención y no estudio. Pero sé que cuando hago las dos cosas me va bien” (30).
- ✓ La creo buena, me costó por muchos problemas familiares pero fue buena (32).
- ✓ “Buena, tuve un montón de altibajos pero casi siempre me termina yendo bien” (40).
- ✓ “Mi experiencia ha sido buena aunque me he llevado materias me esforcé mucho para no repetir nunca” (50).
- ✓ “La describo como que me ha costado bastante, pero a pesar de eso he aprendido mucho” (87).
- ✓ Siento que se me han presentado muchas dificultades en la escuela porque nunca tuve la oportunidad de estudiar tranquilamente ni en la escuela, ni en mi casa (158).
- ✓ Fue una experiencia linda, pero al principio tenía miedo ya que era algo nuevo y que no conocía” (220).

-Identifican factores institucionales, como la formación recibida y la escasa exigencia. Este grupo adopta una postura crítica hacia la escuela, una debilidad en cuanto a la preparación para la vida:

- ✓ “Buena los primeros años, después comenzaron a ser más flexibles con las notas y ya es cualquier cosa (nadie estudia ni es responsable)” (31).
- ✓ “Mi experiencia escolar se ha basado en estudiar todas las materias, pero creo que los profesores no ponen todo su empeño para enseñar, sino que lo hacen solo por trabajo y no con un fin para los alumnos” (42).
- ✓ “Estuvo bien, dentro de todo es un buen ambiente, aunque hubo muchos profesores (especialmente este año) carentes de autoridad y de formas de despertar el interés de los alumnos” (54).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- ✓ “Creo que al cursar en una escuela de bajo nivel me acostumbré a no esforzarme” (79).
- ✓ “Tuve una buena experiencia en el colegio secundario, pero no le encontré sentido a la mayoría de las materias que estudiaba” (86).
- ✓ “Siento que no saben llegar a los alumnos y que adoptan posturas muchas veces equivocadas. Incluso he visto profesores viejos utilizando técnicas pedagógicas de su época sin esforzarse en actualizarse” (97).
- ✓ “Muy buena ya que he aprendido muchas cosas interesantes, pero hay cosas o materias que me aburren demasiado y eso impide que me esfuerce para estudiar” (111).

➤ **“Experiencia Mala y Muy Mala”**

Esta categoría representa un grupo muy reducido de la población estudiada (7%), fundamenta su desagrado con cierta frustración por haber transitado cinco o seis años de escolaridad con experiencias negativas y vivencias poco constructivas. Algunos motivos son:

-Han vivido problemas con compañeros o sensación de aburrimiento:

- ✓ “La mayor parte del secundario la pasé mal, porque además de no entender sufrí de bullying y rechazo muchos años seguidos. Recién hace 2 años tengo muchos amigos y me gusta mi curso” (20).
- ✓ “Mi experiencia en la escuela fue bastante aburrida y hasta horrible, en ocasiones. Nunca, exceptuando mi último año, pasé buenos momentos en el colegio” (105).

-Tuvieron un rendimiento negativo:

- ✓ “Bastante deprimente en lo personal y en las notas” (109)
- ✓ “Un poco difícil, todos los años quedo condicional y debo rendir en diciembre-febrero” (170).

-Consideran algunas materias innecesarias y encuentran desconexión con la vida real.

- ✓ “Horrible, llena de materias totalmente innecesarias, poca enseñanza sobre la vida real” (89).
- ✓ “Malísima, pésima, con algunas cosas buenas” (103).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- ✓ “Recién en 4° me di cuenta que la secundaria sirve no más para poder llegar a la universidad, pero para mi opinión no he aprendido nada” (114).
- ✓ “La escuela no enseña hoy en día, en Argentina debido a que somos un país subdesarrollado, lo que en verdad sirve para el mundo de hoy. Estamos muy atrasados” (135).
- ✓ “Siento que no aprendí lo necesario, que la mayoría de los profesores enseñan temas por arriba, es decir, que no le dan demasiada importancia a si aprendés o no” (159).
- ✓ “Se me ha hecho interminable, a veces me ha costado avanzar pero los primeros años (1ero y 2do) fueron lo que más me gustaron” (162).

En esta última subcategoría se encuentra el grupo con mayor desazón y desilusión con las experiencias vividas, pero también muy crítico frente a lo que ofrece la escuela secundaria y las necesidades sociales.

1.2. Análisis por factor

Para facilitar la interpretación y el posterior cotejo, dado el número disímil de ítems y sus factores, hemos convertido las puntuaciones totales a escala 10, tanto en el instrumento Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario, como en los dos instrumentos que se trabajan posteriormente.

Como se señaló en el Capítulo Metodológico, en Autoconcepto escolar se conformaron dos factores: el primero, “Yo como aprendiz”, reúne las preguntas 1, 3, 4 y 5; el segundo, “Mi trayectoria y proyección”, las preguntas 2, 6 y 8. De allí que se calculan las puntuaciones totales por factor y del instrumento en su conjunto.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

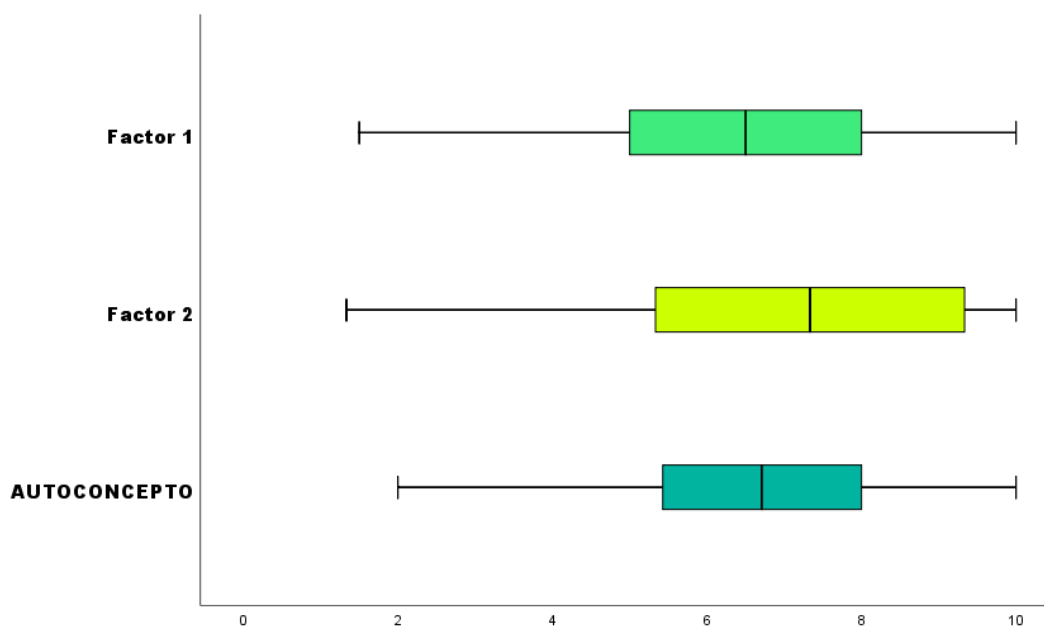
Tabla 42. Valores descriptivos de las puntuaciones totales del cuestionario Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

	Casos	Ítems	Media	D.S.	Mediana	Pje. Mínimo	Pje. Máximo
Factor 1	223	4	6,33	1,83	6,50	1,50	10
Factor 2	223	3	6,95	2,55	7,33	1,33	10
Total	223	7	6,59	1,76	6,71	2	10

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Gráfico 15), -diagrama de caja-, el bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana. Queda de manifiesto que el segundo factor -Mi trayectoria y Proyección- alcanza mejores puntuaciones que el primer factor -Yo como aprendiz- y que el bloque central en Autoconcepto se distribuye entre 5,43 y 8 puntos, esto es, en valores medio-bajos y medios, con poca variabilidad.

Gráfico 15. Factores del Cuestionario Autoconcepto y puntuación total



Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

1.3. Análisis global: Categorías de desempeño

En función de las categorías de desempeño mediante la función “asignar rangos a los puntajes” del SPSS resulta:

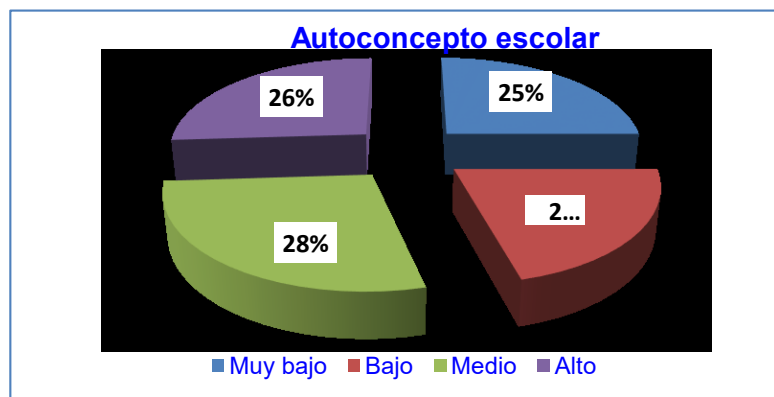
Tabla 43. Categorías de desempeño en Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

Rango de puntajes	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De 2 a 5,14	Muy bajo	55	25%
De 5,43 a 6,29	Bajo	46	21%
De 6,57 a 7,86	Medio	63	28%
8 a 10	Alto	59	26%
	Total	223	100%

Fuente: SPSS.

En la Tabla 43 y su representación gráfica (cfr. Gráfico 16) se observa que, si bien el autoconcepto global divide la población en cuatro categorías bastante equitativas, el porcentaje mayor se halla en autoconcepto medio (28%). Es preocupante el 25% que muestra un autoconcepto escolar “muy bajo”.

Gráfico 16. Distribución porcentual según categorías en Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

1.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 1:

Para concluir con la descripción planteada en este objetivo es posible decir que, en términos generales, el grupo muestra variabilidad en la construcción de su Autoconcepto Escolar, lo cual se refleja tanto en la conformación de los factores, en las categorías de desempeño, que abarcan desde alto a muy bajo; como en la narración de sus experiencias categorizadas desde muy buenas hasta muy malas.

Del análisis factorial se desprende que las variables relacionadas con el pasado y el futuro, “Mi trayectoria y Proyección” presenta levemente mejores puntuaciones que las variables relacionadas con el presente “Yo como aprendiz”. Los estudiantes, en general, han tenido buen rendimiento y tienen proyectos a futuro, sin embargo, tienen una autopercepción realista al referirse a las dificultades, actitudes y capacidades que los definen como estudiantes. Desde la interpretación y vivencia de esta tesista, los estudiantes han reflejado su autoconcepto con total autocrítica y sinceridad.

En el factor denominado “Yo como aprendiz” las puntuaciones mínimas son de quienes presentan un bajo autoconcepto, se reconocen poco estudiosos,

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

manifiestan que no estudian y no le va bien o estudian pero no logran buenas calificaciones; en algunos casos se consideran capaces pero no se ponen a estudiar, o bien son capaces y especuladores. En este caso, el bajo autoconcepto se ve reforzado por la falta de esfuerzo, pero también reconocen que les resulta muy difícil el abordaje de las materias de estudio, especialmente Matemática.

El autoconcepto mas alto en este factor, representa a quienes estudian para obtener buenas calificaciones y para saber más; se consideran bastante estudiosos; capaces y responsables y les resulta fácil afrontar un contenido escolar.

Estas percepciones se vinculan con los resultados del factor “Mi trayectoria y proyección”, por cuanto el grupo con autoconcepto alto se encuentra representado por quienes han obtenido muy buenas calificaciones y proyectan seguir estudiando y/o trabajar en el corto plazo.

En el otro extremo se hallan quienes tienen un autoconcepto muy bajo han tenido una trayectoria con ciertos fracasos -como la repitencia- calificaciones insuficientes o se han llevado materias previas y no tienen expectativas de futuro ya que deben rendir aún materias para poder recibirse.

El índice de repitencia representa una cuarta parte de la población y son los estudiantes que además manifiestan tener un desempeño insuficiente o poca capacidad. Esto mostraría que la situación de repitencia no es único motivo de un autoconcepto bajo. Otros motivos pueden ser la actitud -reconocerse poco estudiosos-; la especulación y falta de voluntad; el nivel de dificultad (muy difícil, difícil y me cuesta un poco) que expresan en relación al estudio.

Algunos estudiantes dicen que no estudian pero igualmente obtienen buenas calificaciones pues les basta con prestar atención a las clases, escuchar la explicación del docente. Son quienes se consideran capaces pero especulan y no se ponen a estudiar.

Si bien la mayoría de los estudiantes se proyecta en estudios superiores -en forma exclusiva o combinada con el trabajo- los que se autodenominan especuladores, se conforman con obtener las calificaciones mínimas para pasar de año, aun rindiendo

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

materias previas o en recuperatorio y posiblemente carezcan de las herramientas necesarias para desenvolverse en estudios superiores.

Ante estas apreciaciones vale preguntarse si la escuela secundaria posee un nivel de requerimiento y complejidad acorde con la preparación para la vida y los estudios superiores, o si se caracteriza por tener pocas exigencias y fácil desarrollo, lo cual podría ser una dificultad a la hora de proyectarse en la Educación Superior. En otras palabras, si una Educación Secundaria “fácil” contribuye a la retención y al egreso (instancia imprescindible para ingresar a la Educación Superior), pero deja bases débiles para futuros aprendizajes más complejos.

En concordancia con la descripción de los dos factores, resultan las categorías de desempeño. Más de la mitad de la muestra presenta un autoconcepto global alto o medio, lo cual se ve reforzado con sus expresiones verbales vinculadas a las experiencias en el secundario.

Desde la perspectiva cualitativa, casi tres cuartas partes de los estudiantes encuestados se refieren a sus experiencias en el secundario con agrado y satisfacción, y no necesariamente está relacionada con su rendimiento, sino que se vinculan además con los lazos afectivos, las amistades, la diversión, la contención proporcionada por los adultos y la escuela como institución. Otros comunican una mirada crítica respecto de la relación entre los contenidos de aprendizaje y la vida fuera de la escuela, y con las calificaciones que obtuvieron.

Resulta triste y doloroso leer las expresiones de quienes manifiestan que su experiencia en el secundario fue “horrible”, “malísima”, “pésima”, ya que más allá del rendimiento muestran una trayectoria que poco puede haber construido el Autoconcepto necesario para abordar proyectos futuros.

2. Objetivo específico N° 2

Caracterizar -desde el autoinforme- los Procesos y Estrategias que el estudiante “dice” realizar para aprender un contenido escolar.

Para dar respuesta a este objetivo se toman como base los resultados del **Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)**.

Dado el número de ítems (40), en el caso de este Cuestionario se informan, primero, los resultados por factor, coincidente con el tipo de estrategia; luego, la comparación de las puntuaciones totales de los factores y por último, las categorías de desempeño autoinformado mediante la función “asignar rangos a los puntajes” del SPSS globales y por tipo de estrategia. Se concluye con discusiones referidas al objetivo específico N° 2.

2.1. Análisis por factor (y tipo de estrategia)

Se conformaron doce factores que se corresponden, en líneas generales, con la dimensionalización teórica de la variable.

Se muestra a continuación las diferencias entre el modelo teórico y los factores conformados por el análisis psicométrico (cfr. Tabla 44).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 44. Comparación entre el modelo teórico y factores psicométricos

FASES	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	FACTORES PSICOMÉTRICOS	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
FASE DE ENTRADA	ATENCIÓN	Atención global	Atención	11, 13
		Atención selectiva		
		Concentración	Concentración	10, 12 14
FASE DE ELABORACIÓN	ADQUISICIÓN	Organización	Organización	17, 18
		Relación	Relación	23, 24, 25, 26
		Análisis	Análisis	19, 20, 21
		Selección	Selección y Síntesis	15, 16, 27, 28, 29
		Síntesis		
	MEMORIZACIÓN	Repetición	Memorización	30, 31, 32
		Codificación o Almacenamiento significativo		
	APROPIACIÓN	Verificación	Apropiación	33, 34, 35, 36, 38
		Ampliación o Transferencia		
		Evocación o Recuerdo		
FASE DE SALIDA	RECUPERACIÓN	Evocación Planificada	Evocación planificada/ Elaboración propia	38, 39
		Elaboración propia		
		Reconocimiento	Estrategias ineficientes	22, 40
		ESTRATEGIAS DE APOYO	FACTORES PSICOMÉTRICOS	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
		Planificación y preparación para el estudio	Preparación para el estudio	1, 2, 8, 9
		Horario y plan de trabajo	Horario y plan de trabajo	3, 4, 5, 6, 7
		Organización		

Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.1.1. En Estrategias de Apoyo

Como se ha adelantado (cfr. p. 162), del análisis de validación y propiedades psicométricas, en **Estrategias de Apoyo**, se distinguen dos factores:

- *Preparación*, compuesto por cuatro ítems (1, 2, 8 y 9), vinculados con la estructuración de un ambiente eficaz para la actividad intelectual.
- *Horario y plan de trabajo*, con cinco ítems (3, 4, 5, 6 y 7), remite a las estrategias para organizar el tiempo en la tarea, de conocidos efectos positivos en el control de la ansiedad de ejecución.

Tabla 45. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Estrategias de Apoyo

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Preparación	223	4	7,25	1,81	7,50	1,88	10
Horario...	223	5	2,97	1,90	2,50	0	9,50
Estrategias de apoyo	223	9	4,87	1,50	4,72	1,11	9,72

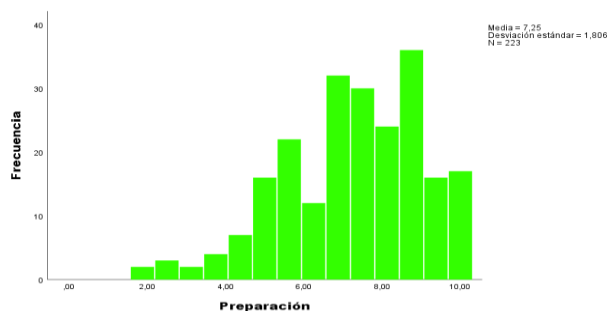
Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Ya el valor de la media muestra que los alumnos señalan que, en alguna medida, se preparan para el estudio; en cambio, con poca frecuencia aplican estrategias para organizar el tiempo en la tarea.

En su representación gráfica (cfr. Gráficos 17 y 18).

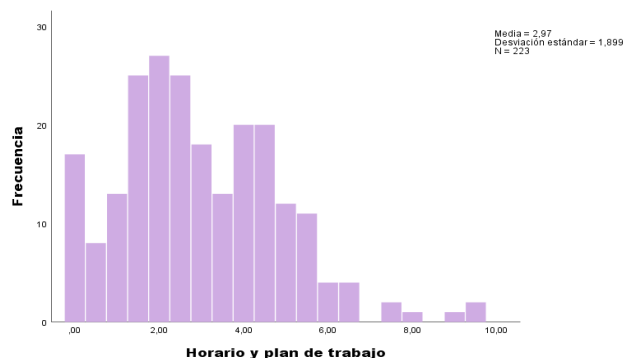
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 17. Estrategias de Apoyo: Preparación



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18. Estrategias de Apoyo: Horario y plan de trabajo



Fuente: Elaboración propia

Como se expresara, es superior el desempeño en *Preparación* en contraste con *Horario y plan de trabajo*. En este sentido, mientras que en el primer factor el 60% de los alumnos se ubica entre el puntaje 6,25 y 8,75, en el segundo lo hace entre 0 y 3,50 puntos.

Es decir, se utilizan con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con la organización del material de estudio y del espacio, mientras que las estrategias de planificación del tiempo a corto y mediano plazo son poco asiduas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.1.2. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Entrada

El siguiente organizador retoma el presentado (Figura 2, pág. 86) y se emplea como hilo conductor para acompañar la descripción de los resultados obtenidos en las Fases de Entrada, Elaboración y Salida. En esta presentación (Figura 4) se colorean las Estrategias de Aprendizaje que se informan y los Procesos que las representan.

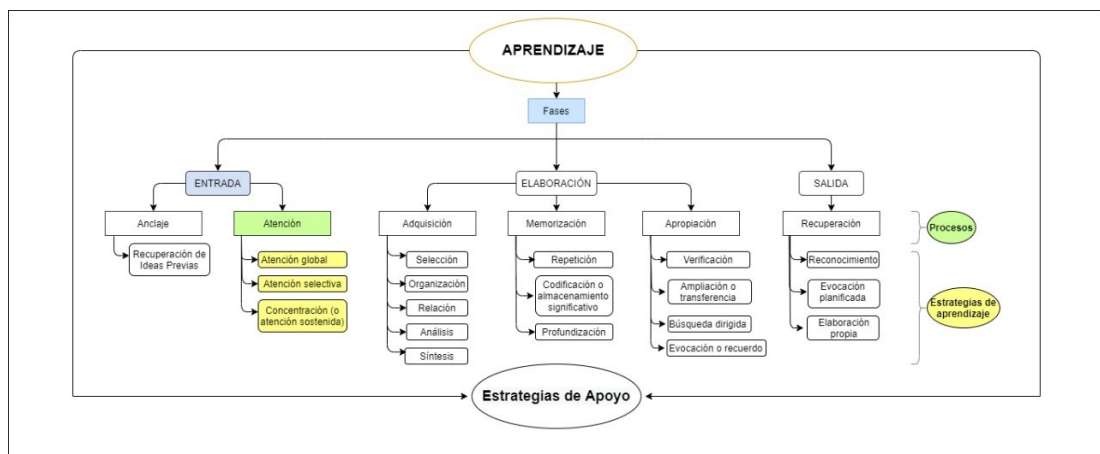


Figura 4: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Entrada

En relación a las **Estrategias de Aprendizaje**, en **Fase de Entrada** (ítems 10 a 14) también se constituyen dos factores: tercero y cuarto.

El tercero, *Atención*, subsume los dos indicadores (11 y 13) que remiten a atención global y selectiva. El cuarto factor, *Concentración*, incluye los tres ítems (10, 12 y 14) que se relacionan con la atención sostenida en el material de estudio.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

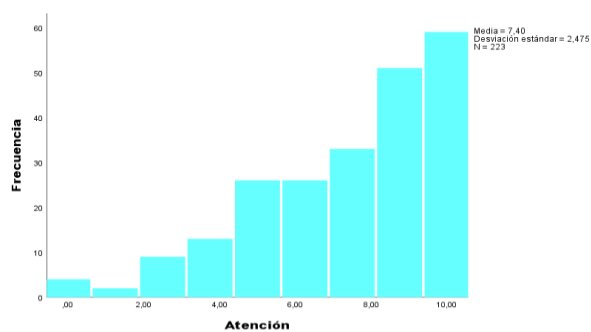
Tabla 46. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de entrada

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Atención	223	2	7,40	2,47	7,50	0	10
Concentración	223	3	4,63	2,39	4,17	0	10
Fase de entrada	223	5	5,74	1,97	6	0	10

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

En la Fase de Entrada, es superior el empleo de Estrategias de atención global y selectiva, que de concentración prolongada en el material de estudio. Mientras que la media en *Atención* es de 7,40, en *Concentración* es de 4,43. En su representación gráfica (cfr. Gráficos 19 y 20):

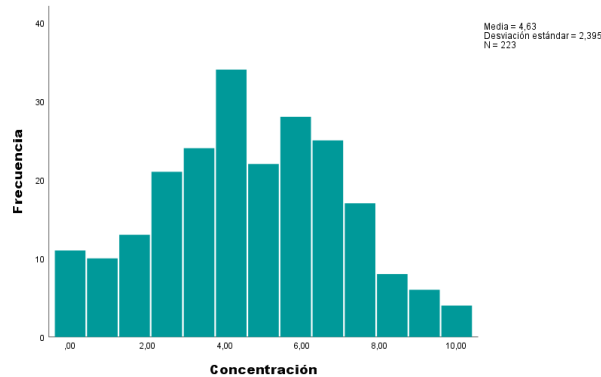
Gráfico 19. Fase de entrada: Atención



Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 20. Fase de entrada: Concentración



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes tienen cierta dificultad en concentrarse por tiempos prolongados pero pueden prestar atención global y selectiva durante tiempos breves.

2.1.3. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Elaboración

Cabe recordar que la Fase de Elaboración se conforma por tres procesos: Adquisición, Memorización y Apropiación, cada uno de los cuales se evidencia con diferentes Estrategias (cfr. Figura 5). En el siguiente esquema correspondiente al modelo original, se colorean los Procesos y las Estrategias conformadas en el análisis factorial. (cfr. Tabla 44)

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

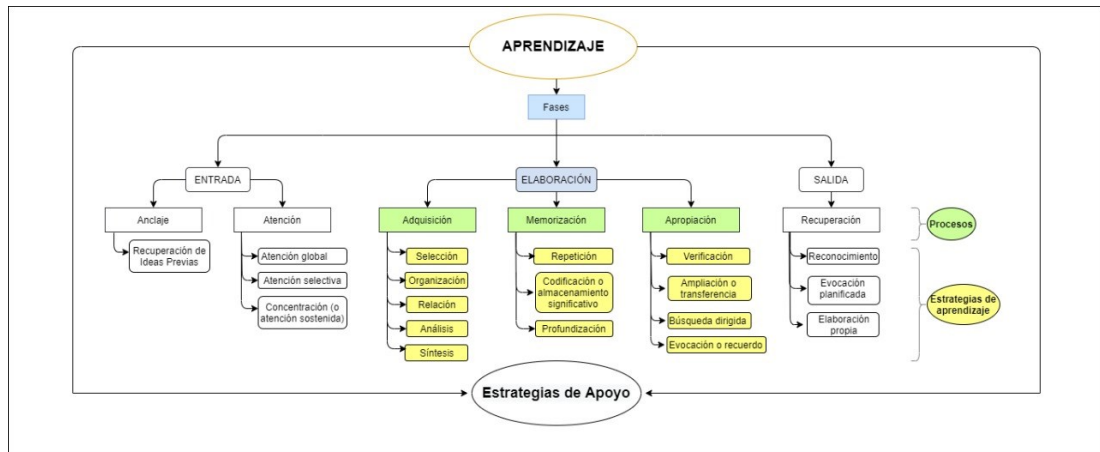


Figura 5: Modelo de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Elaboración

En la **Fase de Elaboración – Adquisición** (ítems 15 a 29) -tal como se mostró en el Capítulo VI, Diseño Metodológico-, en lugar de los cinco factores previstos en el organizador teórico, en el análisis de propiedades psicométricas se conforman cuatro en tanto la Estrategia de “Selección” se reúne con la Estrategia “Síntesis”; por otra parte, el ítem N° 22 no carga en esta dimensión sino en el último factor de la escala (“Estrategias ineficientes”) (cfr. p.168).

Los factores quinto –*Organización* (secuencia y orden del tema a estudiar), compuesto por dos ítems (17 y 18)–, sexto –*Relación* (vinculación del contenido con ideas previas), con cuatro ítems (23, 24, 25 y 26)– y séptimo –*Análisis* (consideración por separado de las partes de un contenido), con tres ítems (19, 20 y 21)– incluyen los indicadores teóricos. El octavo, como se señalara, se denomina *Selección y Síntesis* y se conforma de cinco ítems (15, 16, 27, 28 y 29).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

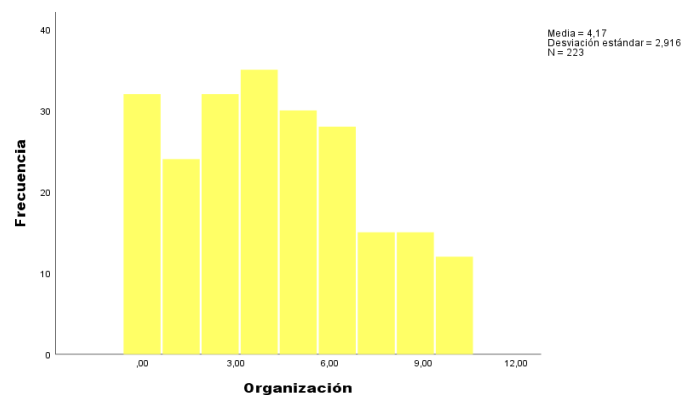
Tabla 47. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIAN A	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Organización	223	2	4,17	2,92	3,75	0	10
Relación	223	4	5,53	2,33	5,63	0	10
Análisis	223	3	6,86	2,11	6,67	0	10
Selección y Síntesis	223	5	7,23	2,10	7,50	1	10
Proceso de Adquisición	223	14	6,22	1,52	6,25	2,50	9,82

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

A fin de graficar estos resultados, incluimos histogramas (Gráficos 21 a 24) y un diagrama de caja (Gráfico 25) de mayor interés para comparación entre los factores.

Gráfico 21. Fase de elaboración: Estrategias de Organización

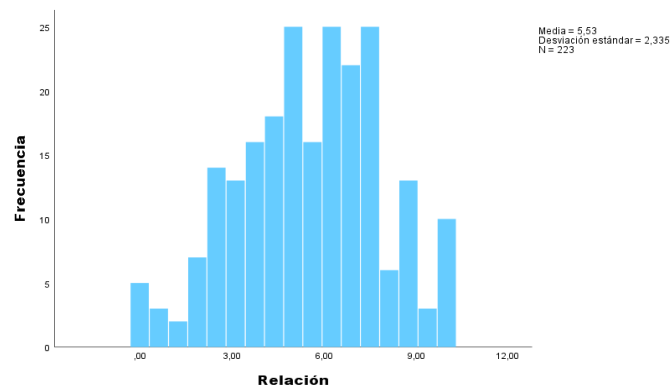


Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Las Estrategias de organización -referidas a la estructura interna del material de estudio- no son frecuentes entre los estudiantes, ya que el 69% de ellos se ubica en el puntaje 5 o inferior.

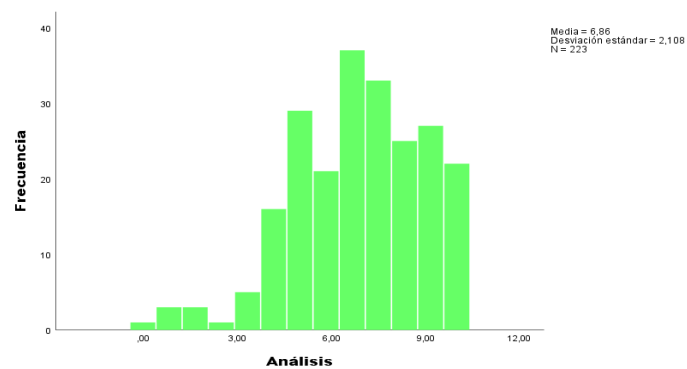
Gráfico 22. Fase de elaboración: Estrategias de Relación



Fuente: Elaboración propia

Las Estrategias de relación -entre temas de un mismo espacio curricular, de varios, o con situaciones de la vida cotidiana- son utilizadas con mayor frecuencia que las anteriores, ya que desciende a 46% el grupo que informa un puntaje 5 o inferior.

Gráfico 23. Fase de elaboración: Estrategias de Análisis



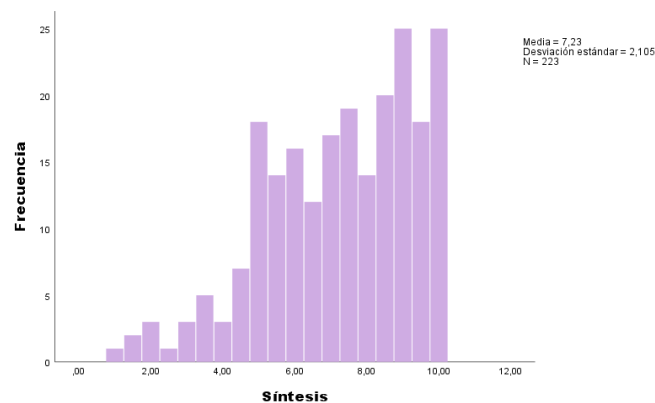
Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Las Estrategias de Análisis -estudiar los temas parte por parte, buscar ejemplificaciones- son más utilizadas que Organización y Relación, por cuanto el porcentaje de quienes evidencian 5 puntos o menos es de 26%.

Mientras, las Estrategias mas utilizadas por los estudiantes son las referidas a Selección -de ideas principales- y Síntesis -verbal o gráfica-, por cuanto el porcentaje de quienes evidencian 5 puntos o menos es 19%.

Gráfico 24. Fase de elaboración: Estrategias de Selección-Síntesis

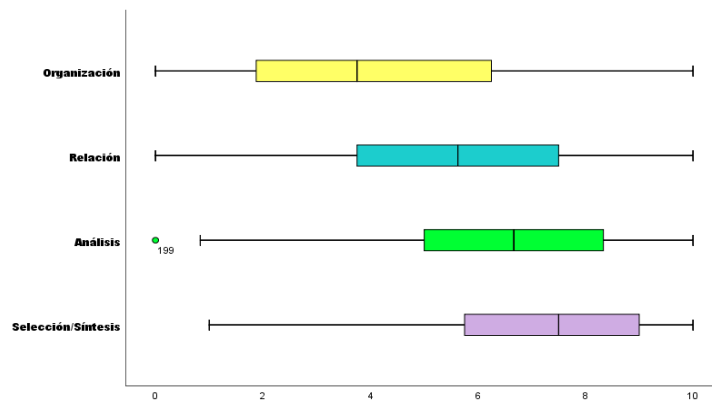


Fuente: Elaboración propia

A fin de observar esta progresión en el uso de estrategias de la Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición, se presenta el siguiente diagrama de caja.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 25. Factores de la Fase de elaboración – Proceso de Adquisición



Fuente: Elaboración propia

Es evidente la progresión de la frecuencia de uso de las Estrategias correspondientes a esta Fase en cuanto los bloques rectangulares se ubican progresivamente entre los siguientes puntajes: 1,87-6,25 (*Organización*), 3,75-7,50 (*Relación*), 5-8,33 (*Análisis*) y 5,50-9 (*Selección/Síntesis*).

En la Fase de Elaboración, el proceso de Adquisición es realizado en mayor medida con estrategias de selección y síntesis, mientras que las menos utilizadas por los estudiantes son las de organización.

También de la **Fase de Elaboración**, los siguientes dos factores, refieren al Proceso de *Memorización* (en tres ítems) y al Proceso de *Apropiación* (en cinco).

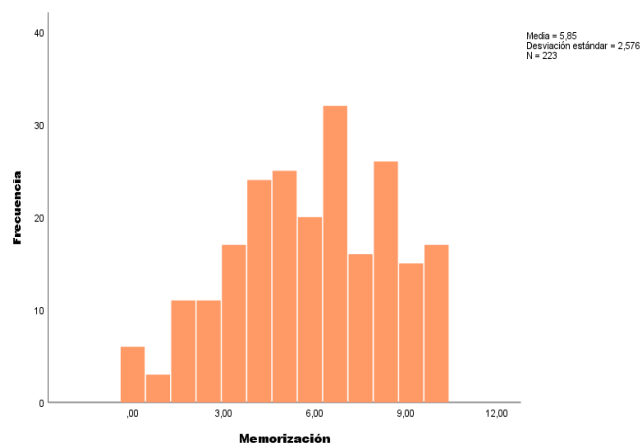
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 48. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de elaboración – Procesos: Memorización y Apropiación

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Memorización	223	3	5,85	2,58	5,83	0	10
Apropiación	223	5	6,60	1,84	7	0,50	10
Fase de Elaboración (total)	223	22	6,26	1,28	6,25	3,18	9,77

Fuente: Elaboración propia según datos del SPSS.

Gráfico 26. Fase de Elaboración: Proceso de Memorización

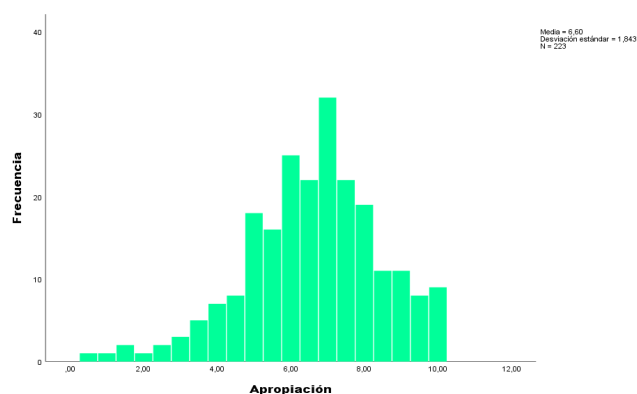


Fuente: Elaboración propia

En el Proceso de *Memorización* -que incluye tanto la memorización mecánica como significativa- el 44% de la muestra se ubica en 5 puntos o menos. En cambio, en el proceso relacionado con la *Apropiación* -interiorización y autoevaluación de los saberes- (cfr. Gráfico 27), el desempeño es mejor: solo el 22% muestra dicho resultado.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 27. Fase de Elaboración: Proceso de Apropiación



Fuente: Elaboración propia

Entre los tres procesos correspondientes a la Fase de Elaboración, los estudiantes dicen realizar en mayor medida las estrategias relativas a Apropiación, con una mediana de 7, sin embargo, en las estrategias de selección y síntesis (del Proceso de Adquisición), obtienen mediana de 7,5 -es decir, superior a la Apropiación-.

2.1.4. Estrategias de Aprendizaje: Fase de Salida

Se muestran las estrategias de la Fase de Salida del organizador original, a fin de colaborar con la comprensión de la lectura (Figura 6).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

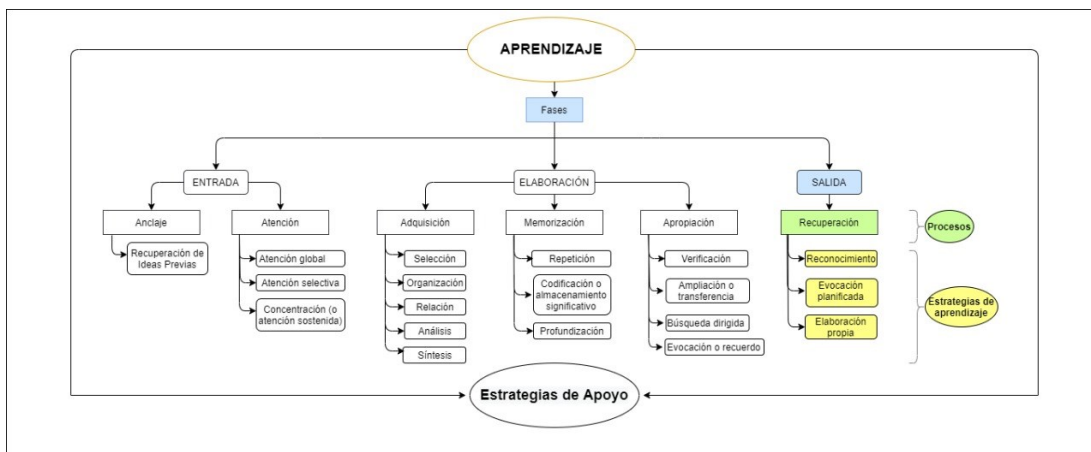


Figura 6: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Salida

Los ítems de la **Fase de salida – Proceso de Recuperación** (38 al 40) más el N° 22 cargan en dos factores: estrategias de *Evocación planificada/Elaboración propia* y *Estrategias ineficientes*, con dos ítems cada uno. El primero remite a estrategias complejas para la planificación del recuerdo y la transferencia del aprendizaje. El segundo se relaciona con estrategias que se consideran inapropiadas para el aprendizaje, pero que suelen ser utilizadas por los estudiantes.

Tabla 49. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de Salida - Evocación

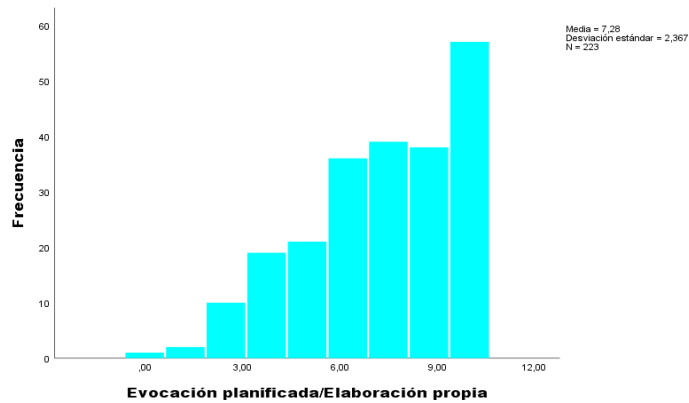
	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Evocación planificada/Elaboración	223	2	7,28	2,37	7,50	0	10
Estrategias ineficientes	223	2	3,88	2,45	3,75	0	10
Fase de salida	223	4	6,70	1,75	6,87	0	10

Fuente: elaboración propia según datos del SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En su representación gráfica (cfr. Gráficos 28 a 29):

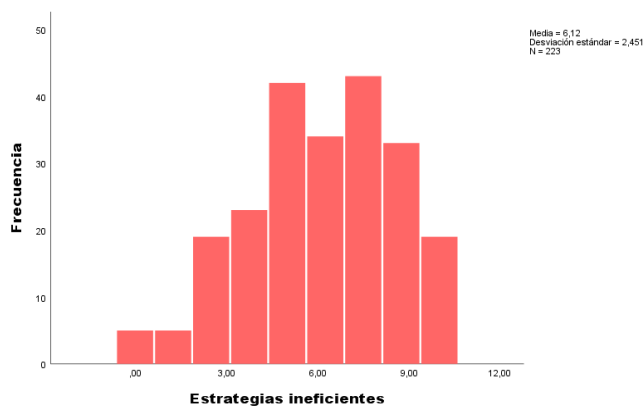
Gráfico 28. Fase de Salida: Evocación planificada/Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Según muestra la puntuación media, *Evocación planificada/Elaboración propia* manifiesta buen desempeño: en el puntaje 6,25 o mayor se ubica el 60% de los estudiantes.

Gráfico 29. Fase de Salida: Estrategias ineficientes



Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Las estrategias ineficientes no habían sido planteadas en el modelo teórico, pero al cargar juntos el ítem 22 y 40 en el análisis factorial, se observa la particularidad de tratarse de estrategias poco eficaces para el aprendizaje.

En este sentido los estudiantes manifiestan porcentajes disímiles: mientras sólo el 37% de los alumnos informa aplicar, al menos “a veces”, la estrategia de no estudiar un contenido difícil (ítem 22), el 57% dice que no responde (una pregunta) si no está seguro (ítem 40). En ambos casos se plantean como estrategias que alejan al estudiante del proceso de aprender.

2.2. Comparación de las puntuaciones totales de los factores

Tabla 50. Valores descriptivos de las puntuaciones totales del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Estrategias de Apoyo	223	9	4,87	1,50	4,72	1,11	9,72
Estrategias de Fase de entrada	223	5	5,74	1,97	6	0	10
Estrategias de Fase de elaboración	223	22	6,26	1,28	6,25	3,18	9,77
Estrategias de Fase de salida	223	4	6,70	1,75	6,87	0	10
Total Estrategias	223	40	5,93	1,13	5,94	3,06	9,44

Fuente: Elaboración propia según datos del SPSS.

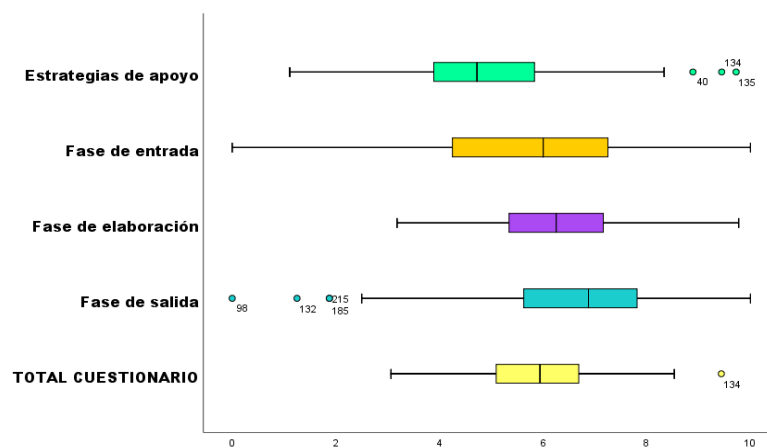
Según se observa, los estudiantes dicen emplear con mayor frecuencia la Fase de Salida, en cuanto el bloque rectangular se corre hacia la derecha (se ubica entre los puntajes 5,63 y 7,81). La puntuación total del grupo central en la escala completa

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

manifiesta escasa dispersión, los puntajes se distribuye entre 5,09 y 6,69 puntos. Se advierten varios *outliers* o datos atípicos.

En la comparación gráfica de estas puntuaciones totales de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (en escuela secundaria) (cfr. Gráfico 30):

Gráfico 30. Factores del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio y puntuación total



Fuente: Elaboración propia

2.3. Categorías de desempeño autoinformado total y por tipo de estrategias

2.3.1. Categorías de desempeño global autoinformado

En el **Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)**, la población estudiantil queda conformada en cuatro grupos (Cfr. Tabla 51 y Gráfico 31) según desempeño global -autoinformado por estudiantes-.

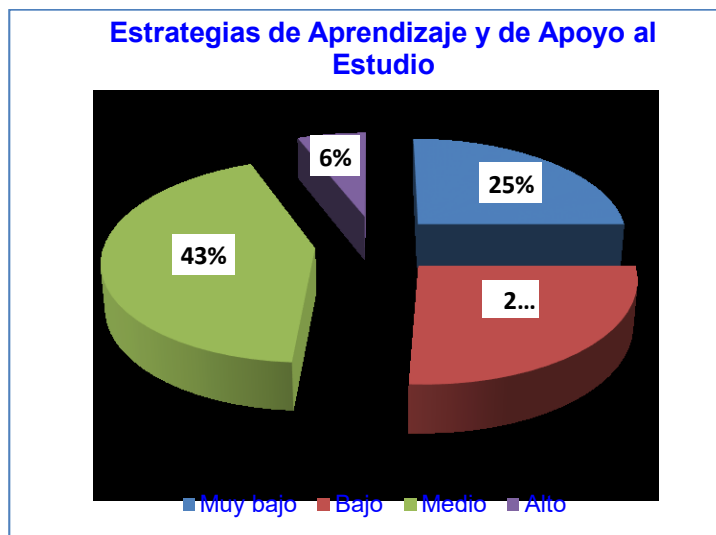
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 51. Categorías de desempeño en Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)

Rango de puntajes	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De 3,06 a 5,06	Muy bajo	56	25%
De 5,13 a 6,00	Bajo	58	26%
De 6,06 a 7,63	Medio	96	43%
De 7,88 a 9,44	Alto	13	6%
Total		223	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Gráfico 31. Distribución porcentual según categorías en Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)



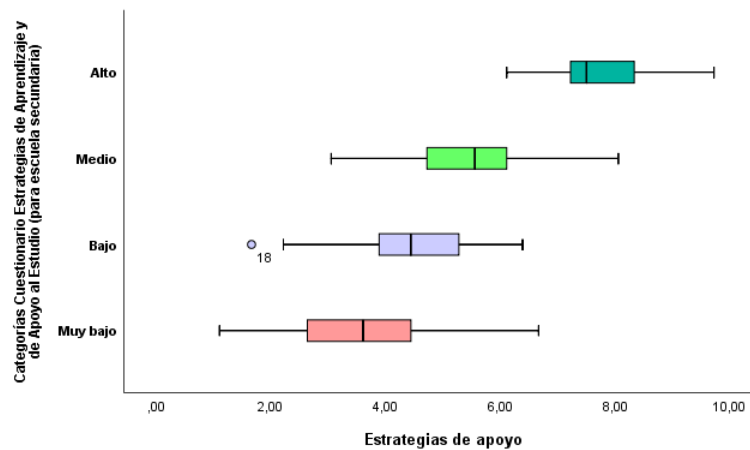
Fuente: Elaboración propia

Como se observa, la categoría que reúne a la mayor cantidad de estudiantes -el 43%- obtiene un desempeño en la utilización de estrategias medio, según ellos mismos informan. Las categorías de desempeño bajo y muy bajo concentran el 51% de la población, mientras que solo el 6% obtiene desempeño alto.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.3.2. Categorías de desempeño autoinformadas en Estrategias de Apoyo

Gráfico 32. Estrategias de Apoyo por categorías en la puntuación total



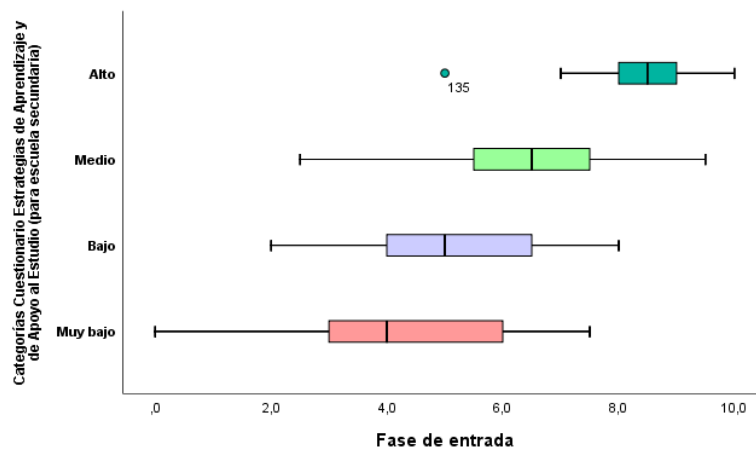
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En Estrategias de Apoyo se advierte la progresión clara de las cajas en función de las categorías en la puntuación total en el instrumento (cfr. Gráfico 32); respectivamente: 2,57-4,44; 3,89-5,28; 4,72-6,11; y 7,22-8,61. Asimismo, el valor de la mediana se incrementa de modo gradual: 3,61; 4,44; 5,56; y 7,50. En la categoría “bajo”, se halla un *outlier* (el signo pequeño exterior al rango) o dato atípico.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.3.3. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Entrada

Gráfico 33. Fase de entrada por categorías en la puntuación total



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

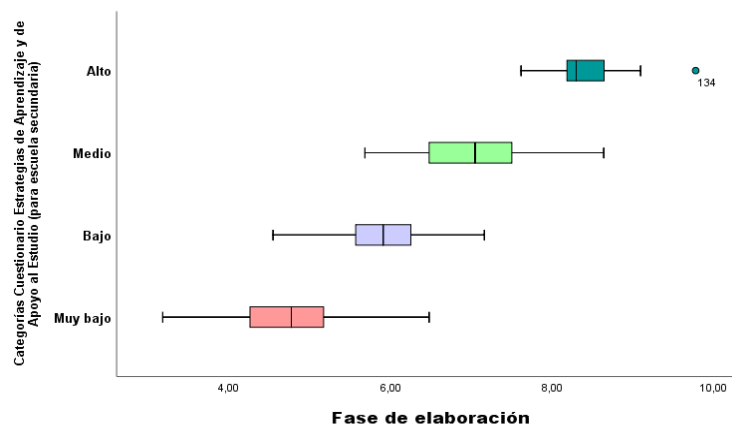
En Fase de Entrada, si bien se observa el corrimiento de las cajas hacia la derecha, hacia puntuaciones superiores, la diferencia entre las tres primeras categorías no es tan marcada como en Estrategias de Apoyo: 3-6; 4-6,5; y 5,5-7,5; en cambio, el bloque correspondiente al desempeño alto se ubica entre 8 y 9,25, con escasa dispersión. Los valores que alcanza la mediana son, respectivamente: 4; 5; 6,5; y 8,5. Esto significa que el grupo que manifiesta desempeño alto en la Fase de Entrada, se muestra superior al resto del grupo y hay escasa dispersión en sus respuestas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.3.4. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Elaboración

En la Fase de Elaboración, por categorías de desempeño en el instrumento total, se halla la siguiente distribución de los resultados (cfr. Gráfico 34):

Gráfico 34. Fase de elaboración por categorías en la puntuación total



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

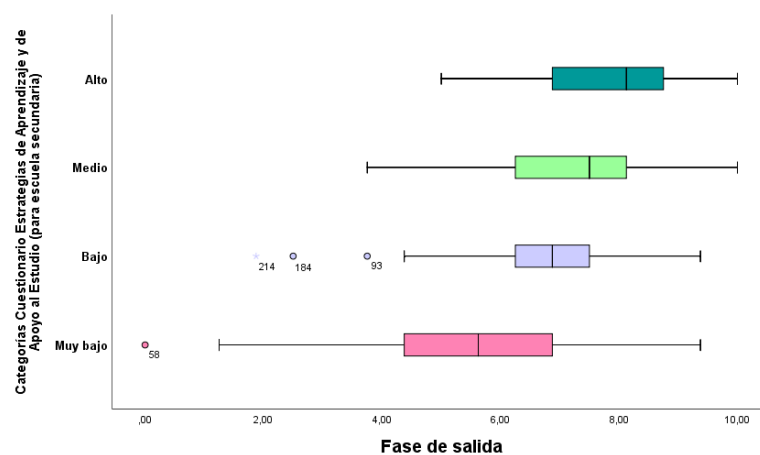
Los puntajes de la Fase de Elaboración por categorías evidencian una distribución homogénea, con escasa dispersión, sobre todo en el caso de desempeño “alto”. Se advierte, por otra parte, la progresión esperada; en este sentido, los bloques rectangulares muestran puntuaciones en orden ascendente: 4,26-5,2; 5,57-6,28; 6,46-7,5; y 8,18-8,64.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.3.5. Categorías de desempeño en Estrategias de Aprendizaje: Fase de Salida

En la Fase de Salida, por categorías de desempeño en el instrumento total, se hallan los siguientes resultados (cfr. Gráfico 35).

Gráfico 35. Fase de Salida por categorías en la puntuación total



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

La categoría correspondiente a desempeño bajo es la que muestra menor dispersión, si bien se hallan tres casos atípicos. Por otra parte, la progresión entre categorías evidencia diferencias menos marcadas que en la Fase de Elaboración en cuanto los bloques rectangulares de la Fase de Salida alcanzan las siguientes puntuaciones: 4,38-6,88; 6,3-7,5; 6,3-8,2; y 6,9-9,1. Al respecto, los puntajes inferiores de los bloques desde “bajo” a “alto” no manifiestan diferencias de importancia.

2.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 2

El cuestionario **Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)** permite mostrar la periodicidad que el estudiante reconoce en la utilización de estrategias.

En Estrategias de Apoyo, los resultados por factor o tipo de estrategia muestran que las mayores carencias se hallan en la planificación del tiempo y el horario de estudio. No es tan frecuente entre los estudiantes de escuela secundaria la práctica de prever días y horas de estudio necesarias para saberes de mayor dificultad; pero es más habitual la preparación de los materiales precisos antes de ponerse a estudiar.

Aun así, las Estrategias de Apoyo son utilizadas en menor medida que las Estrategias de Aprendizaje en general.

Entre todas las Estrategias de Aprendizaje, las de la Fase de Entrada, muestran menores porcentajes de utilización que las restantes estrategias, en especial la concentración por periodos de tiempo prolongado, ya que manifiestan estudiar durante tiempos cortos porque se cansan. Esto no resulta curioso, ya se ha hecho referencia a las características generacionales de estos estudiantes, quienes viven en la cultura de la imagen, las redes y los estímulos audiovisuales que no favorecen el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la concentración.

En términos generales, las Estrategias de Aprendizaje de la Fase de Elaboración presentan mejores índices que las anteriores (de entrada). Como se advirtió precedentemente, éstas evidencian tres procesos cognitivos básicos: Adquisición, Memorización y Apropiación.

Los estudiantes dicen realizar con mayor frecuencia las estrategias del Proceso de Apropiación como: corroborar si lo estudiado es o no correcto, verificar si existen errores antes de ir a rendir, reconstruir lo estudiado en función de esquemas o resúmenes, relacionar lo estudiado con la vida y con la realidad, hacer propios los saberes recibidos, como si la interiorización propuesta por Vygotski (1988) fuera un proceso puesto en práctica de manera frecuente. Esto es significativo para este estudio por cuanto estas Estrategias son difíciles de corroborar en la prueba de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

desempeño de estrategias (Anexo 3), por su estructura y condiciones de evaluación, por tanto sus resultados no permitirán comparar si los estudiantes interiorizan los saberes tal como lo manifiestan.

En segundo término, dicen realizar estrategias del proceso de Memorización que se vinculan con la codificación o almacenamiento significativo como la utilización de imágenes, palabras o experiencias personales para relacionar los contenidos escolares y poder retenerlos; tratan de memorizar lo esencial con palabras propias. Pero también son muy utilizadas en la escuela secundaria las estrategias de memorización repetitiva que tienen que ver con la retención mecánica y lineal, con aprender el vocabulario exacto, sin comprensión previa (Ausubel et al., 1998).

En menor medida que las anteriores, se puntúan en forma global las estrategias del proceso de Adquisición. En referencia a éstas, los estudiantes dicen realizar con mayor frecuencia estrategias de selección y de síntesis como subrayado de ideas principales, realización de resúmenes y esquemas, que estrategias de análisis, como secuenciar el contenido para comprender parte por parte, diferenciar ideas generales de los ejemplos.

Por su parte, las estrategias de análisis son más frecuentes que las estrategias de relación tales como vincular los temas de una materia con los de otra, con ejemplos de la vida real, o con temas ya estudiados del mismo espacio curricular. Mientras, las estrategias de organización puntúan en menor medida que todas las ya descritas del Proceso de Adquisición. No parece ser asiduo entre los estudiantes secuenciar los temas, ordenarlos por jerarquía analizando el contenido estructural.

Sin embargo, las estrategias de selección y síntesis presentan mayor frecuencia que las estrategias generales del Proceso de Apropiación, al que se ha referido como el mejor puntuado dentro de la Fase de Elaboración en general. Las prácticas de subrayado, marcado de ideas principales y realización de esquemas son las más habituales en estudiantes de secundaria.

Entre las tres fases del modelo teórico referido a Procesos y Estrategias de Aprendizaje, las estrategias de la Fase de Salida presentan los resultados más promisorios según lo declarado por los estudiantes en este instrumento. Según ellos, en el Proceso de Recuperación, al resolver un examen utilizan estrategias de

evocación planificada y elaboración propia, como tratando de recordar los resúmenes o esquemas realizados para estudiar, e intentan expresar con sus propias palabras lo que han aprendido realizando una producción personal.

Pero también, en esta Fase, reconocen que si se les solicita un tema del que no están seguros, directamente no responden, lo cual nos lleva a preguntarnos si el sistema de evaluación trabaja con el “error” como forma de aprendizaje o simplemente castiga sin intentar estimular a nuevos conflictos cognitivos (Piaget, 1977). Del mismo modo responden que, cuando el contenido de estudio es muy difícil, lo dejan y no intentan aprenderlo, lo cual sugiere falta de motivación, de esfuerzo o de la mediación necesaria para acceder a ese conocimiento. Se considera que se trata de estrategias ineficientes ya que no ayudan al aprendizaje. (cfr. Tabla 49).

En otro sentido, la población en estudio puede dividirse en cuatro categorías según su desempeño autoinformado (cfr. Tabla 51 y Gráfico 31), en términos globales muestra que casi la mitad (el 43%) obtiene un rendimiento medio, según autoinforme. Es preocupante que las categorías de desempeño bajo y muy bajo concentren la mitad de la población, mientras que una porción mínima de estudiantes obtiene desempeño alto.

Estos resultados llevan a una posible explicación de las dificultades que tienen los estudiantes de escuela secundaria al transitar su trayectoria. Suelen utilizar estrategias de aprendizaje pero no son suficientes o adecuadas para consolidar buenos resultados, y es probable que constituyan un factor obstaculizador, que subyace al desgranamiento durante los dos primeros años de trayectoria universitaria.

3. Objetivo específico N° 3:

Evaluar -a través de una prueba de desempeño- las Estrategias que el estudiante emplea para aprender un texto escolar.

En este instrumento, en primer lugar, se presentan los resultados ordenados por pregunta o estrategia (cfr. Gráficos 36 a 47) de interés meramente descriptivo; luego del análisis por factor, se incluye un diagrama de caja (cfr. Gráfico 48) que permitirá apreciar el grado de complejidad de las estrategias implicadas en la comprensión de un texto. Luego, se presentan las categorías de desempeño que dividen la muestra en cuatro grupos según rendimiento. Finalmente, se realizan discusiones en torno al objetivo específico N° 3.

3.1. Resultados por estrategia según pregunta del cuestionario

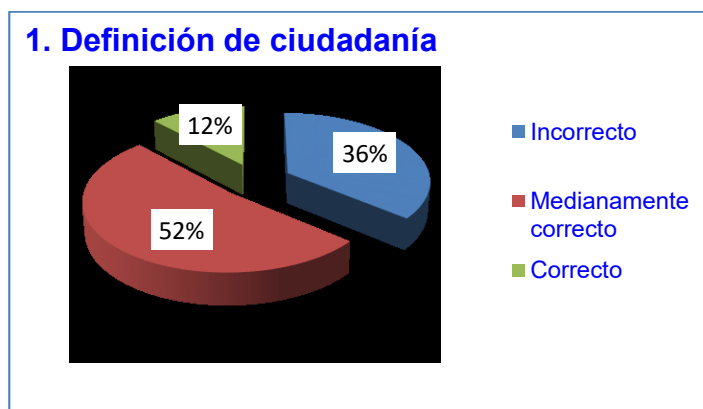
3.1.1. Ideas previas

En la primera y segunda pregunta del cuestionario se indagan conceptos e ideas previas, sabiendo que la temática del texto ha sido trabajada previamente en la escuela secundaria, específicamente es contenido del espacio curricular “Formación para la vida y para el trabajo”.

El objetivo de estas preguntas es realizar un acercamiento a la temática a través de conceptos relativamente conocidos por los estudiantes, de esta manera se trabaja la Fase de Entrada, según el modelo teórico presentado (cfr. Cap. 2).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 36. Ideas Previas: Ciudadanía



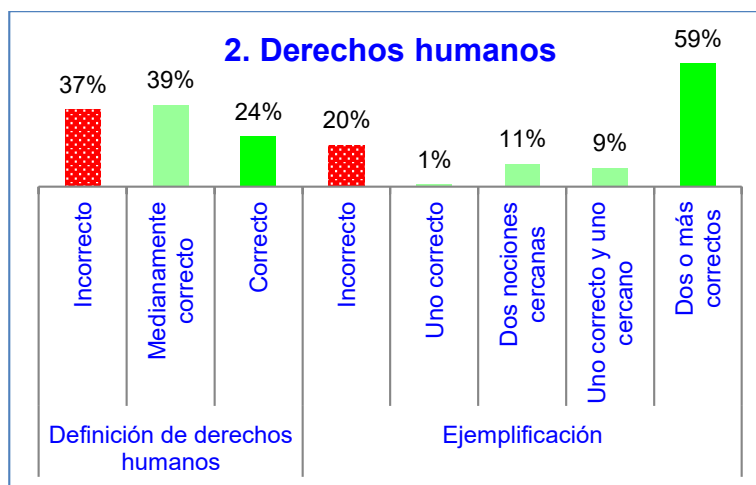
Fuente: Elaboración propia

En el caso de la idea previa de la definición de ciudadanía, solo el 12% responde correctamente, el 52% responde utilizando algún elemento relacionado con la ciudadanía, pero en forma poco precisa, sin identificar las notas características. Un 36% expresa confusión con otros conceptos y no puede definir “ciudadanía”. (Ver Anexo 6 - Matriz de corrección).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3.1.2. Conceptualización previa y ejemplificación

Gráfico 37. Conceptualización previa y ejemplificación



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la conceptualización de “Derechos humanos” los índices son mas alentadores, ya que el 24% responde en forma correcta y el 39% medianamente correcta. Pero no presenta diferencias el grupo que responde incorrecto en relación a la pregunta anterior.

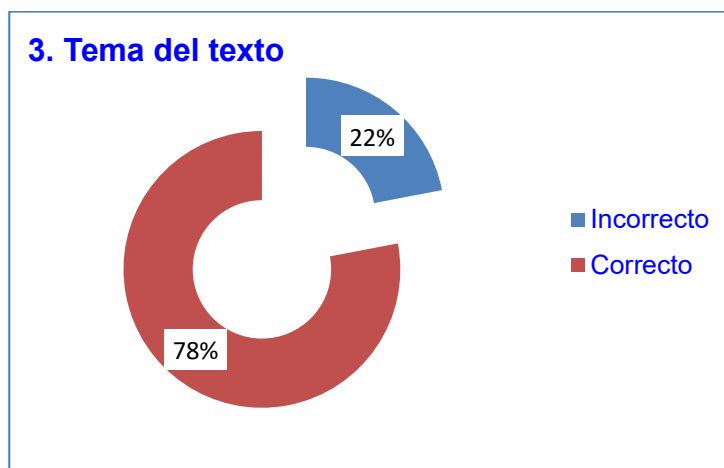
Respecto a la ejemplificación es llamativo que casi el 60% de los estudiantes puedan dar dos o más ejemplos correctos. Se infiere que los derechos humanos son una temática de mayor divulgación y transmisión social.

3.1.3. Comprensión global del tema

En esta consigna, se requiere una lectura rápida del texto para identificar, entre distintas opciones, el sentido general de la temática. De esta manera se realiza una estrategia de comprensión global.

El 78% responde correctamente y es la pregunta con mejor nivel de rendimiento. El 22% lo hizo en forma incorrecta (cfr. Gráfico 38).

Gráfico 38. Comprensión global del tema



Fuente: Elaboración propia

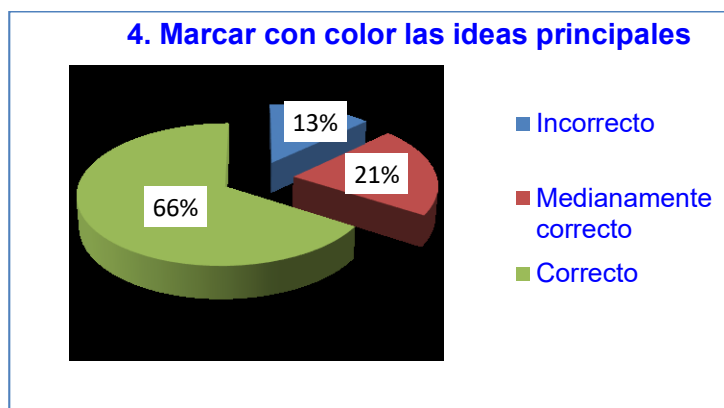
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3.1.4. Selección de ideas principales

Luego de una lectura más detenida se solicita que se marquen las ideas esenciales del texto (Anexo 3). En esta consigna se busca que los estudiantes realicen estrategias de identificación, selección y discriminación de conceptos principales y secundarios.

El 66% lo realiza correctamente, el 21% marca ideas en exceso o en defecto por lo cual es considerado medianamente correcto y el 13% marca ideas erróneamente, ya que no son las principales, como se muestra en el Gráfico 39:

Gráfico 39. Selección de ideas principales



Fuente: Elaboración propia

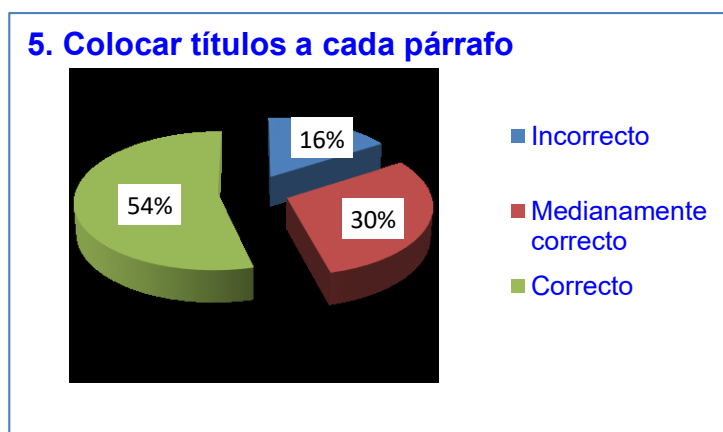
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3.1.5. Palabra clave por párrafo

En este punto de la prueba, se solicita que coloquen palabras o conceptos al margen de cada párrafo. Se evalúan estrategias de selección en un sentido más complejo que la consigna anterior, ya que además se debe utilizar estrategias de comprensión, codificación y conceptualización. Corresponden a la Fase de Elaboración, dentro del proceso de Adquisición del modelo teórico elaborado para esta tesis.

Las respuestas correctas llegan al 54% de la población, mientras que el 30% lo hizo medianamente correcto. Se observa en muchos casos, estudiantes que en lugar de palabras colocaban frases amplias, tipo resumen transcripto del párrafo; en otros casos las palabras no representan exactamente el sentido del párrafo, pero están relacionadas. El 16% no puede conceptualizar más de 3 párrafos o escribe palabras que no se relacionan.

Gráfico 40. Palabra global por párrafo

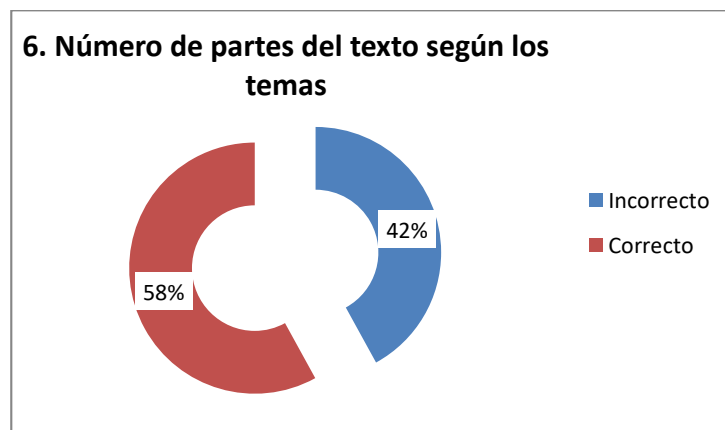


Fuente: Elaboración propia

3.1.6. Organización y secuencia del texto

En esta pregunta los estudiantes deben reconocer la cantidad de las partes y estructura del texto, marcando la opción correcta (Ver Anexo 3). Se trabaja la estrategia de organización del contenido de estudio.

Gráfico 41. Organización y secuencia del texto



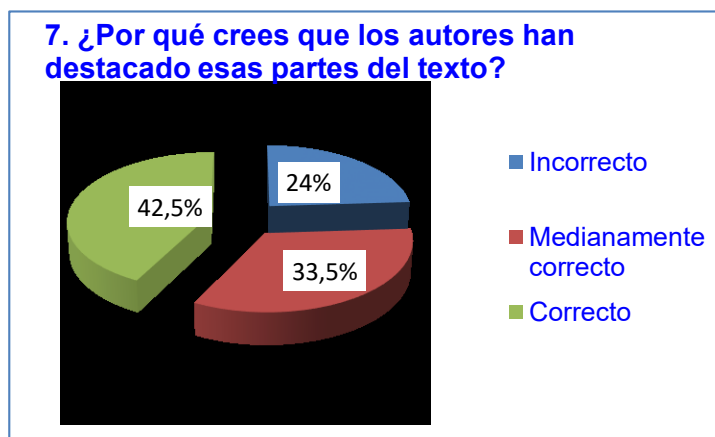
Fuente: Elaboración propia

Concretamente, las respuestas correctas fueron del 58% de la población, mientras que el 42% lo hizo incorrecto.

3.1.7. Justificación de sentido

El texto presenta en su desarrollo diferentes ideas que son marcadas con letra cursiva. En esta pregunta se indaga sobre el sentido que tienen esas partes resaltadas por los autores. Se trata de una pregunta abierta que debió ser categorizada para su análisis (cfr. Anexo 6 - Matriz de corrección). Se indaga estrategias de justificación que implican análisis.

Gráfico 42. Justificación de sentido



Fuente: Elaboración propia

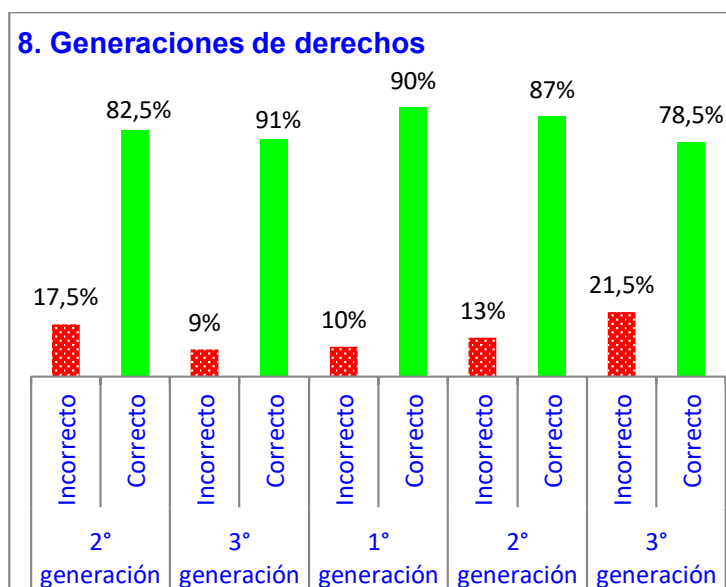
A pesar de ser una pregunta sencilla, los resultados muestran que 42,5% justifica correctamente el motivo aduciendo la importancia de los términos en el sentido del texto global. El 33,5% lo hace medianamente y el 24% no lo puede contestar en forma correcta o no responde.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3.1.8. Relación entre categorías, conceptos y ejemplos

En la pregunta n° 8 se pide que relacionen diferentes categorías (generaciones de derecho) con conceptos y ejemplificación ya dadas (ver Anexo 3). Las estrategias que utilizan para realizar esta actividad denotan Procesos de Adquisición.

Gráfico 43. Relación



Fuente: Elaboración propia con datos de SPSS.

En esta pregunta, en términos generales, las respuestas son correctas en porcentajes que van entre el 78 y el 91%.

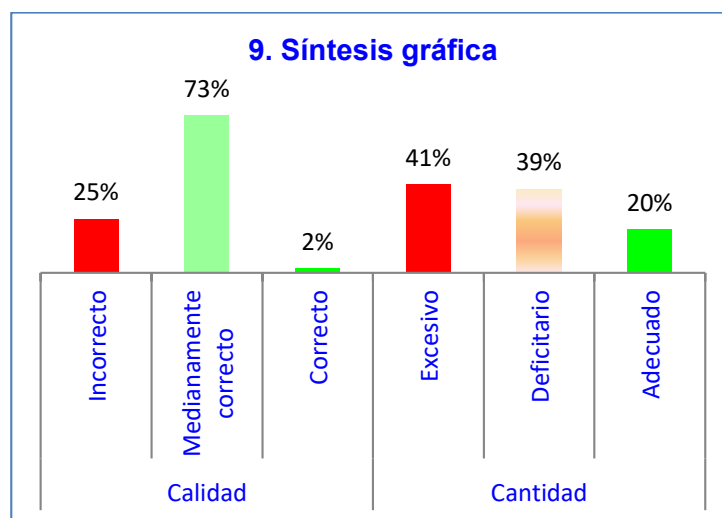
Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3.1.9. Síntesis gráfica

En esta pregunta se solicita la realización de un organizador gráfico con el objeto de evaluar las estrategias de síntesis, jerarquización conceptual y reconocimiento de categorías supraordenadas, subordinadas y/o combinatorias (Ausubel et al., 1989).

Se considera la calidad de la síntesis gráfica -organizador adecuado al contenido- y la cantidad de categorías y conceptos relacionados adecuadamente. (Cfr. Anexo 6 - Matriz de corrección).

Gráfico 44. Síntesis gráfica



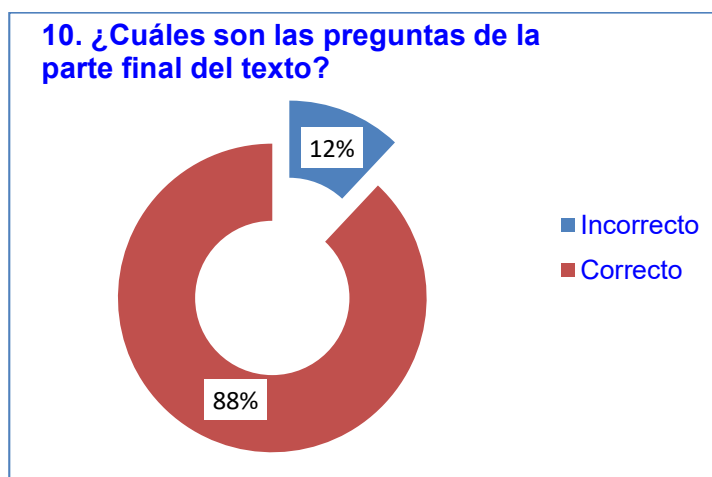
Fuente: Elaboración propia

En relación a la calidad del organizador conceptual, el 73% de la población lo realiza medianamente correcto, es decir que realiza un organizador jerarquizado, mientras que un 25%, incorrecto. Por otro lado, el 20% de los estudiantes reconocen categorías, realizan buenas relaciones conceptuales y jerarquías aunque su esquema sea desordenado y no responda a características pre-establecidas, como mapa conceptual, cuadro sinóptico o esquema de contenido. Un 41% y 39% realizan una síntesis gráfica excesiva y deficitaria, respectivamente en cuanto a cantidad de conceptos.

3.1.10. Reconocimiento de preguntas

Esta consigna tiene la única función de servir de anclaje para ingresar a la Fase de Salida – Proceso de Recuperación y responder el ítem siguiente. Se solicita a los estudiantes que transcriban tres preguntas que se encuentran en la parte final del texto en letra itálica -cursiva-.

Gráfico 45. Identificación y transcripción de preguntas



Fuente: Elaboración propia

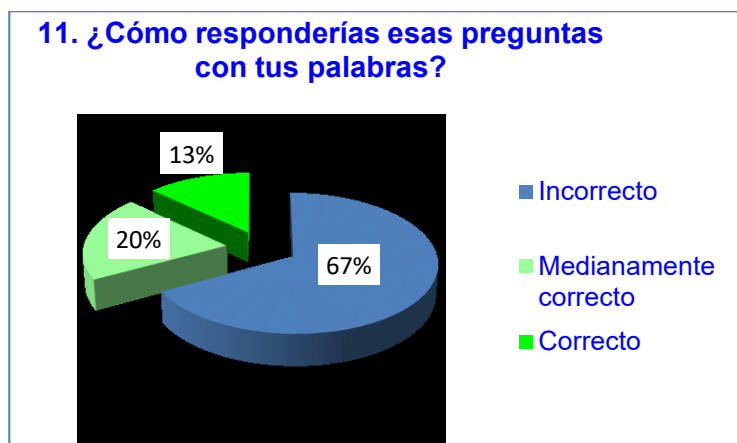
Si bien, el 88% resuelve correctamente, es llamativo que un 12% responda en forma incorrecta (transcribe solo una pregunta o lo hace en forma errónea).

En este sentido, la capacidad del estudiante para recuperar las tres preguntas que plantea el texto aparece como condición necesaria, aunque no suficiente, para resolver la pregunta siguiente: los alumnos que fallan en dicha recuperación (N=27) no obtienen puntuación alguna en las dos consignas subsiguientes.

3.1.11. Evocación planificada

En esta consigna se solicita que respondan las preguntas identificadas en el ítem 10. Se trata de una estrategia de evocación que toma como soporte las preguntas precedentes a modo de organizador avanzado, brindando indicios a las respuestas. Éstas no se encuentran explícitas en el texto sino que surgen de la comprensión profunda del mismo. Se evalúa además, que el texto sea breve, apelando a la estrategia de síntesis, que presente claridad y coherencia estructural.

Gráfico 46. Evocación planificada



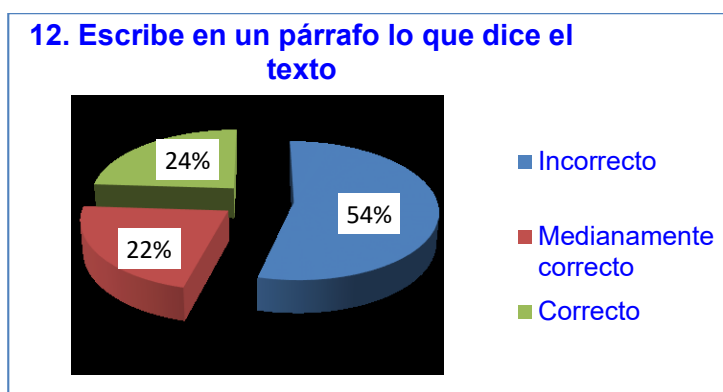
Fuente: Elaboración propia

El 67% responde en forma incorrecta, el 20% se aproxima a una idea del texto, aunque no es demasiado claro en su coherencia estructural o sólo reproduce una o dos frases sin conexión entre ellas. El 13% lo hace correctamente.

3.1.12. Elaboración propia

En la pregunta 12, se solicita un texto breve (de un párrafo) que exprese de qué se trata el texto analizado. Pretende evaluar estrategias de síntesis, expresión verbal escrita y comprensión global de conceptos.

Gráfico 47. Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

El 54% de los estudiantes lo hacen en forma incorrecta, escriben palabras sueltas, sin conectores, copian una frase textual, no expresan una síntesis coherente del texto. El 22% responde medianamente correcto ya que menciona solo una o dos ideas fundamentales, redacta una aproximación al texto global aunque no se comprende el sentido, no es demasiado claro en su coherencia interna. El 24% expresa correctamente de qué se trata el texto.

3.2. Análisis por factor

Tal como expresamos en el capítulo metodológico, en este instrumento se conforman siete factores, que conservan la lógica del marco teórico. En la siguiente

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

figura se marcan en color aquellas estrategias que resultan del análisis psicométrico (cfr. Figura 7)²⁹.

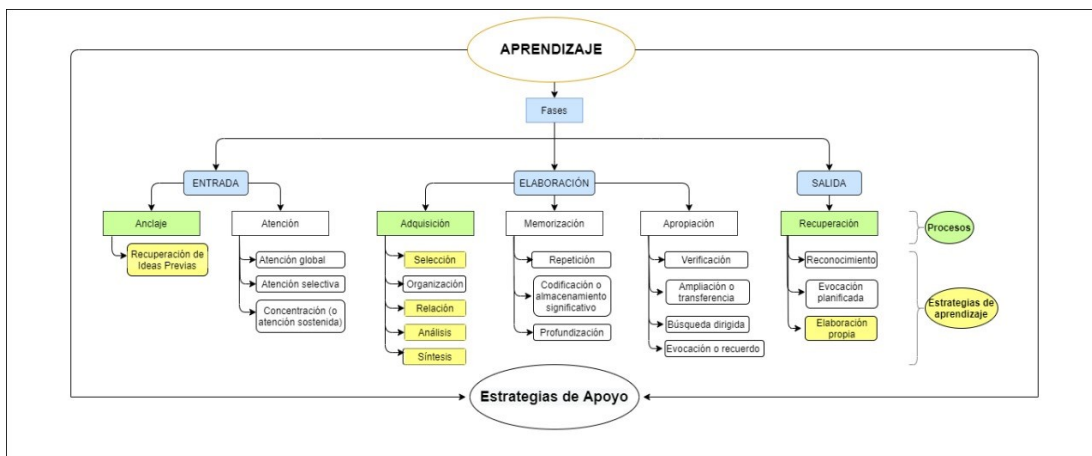


Figura 7: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando factores de Instrumento 3

De los factores conformados por la validación del instrumento, corresponden a:

Fase de Entrada – Proceso de Anclaje:

- 1. Ideas previas: concepto de ciudadanía (ítem 1).
- 2. Ideas previas: concepto de derechos humanos y ejemplificación de derechos humanos (ítems 2 y 2a).

Fase de Elaboración – Proceso de Adquisición, cuatro de ellos:

- 3. Análisis: reúne los dos ítems (3 y 6) concernientes a la comprensión global del tema y organización de las partes del texto; más la respuesta abierta que justifica las razones que explican las partes -núcleos-destacadas en el texto (ítem 7).
- 4. Selección: agrupa los dos ítems (4 y 5) vinculados con las estrategias de identificación de ideas principales a través del subrayado y la codificación

²⁹ Ideas Previas queda conformado en dos factores.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

mediante palabras clave o descriptores por cada párrafo (en forma de títulos).

- 5. Relación: cargan los cinco ítems correspondientes al ejercicio solicitado sobre las generaciones de derecho donde se vinculan categorizaciones con conceptos y ejemplos de la vida cotidiana (pregunta 8).
- 6. Síntesis gráfica: concentra los dos indicadores que refieren a la habilidad para distinguir y organizar los núcleos temáticos en forma gráfica (ítem 9 y 9a).

Fase de Salida – Proceso de Recuperación:

- 7. Elaboración propia: reúne las tres consignas referidas a la parte conclusiva del texto (preguntas 10 a 12); a excepción de la transcripción de las preguntas, supone la producción de respuestas por la interpretación del significado y del fundamento de las relaciones entre los componentes de la información.

Tabla 52. Valores descriptivos de las puntuaciones totales de Estrategias para el estudio de un texto

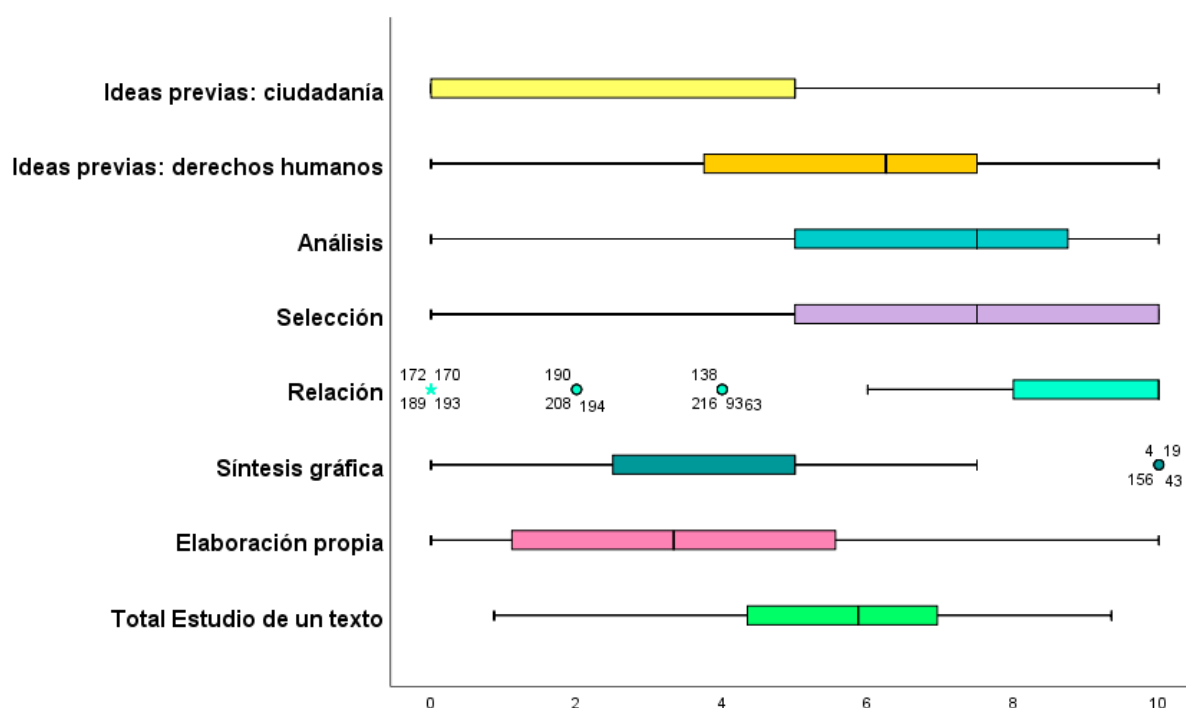
	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.E.	MEDIANA	PJE. MÍN.	PJE. MÁX.
Ideas previas: ciudadanía	223	1	3,81	3,26	5	0	10
Ideas previas: derechos humanos	223	2	5,75	3,22	6,25	0	10
Análisis	223	3	6,38	2,82	7,50	0	10
Selección	223	2	7,30	2,92	7,50	0	10
Relación	223	5	8,57	2,52	10	0	10
Síntesis gráfica	223	2	3,89	2,45	5	0	10
Elaboración propia	223	3	3,57	2,99	3,33	0	10
Total Estudio de un texto	223	18	5,68	1,70	5,87	0,87	9,35

Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En la comparación gráfica de estas puntuaciones totales (cfr. Gráfico 48):

Gráfico 48. Factores de las Estrategias para el estudio de un texto y puntuación total



Fuente: SPSS.

Se advierte con claridad la progresión decreciente en dificultad de las cinco primeras consignas; en este sentido, los bloques rectangulares se distribuyen entre las siguientes puntuaciones: 0-5 (Ciudadanía), 3,75-7,5 (Derechos humanos), 5-8,75 (Análisis), 5-10 (Selección) y 8-10 (Relación).

De modo correlativo, se incrementa el valor de las medianas: 5 (Ciudadanía), 6,25 (Derechos humanos), 7,50 (Análisis y Selección) y 10 (Relación). En los dos

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

factores con el mismo valor de la mediana, el bloque de Selección se extiende hasta el máximo puntaje posible, lo que pone de manifiesto que resulta más sencilla que el Análisis.

El quinto factor (Relación) evidencia un número considerable de datos atípicos. Sin embargo, es la estrategia que realizan con mayor facilidad.

Luego, se observa un retroceso en las dos consignas que implican mayor dificultad. Síntesis gráfica muestra menor dispersión (la caja se ubica entre las puntuaciones 2,50 y 5) que Elaboración propia (entre 1,11 y 5,56) y un valor superior de la mediana (5 vs 3,33). En definitiva, Elaboración propia resulta la estrategia más compleja.

El bloque que representa la puntuación total en *Estrategias para el estudio de un texto* se distribuye entre 4,35 y 6,96, lo que significaría un rendimiento descendido.

En términos generales podemos decir que entre los factores de Estrategias para el Estudio de un Texto, son la Fase de Salida (Elaboración propia) y la Fase de Entrada (Ideas Previas relacionadas con el concepto de ciudadanía) donde se presentan los índices más bajos o de menor rendimiento. Las estrategias de Síntesis Gráfica -Fase de Elaboración- también muestran gran dificultad, ya que el puntaje promedio no alcanza a 5.

Las estrategias que realizan con mayor éxito son, las de Relación (de categorías con conceptos y ejemplos), luego las de Selección (de ideas principales) y por último, de Análisis (comprensión, organización y justificación).

3.3. Categorías de desempeño

Al respecto, es de interés mostrar los resultados en esta evaluación dividiendo la muestra por categorías de desempeño (cfr. Gráfico 49) según la siguiente clasificación:

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

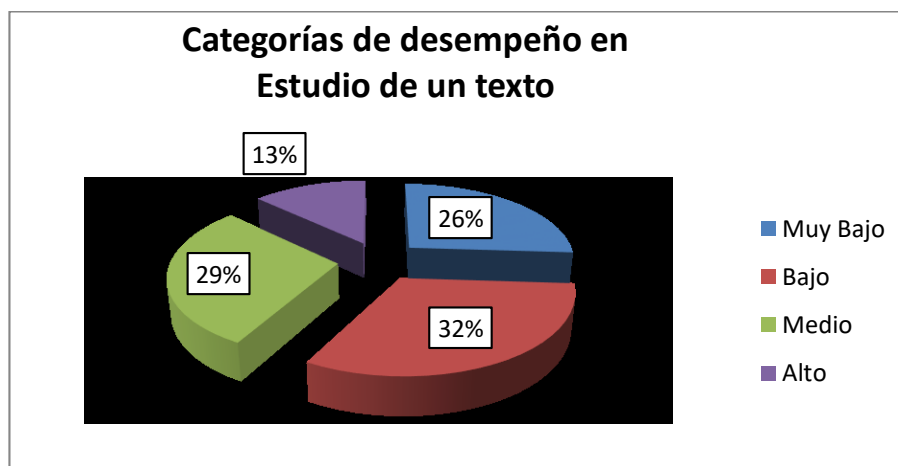
Tabla 53. Categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto

Rango de puntajes	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De 0,87 a 4,35	Muy bajo	57	26%
De 4,57 a 6,09	Bajo	71	32%
De 6,30 a 7,61	Medio	66	29%
De 7,83 a 9,35	Alto	29	13%
Total		223	100%

Fuente: SPSS.

Los resultados son (cfr. Tabla 53 y Gráfico 49):

Gráfico 49. Categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto



Fuente: Elaboración propia

En el desempeño del cuestionario “Estrategias para el estudio un texto”, los estudiantes se dividen en cuatro categorías. El 26% de ellos tiene un desempeño muy bajo y el 32% un desempeño bajo, siendo las categorías donde se concentra la mayor parte de la población en estudio, sin embargo hay un 29% que tiene un

desempeño medio en el desarrollo de este cuestionario y sólo un 13% muestra un desempeño alto.

3.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 3

A modo de evaluación de las Estrategias que el estudiante utiliza para aprender un texto escolar es posible decir que las de la Fase de Entrada referidas al Proceso de Anclaje de Ideas previas (Ausubel et al., 1989) se realizan de mejor manera si se relacionan con conceptos cotidianos o de uso popular, como es el tema de los “derechos humanos”. No ocurre lo mismo cuando se indagan Ideas previas referidas a “ciudadanía”, cuyos conceptos han sido estudiados en un espacio curricular de la escuela secundaria pero no es una temática de uso frecuente.

En relación a las Estrategias de la Fase de Elaboración, las referidas a la organización, comprensión global del tema y justificación del sentido del texto, califican factorialmente como “análisis”. Al ser ésta una estrategia compleja -ya que involucra varias actividades- presenta mayor dificultad que las estrategias de “selección” de ideas principales, como el subrayado y la codificación de palabras al margen. La estrategia que los estudiantes realizan con mejores resultados es la de “relación” entre categorías con conceptos y ejemplos.

Sin embargo, las estrategias de “síntesis gráfica” los estudiantes son capaces de realizar un esquema en forma medianamente correcta donde contemplan la jerarquización y las categorías, pero presentan mayores dificultades en la utilización de los conceptos esenciales y cometen errores sea por exceso o por defecto en la cantidad de conceptos utilizados para graficar.

Pero de todas las actividades propuestas por la prueba de desempeño, son las de la Fase de Salida las que presentan peores resultados. Las Estrategias de expresar con las propias palabras la idea general del texto -en forma de síntesis escrita-, han resultado de mayor complejidad para estos estudiantes. En este sentido se encuentra una contradicción con el instrumento de autoinforme donde expresaran que las estrategias de la Fase de Salida son realizadas con mayor frecuencia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En cuanto a las categorías de desempeño, la muestra se conforma en cuatro grupos que obtiene en su mayoría un rendimiento bajo, seguido por rendimiento medio y muy bajo. Constituyen un porcentaje bastante inferior el grupo de quienes logran el desempeño alto. Esta situación advierte una problemática subyacente, por cuanto gran parte de estos estudiantes pretenderán continuar estudios superiores a pesar de no mostrar en su conjunto utilización adecuada de Estrategias de aprendizaje.

El dominio de Estrategias implica una mediación apropiada por parte de docentes y una práctica constante para lograr una utilización consciente, acorde a las características de los saberes por aprender.

Es necesario enfatizar sobre la importancia de la enseñanza de Estrategias. Los estudiantes demuestran tener capacidad para aprender y realizar Estrategias pero no las aplican satisfactoriamente, es probable que el profesor no las tenga en cuenta cuando solicita una tarea como organizador previo para aportar una visión de conjunto e introducir la temática; es posible que no sean utilizadas para favorecer la “entrada” organizada a los saberes conceptuales y tampoco se utilicen para posibilitar transferencias alternativas, como la relación con la vida fuera de la escuela o la relación con estudios superiores.

Las instancias de evaluación, como “salida”³⁰ que implican producción personal, elaboración propia, también requieren ser enseñadas, practicadas y clarificar los criterios y expectativas de logro.

³⁰ “entrada” y “salida” en términos de Fases del Procesamiento de la Información.

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS INFERENCIAL

"El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos..."

(Morales López e Irigoyen Coria, 2016)

En este capítulo se presentan los resultados que muestran cómo se relacionan las variables en estudio a fin de dar respuesta a los objetivos específicos 4, 5 Y 6, como así también al objetivo general que plantea la relación entre los resultados de los tres instrumentos.

Al concluir el análisis de cada objetivo, se desarrollan las discusiones y reflexiones que se plantean en el curso del proceso investigativo.

1. Objetivo específico N° 4

Relacionar el Autoconcepto Escolar y las experiencias vividas en la Educación Secundaria con proyectos futuros.
--

A fin de arribar a conclusiones propias de este objetivo, en primer lugar se analiza la relación entre algunas notas distintivas del Autoconcepto -actitud como estudiante, capacidad autopercebida, facilidad/ dificultad para aprender- y los proyectos futuros. En segundo lugar se analiza la relación entre proyectos futuros con el desempeño del estudiante según calificaciones y repitencia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

1.1. Relación entre actitud como estudiante, capacidades autopercebidas y facilidad o dificultad para aprender un contenido escolar con proyectos futuros

Se implementa un análisis de clúster bietápico, en el que se introduce “proyectos futuros” como variable categórica y las tres restantes como variables continuas. Se conforman tres conglomerados (cfr. Tabla 54 y 55):

Tabla 54. Centros de los conglomerados finales

	Clúster	Actitud como estudiante		Capacidad Autopercebida		Facilidad/ Dificultad	
		Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
	1	2,000	1,0997	2,25	1,713	4,00	1,161
	2	2,590	1,1900	2,93	1,539	4,07	1,037
	3	3,456	1,1961	3,84	1,605	4,55	,921

Fuente: SPSS.

Tabla 55. Frecuencias en los conglomerados según Proyectos futuros

	Clúster 1		Clúster 2		Clúster 3	
	n _i	%	n _i	%	n _i	%
No lo he pensado todavía	4	100 %				
Terminar de rendir las materias...	30	100%				
Trabajar	10	100%				
Ingresar en un terciario/Trabajar y estudiar			100	100%		
Ingresar en la universidad					79	100%
Total	44		100		79	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Según se advierte, aunque las diferencias por conglomerado en Facilidad/ Dificultad resultan exiguas (en este sentido, la media general es alta = 4,09), es muy clara la conformación de los conglomerados y su relación con los proyectos futuros.

Al respecto, en el conglomerado 1 (que corresponde a las medias más bajas en las tres variables continuas), se ubican los estudiantes cuyo plan inmediato no implica

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

la continuación de los estudios. En el segundo (valores intermedios), aquellos alumnos que planifican ingresar al nivel terciario y/o trabajar. En el tercer clúster (los valores más altos), quienes prevén su incorporación en la universidad.

Dichas diferencias alcanzan significatividad estadística si se comparan el conglomerado 1, grupo de menor frecuencia ($n = 44$; el 20% de la muestra total), con el conglomerado 2 ($n = 100$; el 45%) y el 3 ($n = 79$; el 35%). Los valores hallados -en la prueba de diferencia de proporciones- son, respectivamente: $z = -4,688$, $p = 0,001$ y $z = -3,801$, $p = 0,001$. En cambio, las discrepancias porcentuales entre estos dos últimos conglomerados no resultan estadísticamente significativa ($z = 1,694$)³¹.

Los estudiantes del clúster 1, dicen ser poco estudiosos, se consideran poco capaces y manifiestan tener dificultad para afrontar un contenido escolar, son quienes no han proyectado la realización de estudios superiores a corto plazo, ya que deben rendir materias previas o bien, no se lo han planteado aún.

Los del clúster 2, tienen autopercepciones intermedias en relación a la capacidad, la actitud y la dificultad del material de estudio; además han proyectado continuar estudios superiores y/o trabajar el año siguiente.

Los estudiantes del clúster 3 que pretenden ingresar a la Universidad inmediatamente después de concluir estudios secundarios, se agrupan con las mejores puntuaciones en actitud como estudiante, capacidad autopercebida y facilidad o dificultad para afrontar un material de estudio.

1.2. Relación entre proyectos futuros con desempeño según calificaciones y repitencia

Se lleva a cabo un segundo análisis de conglomerado bietápico para relacionar proyectos futuros con desempeño según calificaciones y repitencia. Dado que la última variable es dicotómica, se conforman los conglomerados según la primera y

³¹ En la prueba de diferencia de proporciones, el valor crítico por superar para la significatividad estadística de dicha diferencia es $z = 1,96$ a un nivel de confianza $\alpha = 0,05$ o $z = 2,58$ a un nivel de confianza $\alpha = 0,01$.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

luego se establece su asociación con repitencia. Esto es, se ingresa nuevamente Proyectos futuros como variable categórica y se vuelven a conformar tres conglomerados (cfr. Tablas 56 y 57):

Tabla 56. Centros de los conglomerados finales

		Desempeño según calificaciones	
		Media	D.E.
Clúster	1	2,159	1,6274
	2	3,020	1,6996
	3	3,539	1,6071

Fuente: SPSS.

En el primer conglomerado se agrupan los estudiantes que dicen que sus calificaciones durante el secundario fueron insuficientes (N = 44), en algunos casos repitieron dos veces y manifiestan no tener ganas de estudiar o bien, se llevaron materias previas o debieron recuperar para aprobar. En relación al futuro, no lo han “pensado todavía”, deben “terminar de rendir materias” y planifican “trabajar” (cfr. Tabla 56).

En el segundo clúster se encuentran quienes manifiestan que sus calificaciones fueron suficientes para aprobar, también en algunos casos debiendo recuperar (N = 100), en cuanto a proyectos futuros planean “ingresar en un terciario/trabajar y estudiar”.

En el tercero, se agrupan aquellos que reconocen haber obtenido buenas calificaciones (N = 79) y pretenden “ingresar en la universidad”.

Se advierte, entonces, que los resultados obtenidos en la escuela se relacionan con las opciones que el estudiante elige para su futuro inmediato.

Al igual que en las características distintivas del autoconcepto, los estudiantes que obtuvieron calificaciones insuficientes o debieron rendir materias previas son

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

quienes no tienen como proyecto a corto plazo la realización de estudios superiores.

Mientras que los estudiantes que pretenden ingresar a la Universidad dicen haber obtenido muy buenas calificaciones y los que piensan realizar estudios superiores y trabajar al mismo tiempo, han tenido calificaciones suficientes para aprobar aunque hayan tenido que recuperar en ocasiones.

Respecto de la asociación de los conglomerados con repitencia se halla (cfr. Tabla 57):

Tabla 57. Frecuencias en los conglomerados según Repitencia

	Conglomerados	Frecuencia	Porcentaje
1	SÍ	24	54,5
	NO	20	45,5
	Total	44	100,0
2	SÍ	17	17,0
	NO	83	83,0
	Total	100	100,0
3	SÍ	17	21,5
	NO	62	78,5
	Total	79	100,0

Fuente: SPSS.

El valor de χ^2 ($X^2 = 23,664$, $p = .000$) manifiesta que las variables se asocian significativamente; no obstante, es más clara la asociación entre “no repitencia” y conglomerado 2 (en cuanto se ubica el 50% de los no repitientes) que entre dicha variable y el conglomerado 3, que reúne al 38% de los alumnos que no han repetido (cfr. Tabla 58):

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 58. Tabla cruzada Repitencia por Número de clúster bietápico

Repitencia		Número de clúster bietápico			Total
		1	2	3	
SÍ	Recuento	24	17	17	58
	% dentro de Repitencia	41,4%	29,3%	29,3%	100,0%
NO	Recuento	20	83	62	165
	% dentro de Repitencia	12,1%	50,3%	37,6%	100,0%
Total	Recuento	44	100	79	223
	% dentro de Repitencia	19,7%	44,8%	35,4%	100,0%

Fuente: SPSS.

Llama la atención, que en los tres conglomerados hay estudiantes que han repetido algún año de la escuela secundaria. Aún en el clúster 3, hay 17 estudiantes que dicen haber obtenido muy buenas calificaciones, se consideran bastante estudiosos, se describen capaces y dicen no presentar dificultades para aprender, sin embargo han repetido.

Esto lleva a indagar profundamente las características de los estudiantes al interior de la variable “repitencia”.

El grupo de estudiantes del clúster 1 que han tenido experiencias de repitencia (24 estudiantes) describen su autoconcepto como aprendiz con expresiones como “a veces estudio y hago los trabajos, pero a veces no hago nada”; “no estudio casi nunca y no tengo buenas notas”; “todas las materias me cuestan”, entre otras respuestas.

Los cuatro estudiantes de la muestra que tienen 20 años se ubican en este grupo; se puede inferir que han repetido más de un curso. En la prueba de ejecución o desempeño (Instr. 3), han obtenido puntajes que en promedio no alcanzan a 4 puntos. En algunos casos han dejado preguntas sin responder o contestan de manera incoherente, sin sentido.

Tal es el caso de la pregunta N° 7 del instrumento 3: “¿Por qué crees que los autores han destacado esas partes del texto?”, señalan cuestiones del tipo: “porque han ido conduciendo la forma ciudadana y el trato para el ser distinto”; “para hacer

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

pensar a los jóvenes”; “porque se refiere a la ciudadanía”; “los autores han destacado esas partes para (...) tenernos más informados sobre el tema y porque el texto se trata sobre la ciudadanía”; “porque el texto explica lo que debería lograr el ciudadano y plantear las nuevas ciudadanía”; “distintos tipos de ciudadanía”. Estas respuestas llevan a pensar que no han comprendido el texto.

Sin embargo, los jóvenes del clúster 3 que manifiestan haber repetido algún año de escuela secundaria (17 estudiantes), presentan características muy disímiles. También son estudiantes con sobreedad pero al parecer, han repetido una sola vez, ya que tienen 18 o 19 años.

En relación a sus experiencias en el secundario, son estudiantes que dan respuestas como: “me va bien en casi todas las materias”; “se me hace difícil Matemática; el resto me resulta fácil”; “repetí, pero los dos últimos años no me llevé nada”, “hoy me va bien en casi todas las materias”, entre otras.

Se autoperciben como: “soy capaz, pero extremadamente vago”; “(...) sé que puedo sacar las materias si quiero”; “estudio poco, pero cuando lo hago obtengo buenas calificaciones”; “no soy de estudiar mucho pero presto mucha atención en clases, y cumplo con los deberes, me preocupo”; “estudio solamente algunas (materias) ya que las otras no me interesan demasiado”.

La perspectiva de futuro también es significativa: “estudio para conseguir el título y seguir estudiando para de una buena vez tener un trabajo digno”; “estudio para poder ser alguien en la vida, sin secundario no ingresaría a la facultad ni a un trabajo”; “ahora estudio para terminar la escuela y poder seguir la carrera que quiero”. Estas características de autopercepción y proyección al futuro nos hablan de un estudiante que ha superado obstáculos y se propone metas.

En esta prueba de desempeño (Instr. 3) han obtenido puntajes iguales o superiores a 6, es decir que han podido responder con solvencia las actividades propuestas.

Desde una mirada más interpretativa puede notarse que son estudiantes que se expresan en forma escrita con oraciones coherentes, fundamentando sus respuestas y muestran haber comprendido. Ante la pregunta: “¿Por qué crees que los autores han destacado esas partes del texto?”, algunas respuestas acertadas

fueron: “porque son palabras y frases fundamentales en el texto que te ayudan a identificarlas como importantes”; “porque son palabras claves, aclaran el tema del que se está hablando”. En comparación, las respuestas de otros estudiantes denotan falta de comprensión de la consigna.

Este análisis resulta interesante para responder al objetivo N° 4, que relaciona las experiencias en la escuela secundaria y el proyecto de futuro.

1.3. Discusiones en torno al objetivo específico N° 4

Resulta de interés para este trabajo vincular el proyecto futuro con las notas distintivas del Autoconcepto, ya que fue intención inicial reconocer algunas características del estudiante de secundaria en el ingresante a estudios superiores.

En función de los resultados del análisis de las variables continuas -actitud como estudiante, capacidad autopercebida y facilidad o dificultad para aprender el contenido escolar- y calificaciones obtenidas, los datos reunidos desde el autoinforme identifican tres conglomerados bien diferenciados.

En este sentido se observa que los estudiantes del primer conglomerado, dicen ser poco estudiosos, se consideran poco capaces y manifiestan tener dificultad para afrontar un contenido escolar; son quienes no han proyectado la realización de estudios superiores a corto plazo, ya que deben rendir materias previas o bien, no se lo han planteado aún por cuestiones personales. Los integrantes de este grupo, -aunque es el menos numeroso-, han tenido mayores experiencias de repitencia y calificaciones insuficientes. Han construido su Autoconcepto Escolar a partir de vivencias negativas en relación al aprendizaje y su perspectiva de futuro no se aproxima a estudios superiores.

Sin embargo, los dos grupos restantes -la mayoría, alrededor del 80%- muestran inquietud favorable a ingresar a la Universidad o a Institutos de Educación Superior inmediatamente después de concluir estudios secundarios (cfr. Tabla 55).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Por un lado, los estudiantes que se definen como muy estudiosos, plantean la finalidad de estudiar “para saber más”, expresan una actitud muy favorable frente al estudio, se sienten muy capaces para estudiar y creen que el material de estudio se puede afrontar con facilidad. Estos, dicen haber obtenido muy buenas calificaciones aunque en algunos casos, han tenido experiencias de repitencia en su trayectoria.

Entre estos dos extremos, se encuentra el grupo de quienes piensan realizar estudios superiores y trabajar al mismo tiempo en el año próximo. Estos, muestran un Autoconcepto vapuleado por algunos fracasos, admiten tener calificaciones suficientes para aprobar aunque hayan tenido que recuperar algunas veces, y se reconocen medianamente estudiosos. Saben que son capaces aunque en ocasiones deban esforzarse o dedicarle más tiempo que el resto de sus compañeros, pero también advierten cierta especulación en la forma de afrontar los estudios. Es en estos estudiantes donde la Educación Superior debe desplegar acciones preventivas de orientación, ya que posiblemente sean los estudiantes que ingresen a realizar una carrera y no tengan el rendimiento esperado.

En la identificación de estos tres grupos se evidencia que las notas distintivas del Autoconcepto -actitud como estudiante, capacidad autopercebida, facilidad/dificultad para aprender-, se relacionan con las opciones que el estudiante proyecta para su futuro inmediato.

Merecen una consideración especial, las experiencias relacionadas con la repitencia, ya que es una situación vivida por estudiantes de los tres conglomerados.

En el tercer conglomerado, el porcentaje de repitentes es extraño en el contexto de esta investigación, ya que son los estudiantes que dicen haber obtenido buenas calificaciones, ser estudiosos, capaces y quieren continuar realizando estudios superiores. Esta situación nos llevó a indagar sus características personales y advertir que tienen intereses definidos, metas de superación y perspectiva de futuro a largo plazo.

Esta situación advierte que para algunos alumnos, el repetir algún año escolar no disminuye el Autoconcepto a pesar de haber sido una experiencia frustrante en su

trayectoria educativa. En este caso, las experiencias pasadas no se consideran fracasos o no se perciben como limitantes.

También puede pensarse que en ocasiones la situación de repitencia sirve para crecer, madurar, plantearse objetivos y en algunos casos convertirse en estudiantes avanzados -con buenas calificaciones, bastante estudiosos, capaces para aprender- y que no encuentran dificultades para proyectarse a seguir estudiando.

Las experiencias negativas no siempre son determinantes en el Autoconcepto, en ocasiones permiten aprender nuevas formas de asumir el ser estudiante, plantearse un proyecto de futuro y reconstruir una autoimagen óptima para seguir estudios superiores. En este sentido, las profecías no fueron autocumplidas (cfr. p. 123)

2. Objetivo específico N° 5

Comparar las estrategias que los estudiantes “dicen” realizar (Instr. 2) con las que efectivamente “utilizan” (Instr. 3) para aprender un contenido escolar.

A fin de comparar las estrategias de aprendizaje que los estudiantes “dicen” aplicar con las que efectivamente “utilizan” para aprender un contenido escolar, como se señalara en el Capítulo VI: Diseño Metodológico, empleamos una combinación idiosincrática de dos pruebas estadísticas:

1) la t de Student para cotejar las medias de muestras emparejadas en tanto se contrastan una fase o factor del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria) -instrumento 2-, con un factor de Estrategias para el estudio de un texto -instrumento 3-; dicha comparación se efectúa en función de las cuatro categorías de desempeño que se distinguieron en este último instrumento (cfr. Tabla 51).

2) la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, prueba no paramétrica para muestras dependientes o pares comparados, en la cual cada estudiante opera

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

como su propio control; de la información que aporta, retenemos solo la frecuencia de diferencias entre las variables -negativas y positivas- y empates.

Se presenta a continuación una comparación entre estrategias autoinformadas y estrategias evaluadas. Cabe recordar que existen diferencias mínimas entre las estrategias del esquema original y las resultantes del análisis factorial (Tablas 19, 29, 33 y 37). Para el cumplimiento de este objetivo se realiza una comparación de estrategias autoinformadas (Instr. 2) y estrategias evaluadas (Instr. 3) a partir de los factores resultantes del análisis factorial (Tabla 59).

Tabla 59. Comparación entre los factores resultantes en Estrategias autoinformadas (Instr. 2) y Estrategias evaluadas (Instr. 3)

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 2)	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 3)
FASE DE ENTRADA	Atención	Atención	Anclaje	Ideas previas: ciudadanía
		Concentración		Ideas previas: derechos humanos
FASE DE ELABORACIÓN	Adquisición	---	Adquisición	Selección de ideas principales
		Organización		
		Relación		Relación (entre categorías, con conceptos y ejemplos)
		Análisis		Análisis (incluye Comprensión global del tema, Organización y Justificación)
		Selección y Síntesis		Síntesis gráfica
FASE DE SALIDA	Recuperación	Evocación planificada / Elaboración propia	Recuperación	Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.1. Fase de Entrada

Se comparan estrategias de la Fase de Entrada autoinformadas (Instr. 2) con estrategias realizadas de la Fase de Entrada (Instr. 3), en primer lugar con Ideas previas sobre Ciudadanía, posteriormente con Ideas previas sobre Derechos Humanos.

Cabe destacar, que las estrategias en cada fase suelen presentar diferencias en función de la situación de aprendizaje, en este caso las de la Fase de Entrada, requieren procesos de atención poco observables y evaluables. Sin embargo, los procesos de anclaje relacionados con recuperación de ideas previas permiten ser identificados en una prueba de resolución como el instrumento 3.

Tabla 60. Comparación entre los factores resultantes en estrategias autoinformadas (Instr. 2) y estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Entrada

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 2)	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 3)
FASE DE ENTRADA	Atención	Atención	Anclaje	Ideas previas: ciudadanía
		Concentración		Ideas previas: derechos humanos

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 61. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Ciudadanía

Categorías	Variables	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Fase de entrada	5,17	2,012	5,372	,000
	Ideas previas	2,81	2,838		
Bajo	Fase de entrada	5,82	1,815	6,523	,000
	Ideas previas	3,17	3,299		
Medio	Fase de entrada	5,88	2,042	3,333	,001
	Ideas previas	4,39	3,224		
Alto	Fase de entrada	6,35	1,890	,560	,580
	Ideas previas	6,03	2,796		

Ideas previas sobre Ciudadanía – Fase de entrada				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	40 ^a	55 ^a	42 ^a	14 ^a
b. Diferencias positivas	16 ^b	14 ^b	21 ^b	11 ^b
c. Empates	1 ^c	2 ^c	3 ^c	4 ^c
Total	57	71	66	29

a. Ideas previas sobre Ciudadanía (Instr. 3) < Fase de entrada (Instr. 2)
 b. Ideas previas sobre Ciudadanía > Fase de entrada
 c. Ideas previas sobre Ciudadanía = Fase de entrada

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

La Tabla 61 muestra en primer lugar que la diferencia en puntuaciones obtenidas por estudiantes de las categorías muy bajo, bajo y medio son significativas entre lo autoinformado en el instrumento 2 -Fase de Entrada- y lo ejecutado en el instrumento 3 -Ideas previas referidas a Ciudadanía-. En cambio los estudiantes de la categoría alto, muestran diferencias no significativas entre las puntuaciones de ambos instrumentos.

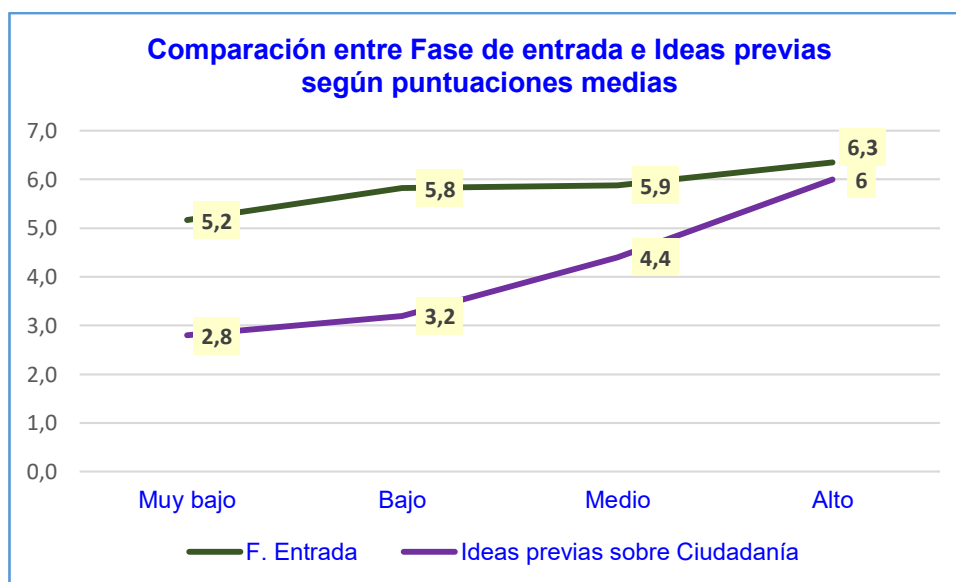
Luego, las “diferencias negativas” muestran que la puntuación obtenida en Ideas previas sobre Ciudadanía (instrumento 3) es menor que el puntaje que proviene del

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

autoinforme sobre la Fase de entrada (instrumento 2). “Diferencias positivas” representan el resultado opuesto: la puntuación en Ideas previas sobre Ciudadanía es mayor que el puntaje en Fase de entrada. “Empates” significa el mismo puntaje en ambas variables.

El 68% de los alumnos a través de los conglomerados (N = 151) evidencia diferencias negativas; en consecuencia, en esta situación las estrategias que efectivamente emplean se hallan por debajo de las que “dicen” aplicar.

Gráfico 50. Comparación entre Fase de Entrada con Ideas Previas de Ciudadanía (según puntuaciones medias)



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los estudiantes obtienen mejores índices cuando “dicen” realizar estrategias de la Fase de Entrada (Instr. 2) que los resultados que “efectivamente” obtienen en la prueba de desempeño (Instr. 3), en especial en el grupo de rendimiento muy bajo y bajo. El grupo medio se acerca bastante a su autoinforme aunque la diferencia no es significativa, mientras que en la categoría alto existe

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

prácticamente identidad de puntaje en ambos instrumentos, por cuanto las diferencias no son significativas.

En términos generales, los estudiantes tienen una visión de la realización de estrategias de la Fase de Entrada, relacionada con Ideas previas sobre Ciudadanía mucho mejor de lo que efectivamente realizan.

Tabla 62. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Derechos humanos

Categorías	Variables	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Fase de entrada	5,17	2,012	4,274	,000
	Ideas previas	3,11	3,081		
Bajo	Fase de entrada	5,82	1,815	,290	,773
	Ideas previas	5,70	3,074		
Medio	Fase de entrada	5,88	2,042	-2,950	,004
	Ideas previas	6,95	2,058		
Alto	Fase de entrada	6,35	1,890	-3,229	,003
	Ideas previas	8,32	2,369		

Ideas previas sobre Derechos humanos – Fase de entrada				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	39 ^a	34 ^a	20 ^a	6 ^a
b. Diferencias positivas	17 ^b	36 ^b	42 ^b	20 ^b
c. Empates	1 ^c	1 ^c	4 ^c	3 ^c
Total	57	71	66	29

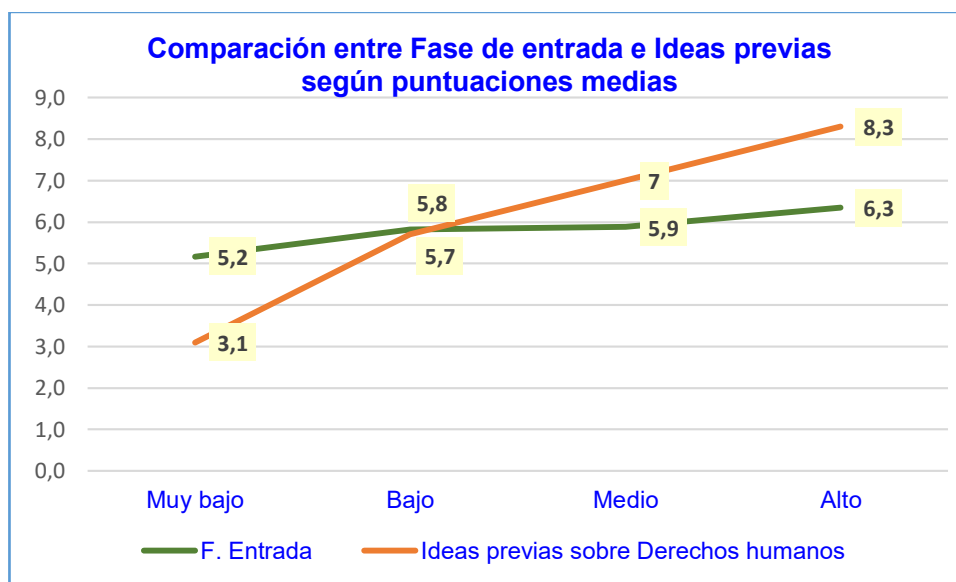
a. Ideas previas sobre Derechos humanos < Fase de entrada
 b. Ideas previas sobre Derechos humanos > Fase de entrada
 c. Ideas previas sobre Derechos humanos = Fase de entrada

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En la Tabla 62 se muestra la comparación con la misma variable del instrumento 2 (Fase de Entrada) y el ítem relacionado con Ideas Previas sobre Derechos Humanos del instrumento 3. Se observa una relación diferente a la anterior, ya que las estrategias utilizadas -de ejecución- son significativamente mejor puntuadas que las autoinformadas, especialmente en las categorías medio y alto. Mientras que los estudiantes de la categoría muy bajo siguen manifestando -con diferencias significativas- que realizan mejores estrategias de lo que “efectivamente” puntúan en la prueba de desempeño. En la categoría bajo, las diferencias no son significativas.

Gráfico 51. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Derechos humanos y su ejemplificación (según puntuaciones medias)



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra las relaciones precedentes. En ideas previas sobre Derechos Humanos y su ejemplificación, los estudiantes obtienen mejor resultado en el desempeño efectivo que en el autoinformado, en especial los grupos de rendimiento alto y medio. En el grupo de rendimiento bajo la diferencia no es significativa, mientras que para el grupo de rendimiento muy bajo, su desempeño real en la prueba es inferior.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Los estudiantes de desempeño muy bajo tienen una percepción de su rendimiento en Fase de Entrada más alta de lo que efectivamente realizan, mientras que los de rendimiento alto y medio tienen una consideración de sus posibilidades más moderadas, son mucho más realistas en sus capacidades.

2.2. Fase de Elaboración – Proceso Adquisición

En la conformación de los factores psicométricos algunas estrategias se unieron a otras más generales (ej: organización en el instrumento 3 agrupa con análisis), por lo cual la comparación en Fase de Elaboración – Proceso Adquisición quedó reducida a Estrategias de Relación, Análisis y Síntesis como se muestra (Tabla 63).

Tabla 63. Comparación entre los factores resultantes en Estrategias autoinformadas (Instr. 2) y Estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Elaboración

	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 2)	PROCESOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 3)
FASE DE ELABORACIÓN	Adquisición		Adquisición	Selección de ideas principales
		Organización		
		Relación		Relación (entre categorías, con conceptos y ejemplos)
		Análisis		Análisis (incluye Comprensión global del tema, Organización y justificación)
		Selección y Síntesis		Síntesis gráfica

Fuente: Elaboración propia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 64. Comparación entre estrategias de Relación (autoinformadas) – Relación concepto/ejemplo (en prueba de desempeño)

Categorías	Variables	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Relación	5,14	2,178	-2,114	,039
	Relación concepto/ejemplo	6,35	3,628		
Bajo	Relación	5,19	2,275	-10,912	,000
	Relación concepto/ejemplo	9,07	1,650		
Medio	Relación	5,70	2,324	-11,249	,000
	Relación concepto/ejemplo	9,39	1,108		
Alto	Relación	6,70	2,483	-6,551	,000
	Relación concepto/ejemplo	9,86	,516		

Relación concepto/ejemplo – Relación				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	22 ^a	7 ^a	3 ^a	1 ^a
b. Diferencias positivas	34 ^b	64 ^b	62 ^b	24 ^b
c. Empates	1 ^c	0 ^c	1 ^c	4 ^c
Total	57	71	66	29

a. Relación concepto/ejemplo (Instr. 3) < Relación (Instr. 2)
 b. Relación concepto/ejemplo > Relación
 c. Relación concepto/ejemplo = Relación

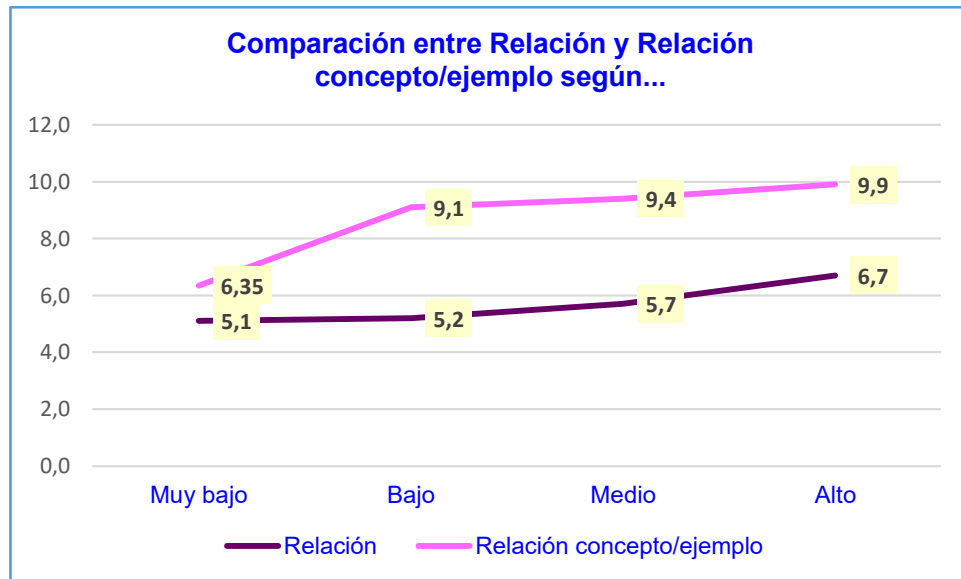
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

En estrategias de relación todas las categorías, presentan diferencias significativas entre las puntuaciones de la prueba autoinformada y la de ejecución.

Predominan las diferencias positivas en todas las categorías de desempeño, esto significa que la puntuación en Relación concepto/ejemplo (Instr. 3) es mayor que en Relación (Instrum 2).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 52. Comparación entre estrategias de Relación autoinformadas y realizadas



Fuente: Elaboración propia

Podemos decir que en Fase de Elaboración, la comparativa en Estrategias de Relación muestra que en la prueba de desempeño (Instr. 3) las puntuaciones son mejores que en el cuestionario autoinforme (Instr. 2), especialmente en las categorías alto, medio y bajo. Muy bajo se acerca bastante lo que dicen con lo que hacen, aunque las diferencias siguen siendo significativas.

En relación a las Estrategias de Análisis (autoinformadas) – Análisis y Organización (en prueba de desempeño), cabe recordar que en el Instrumento 3, las Estrategias de Análisis, a partir de las cargas factoriales, incluyen: Compresión global del tema, Organización y Justificación. Para diferenciarlas en las tablas siguientes se utiliza la denominación Análisis y organización.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 65. Comparación entre estrategias de Análisis (autoinformadas) – Análisis y organización (en prueba de desempeño)

Categorías	Variables	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Análisis	6,67	2,077	6,682	,000
	Análisis y organización	3,86	2,366		
Bajo	Análisis	6,95	1,972	2,497	,015
	Análisis y organización	5,99	2,215		
Medio	Análisis	6,72	2,259	-2,858	,006
	Análisis y organización	7,80	2,171		
Alto	Análisis	7,38	2,145	-3,269	,003
	Análisis y organización	9,05	1,819		

Análisis y Organización – Análisis				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	43 ^a	43 ^a	19 ^a	3 ^a
b. Diferencias positivas	10 ^b	23 ^b	42 ^b	19 ^b
c. Empates	4 ^c	5 ^c	5 ^c	7 ^c
Total	57	71	66	29

a. Análisis y organización (Instr. 3) < Análisis (Instr. 2)
 b. Análisis y organización > Análisis
 c. Análisis y organización = Análisis

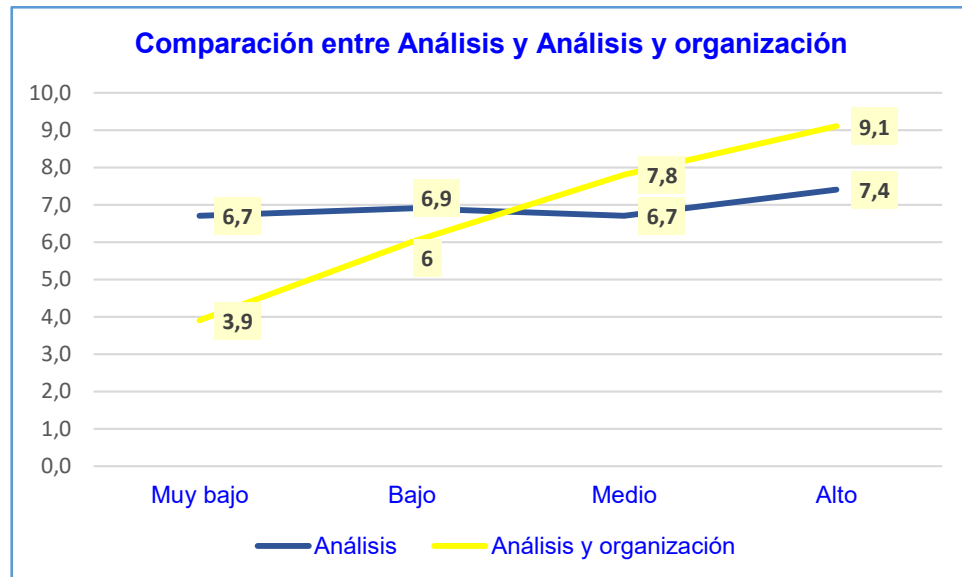
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

La comparación de las respuestas referidas a Análisis en ambos instrumentos muestra que existe diferencia significativa en todas las categorías de desempeño.

En las categorías muy bajo y bajo, las diferencias negativas muestran que la puntuación obtenida en Análisis y organización (Instr. 3) es menor que el puntaje que proviene del autoinforme (Instr. 2). Mientras que en los grupos medio y alto, las diferencias positivas manifiestan que las puntuaciones en Análisis y organización (Instr. 3) es mayor que en Análisis (Instr. 2).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 53. Comparación entre Análisis (autoinformado) y Análisis y organización (evaluado)



Fuente: Elaboración propia

Lo antedicho se expresa en el gráfico 53, en las estrategias referidas a análisis, los estudiantes de las categorías de desempeño medio y alto resultan con mejores puntuaciones en la prueba de ejecución que en el cuestionario autoinformado.

En cambio, quienes se ubican en las categorías: bajo y muy bajo, dicen realizar mejores estrategias de análisis de las que efectivamente emplean en la prueba de ejecución.

Estas diferencias alcanzan significatividad estadística en las cuatro categorías de desempeño. En relación a las Estrategias de Síntesis cabe recordar que las cargas factoriales de las estrategias de selección y las estrategias de síntesis en el instrumento 2 -autoinforme-, se ubican en un mismo factor (cfr. Tabla 29). Este, es comparable con la Estrategia de Síntesis gráfica de la prueba de desempeño (instrumento 3).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En la comparación entre Estrategias de Selección y síntesis (autoinformadas) con Síntesis gráfica (en prueba de desempeño), los resultados se muestran en Tabla 66:

Tabla 66. Comparación entre estrategias de Selección y Síntesis (autoinformadas) con Síntesis gráfica (en prueba de desempeño)

Categorías	Variables	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Selección y síntesis	7,31	2,067	12,952	,000
	Síntesis gráfica	2,41	1,888		
Bajo	Selección y síntesis	6,90	2,144	7,653	,000
	Síntesis gráfica	4,33	1,791		
Medio	Selección y síntesis	7,57	1,887	5,644	,000
	Síntesis gráfica	5,64	1,927		
Alto	Selección y síntesis	7,31	2,335	,443	,661
	Síntesis gráfica	7,07	1,898		

Síntesis gráfica – Selección y síntesis				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	52 ^a	54 ^a	48 ^a	13 ^a
b. Diferencias positivas	4 ^b	14 ^b	15 ^b	12 ^b
c. Empates	1 ^c	3 ^c	3 ^c	4 ^c
Total	57	71	66	29

a. Síntesis gráfica (Instr. 3) < Selección y síntesis (Instr. 2)
 b. Síntesis gráfica > Selección y síntesis
 c. Síntesis gráfica = Selección y síntesis

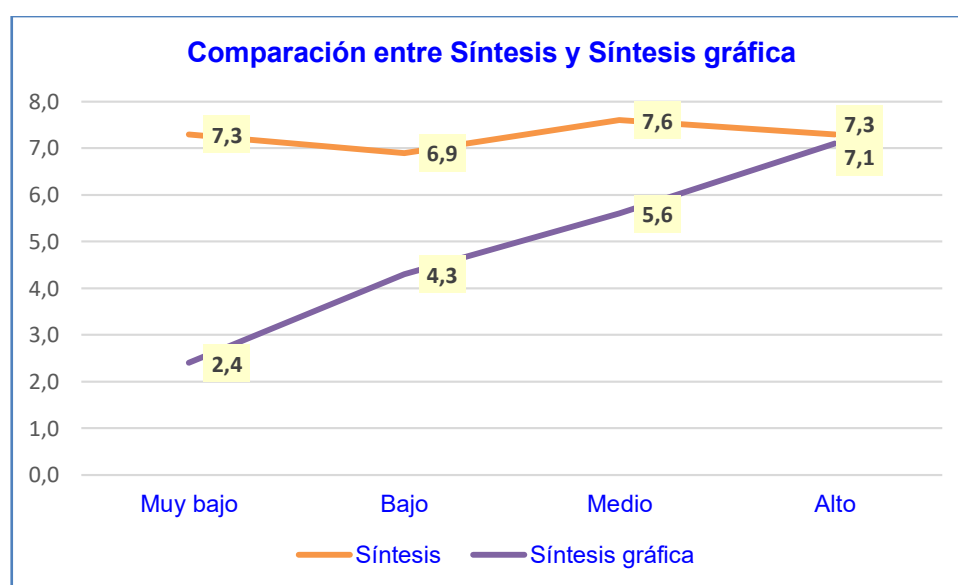
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

En estrategias de Síntesis es el grupo de rendimiento alto, el único que no presenta diferencias significativas entre la prueba autoinformada (selección y síntesis) y la de ejecución (síntesis gráfica). En las otras categorías las diferencias son significativas mostrando mejor rendimiento en el autoinforme (Instr. 2) que en la prueba de desempeño (Instr. 3).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Predominan las diferencias negativas en todas las categorías de desempeño, esto significa que la puntuación en Síntesis gráfica (Instr. 3) es menor que en Selección y Síntesis (Instr 2). Sólo en el grupo alto, las puntuaciones muestran divergencia mínima en relación a la diferencia positiva (13 - 12).

Gráfico 54. Comparación entre Síntesis (autoinformada) y Síntesis gráfica (evaluada)



Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra que en Estrategias de Síntesis -producción de resúmenes y esquemas- los estudiantes realizan las actividades peor de lo que creen. En particular, los grupos de rendimiento medio, bajo y muy bajo presentan diferencias muy importantes, mientras que el grupo de rendimiento alto muestra que la diferencia es mínima, no es significativa.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

2.3. Fase de Salida – Proceso Recuperación

Tabla 67. Comparación entre los factores resultantes en estrategias autoinformadas (Instr. 2) y estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Salida

	PROCESO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 2)	PROCESO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (factores psicométricos instrumento 3)
FASE DE SALIDA	Recuperación	Evocación planificada / Elaboración propia	Recuperación	Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Se muestra la comparación entre Estrategias de la Fase de Salida. Tanto para el instrumento de autoinforme como para la prueba de desempeño, se han considerado los mismos Procesos de Recuperación. Se utilizan diferentes nombres en las tablas y el gráfico para diferenciar los instrumentos (Fase de Salida - autoinforme- vs. Elaboración propia -desempeño-).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 68. Comparación de Fase de Salida (autoinformada) y Elaboración propia (evaluada)

Categorías	Variabes	Medias	D.E.	T	Significación
Muy bajo	Fase de salida	6,42	1,840	17,638	,000
	Elaboración propia	1,07	1,110		
Bajo	Fase de salida	6,41	1,732	9,702	,000
	Elaboración propia	2,97	2,497		
Medio	Fase de salida	6,96	1,600	4,702	,000
	Elaboración propia	4,98	2,879		
Alto	Fase de salida	7,35	1,789	1,219	,233
	Elaboración propia	6,71	2,271		

Elaboración propia – Fase de salida				
N	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
a. Diferencias negativas	55 ^a	61 ^a	49 ^a	18 ^a
b. Diferencias positivas	2 ^b	10 ^b	17 ^b	9 ^b
c. Empates	0 ^c	0 ^c	0 ^c	2 ^c
Total	57	71	66	29

a. Elaboración propia (Instr. 3) < Fase de salida (Instr. 2)
 b. Elaboración propia > Fase de salida
 c. Elaboración propia = Fase de salida

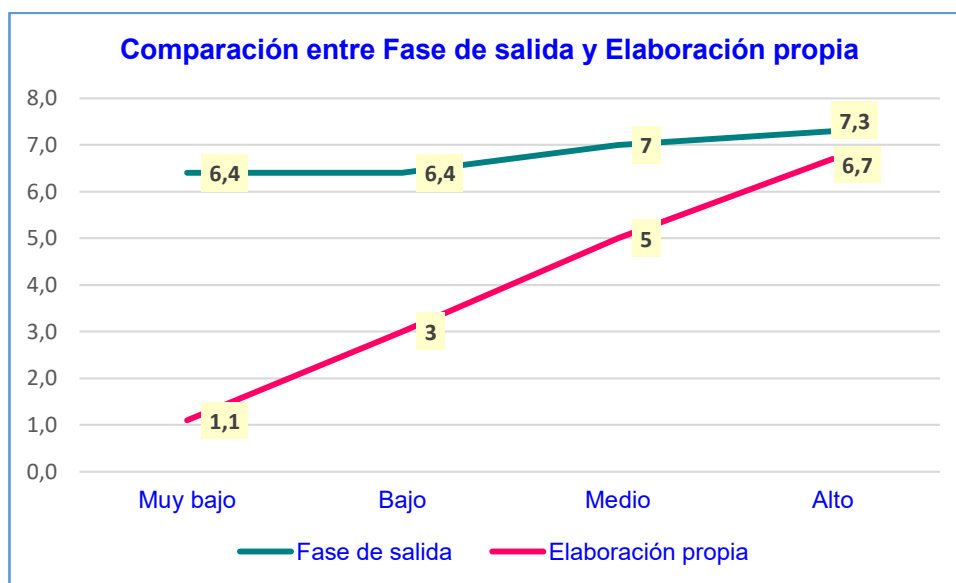
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en SPSS.

En las puntuaciones de la Fase de Salida, la comparación entre la prueba de desempeño (Instr. 3) y el cuestionario autoinformado (Instr. 2) presenta diferencias significativas en las categorías muy bajo, bajo y medio. Sólo la categoría alto presenta diferencias mínimas que no son significativas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Predominan las diferencias negativas donde la elaboración propia (Instr. 3) tiene puntuaciones menores a las de la fase de salida del instrumento 2 en todas las categorías.

Gráfico 55. Comparación entre Fase de Salida y Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se observa la relación de los dos instrumentos en la Fase de Salida. En la prueba de desempeño, la Elaboración propia muestra valores muy inferiores a lo que los estudiantes admiten realizar en el cuestionario autoinformado, en especial para el grupo de rendimiento muy bajo, disminuyendo la diferencia en el grupo bajo, y menor aún en el grupo medio. Sin embargo, el grupo alto sigue mostrando inferioridad de rendimiento efectivo en relación a lo que declaran, aunque esta diferencia no sea significativa desde el punto de vista estadístico.

Estos resultados sugieren que los estudiantes creen que realizan correctamente Estrategias de evocación planificada, construcción personal de respuestas, de elaboración propia, pero en la práctica las producciones no son tan pertinentes ni adecuadas.

2.4. Discusiones en torno al objetivo específico N° 5

En este objetivo se ha planteado la necesidad de comparar las Estrategias que los estudiantes “dicen” realizar -en instrumento 2-, con las que efectivamente “utilizan” para aprender un contenido escolar y que han sido evaluadas en el instrumento 3.

Para tal fin se tomaron los factores resultantes del análisis psicométrico y se fueron cotejando los Procesos y Estrategias por Fase.

En el instrumento autoinforme, la Fase de Entrada se considera en forma global, ya que indaga Procesos de atención y concentración que no son viables de evaluar en forma objetiva; mientras que el instrumento de evaluación de Estrategias, requiere en la Fase de Entrada, en particular, Procesos de anclaje tales como: Ideas previas referidas al concepto de Ciudadanía y al concepto y ejemplificación de Derechos Humanos.

Al comparar las estrategias de la Fase Entrada relacionadas con las Ideas previas sobre Ciudadanía se observa que en el instrumento autoinforme los estudiantes “dicen realizar” las estrategias (Instr. 2) mejor de lo que efectivamente sucede en la prueba de desempeño (Instr. 3), en especial en los conglomerados de rendimiento muy bajo, bajo y medio. El grupo de rendimiento alto tiene una autopercepción de las Estrategias utilizadas muy similar a lo que verdaderamente sucede en la práctica.

En cambio en las Ideas previas referidas a la conceptualización de Derechos humanos y su ejemplificación, los estudiantes de rendimiento alto y medio obtienen mejor resultado en el desempeño efectivo que en el autoinformado. Una posible explicación a este proceso puede deberse a la naturaleza de la temática, que además de ser estudiada en varios espacios curriculares, es de dominio cotidiano y culturalmente divulgada por los medios de comunicación.

Sin embargo, en el grupo de rendimiento bajo la diferencia no es significativa, mientras que para el grupo de rendimiento muy bajo, su desempeño real en la prueba es inferior de lo manifestado en el autoinforme.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En definitiva, los estudiantes de desempeño muy bajo tienen una percepción de su rendimiento en Fase de Entrada más alta de lo que efectivamente realizan, mientras que los de rendimiento alto y medio tienen una consideración de sus posibilidades más moderadas, son mucho más realistas en sus capacidades

Dentro de las Estrategias de la Fase de Elaboración encontramos resultados variados en función de los distintos grupos según categoría de desempeño autoinformado y estrategias concretas.

En las *estrategias de relación* los estudiantes obtienen mejores puntuaciones en la prueba de desempeño que en el cuestionario de autoinforme en todas las categorías, con diferencias significativas. Son capaces de establecer relaciones entre categorías, conceptos y ejemplos en forma superior a lo que ellos “dicen” que hacen. Es decir que en la práctica les ha resultado sencillo establecer relaciones, aunque manifiestan que no utilizan frecuentemente estas Estrategias cuando estudian.

En referencia a las *estrategias de análisis*, las categorías de desempeño bajo y muy bajo tienen menor rendimiento efectivo de lo autoinformado.

Por el contrario, los grupos de desempeño medio y alto, efectivamente realizan este tipo de estrategias mejor de lo que expresan en el instrumento autoinforme. Parecen ser más capaces de realizar estrategias de análisis de lo que creen o dicen. En todas las categorías las diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico.

Entre todas las analizadas, las estrategias en las que se advierte mayor distancia entre lo que los alumnos “dicen” que hacen y lo que efectivamente “realizan” son las *estrategias de síntesis* -de la Fase de Elaboración- y las *estrategias de elaboración propia* -de la Fase de Salida-.

Los resultados en *estrategias de síntesis* muestran que los estudiantes dicen realizar frecuentemente actividades que tienen que ver tanto con resúmenes escritos como con la producción de esquemas gráficos, pero la realización en la práctica de dichas estrategias es bastante deficiente, especialmente en los tres conglomerados inferiores.

Similar, en la *Fase de Salida*, el Proceso de Recuperación muestra que el desempeño real es inferior en comparación con lo que autoinforman los estudiantes, en particular los grupos muy bajo, bajo y medio. Han expresado que pueden hacer elaboraciones propias, producciones personales en base a algunos indicios pero en la realización, su rendimiento es deficitario.

En cambio, la categoría de rendimiento alto realiza estrategias de síntesis -Fase de Elaboración- y de elaboración propia -Fase de Salida- en forma óptima, tal como lo han expresado en el autoinforme de estrategias, ya que las diferencias no son significativas y los valores son muy altos en ambas pruebas.

En términos generales, se aprecia que las categorías de desempeño muy bajo, bajo y medio expresan una utilización de estrategias en forma superior a su rendimiento efectivo. Así sucede en estrategias de la Fase de Entrada, en síntesis de la Fase de Elaboración y en la Fase de Salida. Vale preguntarse si se autoengañan, si tienen una visión distorsionada de sus dificultades y posibilidades o simplemente si no son conscientes de los procesos que utilizan para aprender.

En cambio, los estudiantes de las categorías de rendimiento alto, tienen una apreciación de sus capacidades en el uso de estrategias más realista, son conscientes de lo que efectivamente hacen y lo que expresan es acorde con su desempeño en el plano de la aplicación. En ocasiones autoinforman el uso de estrategias de manera inferior a lo que efectivamente realizan en el estudio de un texto y en otras, las diferencias son mínimas y no son significativas desde el punto de vista estadístico. Podría creerse que son modestos al describir las estrategias que utilizan para el estudio o pensarse que son sinceros al responder el instrumento 2 porque, aunque son muy capaces, en la trayectoria escolar implementan las estrategias mínimas para aprobar. Posiblemente sean quienes dicen que no estudian nunca pero igualmente obtienen buenas calificaciones.

Los cuestionamientos pasan por el lugar que ocupa la escuela en la propuesta de aprendizajes cada vez más desafiantes, que estimulen a lograr nuevos aprendizajes. Los estudiantes de desempeño alto pueden y saben utilizar estrategias pero no las usan en el estudio cotidiano. Los estudiantes de desempeño medio, bajo y muy bajo creen que realizan Estrategias en forma efectiva y en la

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

práctica éstas son insuficientes. Quizá porque para las exigencias de la Educación Secundaria no sean indispensables y por lo tanto, tampoco son enseñadas sistemáticamente.

3. Objetivo específico N° 6:

Analizar la relación entre el concepto que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz (Instr. 1) y sus resultados en la prueba de desempeño (Instr. 3).

Para el análisis de esta relación se tienen en cuenta las cuatro categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto (instr. 3) resultantes mediante la función “asignar rangos a los puntajes” del SPSS. Éstas, han sido mostradas (cfr. Tabla 53) y se plasman nuevamente con la finalidad de facilitar la comprensión del lector.

(Reiteración Tabla 53). Categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto

Rango de puntajes	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De 0,87 a 4,35	Muy bajo	57	26%
De 4,57 a 6,09	Bajo	71	32%
De 6,30 a 7,61	Medio	66	29%
De 7,83 a 9,35	Alto	29	13%
Total		223	100%

Fuente: SPSS.

Luego, se implementa un análisis de conglomerado bietápico, se ingresan las cuatro categorías de desempeño en las Estrategias para el estudio de un texto como variables categóricas, y los ítems, factores y puntuación totales en

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Autoconcepto Escolar como variables continuas. Se conforman cuatro clústers (Clúster 1 -alto- a 4 -muy bajo-). Las asociaciones de mayor diferencia³² son (cfr. Tabla 69 y 70):

Tabla 69. Centros de los conglomerados finales

Clúster	2- Desempeño según calificaciones		3- Actitud como estudiante		4- Capacidad Autopercebida		7- Proyectos futuros		Autoconcepto Factor 1*		Autoconcepto Factor 2**		Autoconcepto escolar	
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
1	3,76	1,68	3,40	1,07	3,73	1,36	4,29	0,94	7,19	1,48	8,70	1,95	7,84	1,22
2	3,22	1,60	2,50	1,11	2,90	1,54	4,41	0,56	6,59	1,47	7,70	1,97	7,09	1,26
3	3,43	1,54	2,87	1,20	3,35	1,63	4,22	1,00	6,89	1,54	7,91	1,63	7,42	1,18
4	1,33	0,91	1,46	0,85	1,35	1,06	2,25	1,69	4,35	1,54	3,71	2,13	4,08	0,91

Fuente: Selección a partir de los resultados en SPSS.

* *Factor 1*: Analiza el presente; “Yo como aprendiz”.

** *Factor 2*: Analiza el pasado y el futuro; “Mi trayectoria y proyección”

Tabla 70. Frecuencias en los conglomerados según Autoconcepto escolar

Categorías en Estrategias	Categorías en Autoconcepto Escolar								Total
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		
	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	
Clúster 1 (alto)	0		0		0		21	72,4%	21
2 (medio)	34	59,6%	58	81,7%	0		2	6,9%	94
3 (bajo)	0		0		58	87,9%	2	6,9%	60
4 (muy bajo)	23	40,4%	13	18,3%	8	12,1%	4	13,8%	48
Total	57	100%	71	100%	66	100%	29	100%	223

Fuente: SPSS.

³² Cfr. Anexo 12, donde se incluye la tabla completa.

Estas diferencias son significativas ($X^2 = 350,518$, $gl = 9$, $p = ,000$).

La combinación de datos muestra los siguientes conglomerados:

El primer conglomerado: **Estrategias de ejecución y Autoconcepto altos** tiene la particularidad de agrupar a los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados en la prueba de desempeño, pero al mismo tiempo se reconocen capaces y con actitud favorable para afrontar el estudio (N=21).

Se hallan los estudiantes que, en su mayoría, señalan que estudian “para saber más” (ocasionalmente, a esta razón se suma “para obtener buenas calificaciones”), mientras que seis (el 29% de los 21 alumnos en este conglomerado) afirman “No estudio casi nunca, pero tengo buenas notas”. Efectivamente las obtienen porque solo siete han debido recuperar materias y ninguno ha repetido en la escuela secundaria (uno de los valores que explica la media elevada del Factor 2 de autoconcepto escolar).

De interés resulta la combinación congruente de la *actitud como estudiante* y la *capacidad autopercebida* en cuanto quienes se consideran “bastante” o “medianamente” estudiosos, señalan que son capaces y responsables (n = 10); “medianamente” estudiosos y capaces pero se tienen que “esforzar” o necesitan “más tiempo” (n = 3); “poco” estudiosos y capaces pero no se esfuerzan, no se dedican (n = 6); dos indican que son “medianamente” estudiosos y capaces pero especuladores. Salvo dos que manifiestan dificultad en Matemática, el resto afirma que le resulta “fácil” o le cuesta “un poco” lo que se enseña en la escuela. Finalmente, todos se proponen continuar los estudios (mayoritariamente en la Universidad) a excepción de dos: el varón “no lo ha pensado todavía”; la mujer informa que se mudará a otro país.

El segundo conglomerado: **Estrategias de ejecución medias - Autoconcepto descendido**, es el más numeroso ya que concentra el 42% de la muestra. Son estudiantes que han obtenido rendimiento medio en la prueba de desempeño, con puntajes entre 6,30 a 7,60, pero su Autoconcepto Escolar es, en términos generales muy bajo y bajo. Sólo dos estudiantes puntúan con Autoconcepto Escolar alto.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El interés de este conglomerado es que en el 83% de los casos no se verifica correspondencia alguna entre el Autoconcepto Escolar y los resultados en Estrategias puestas en práctica en la prueba de desempeño. Es relativamente alto el puntaje en Estrategias, pero solo el 25% de los alumnos de este conglomerado obtienen 6 puntos o menos en Autoconcepto Escolar; en este sentido, se halla una correlación negativa, aunque baja, entre ambas variables ($r = -.335$, $p = 0,05$). El ejemplo paradigmático es una alumna de 17 años que evidencia 6,86 en Estrategias y la puntuación inferior de la muestra total en Autoconcepto (0,87).

Los dos estudiantes de categoría alta en Autoconcepto Escolar son varones de 19 y 20 años, respectivamente, porque han repetido curso; afirman obtener “buenas” calificaciones con muy poco estudio; en esta línea, se autocalifican como capaces pero no se dedican, les han quedado materias previas, les cuesta un poco lo que se enseña en la escuela; planifican estudiar y trabajar. Su Autoconcepto es alto, quizá han tenido experiencias que les ha hecho madurar en relación al resto de sus compañeros, pero no presentan un perfil de estudiante responsable, dedicado al estudio.

En el resto de los casos en que no se verifica la correspondencia referida ($n = 76$ de 94) el 70% afirma que estudia para obtener “buenas” calificaciones o para “saber más”, aunque solo cuatro alumnos se consideran “bastante estudiosos”, el 17% ha repetido, al menos, un curso y al 37% le han quedado “materias previas” o han rendido recuperatorio. No obstante, al 84% el contenido que se enseña en la escuela le “cuesta un poco” o le resulta “difícil”. También mayoritariamente (el 95%) planifica continuar sus estudios de modo inmediato.

En el tercer clúster encontramos estudiantes que presentan **Estrategias de ejecución bajas - Autoconcepto prioritariamente medio** (en algunos casos alto), es decir un rendimiento descendido en las estrategias de aprendizaje de un texto escolar, pero tienen una autopercepción bastante buena de su trayectoria escolar.

En este tercer conglomerado, el 68% de los alumnos informa que estudia para “saber más” ($n = 18$), para obtener “buenas” calificaciones ($n = 18$) o por ambos motivos ($n = 5$). Salvo dos que afirman no estudiar o hacerlo sin resultados exitosos, el resto señala que no estudia pero alcanza buenas calificaciones ($n =$

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

17). Efectivamente, el valor del centroide (cfr. Anexo 12) es muy cercano al del primer conglomerado -ambos rondan los 3,7 puntos de 5-.

Respecto del desempeño según calificaciones, las categorías “he tenido muy buenas notas” (n = 23) y las suficientes “para aprobar” (n = 13) representan el 60% de los estudiantes del conglomerado. El resto se distribuye entre “Me han quedado materias previas” (n = 9) y “He aprobado... en el recuperatorio” (n = 15). Son resultados que se corresponden con:

1) la *actitud como estudiante* ya que el 68% se considera “medianamente estudioso” (n = 41), ocho “bastante estudioso” o aprende de la explicación en clase y solo el 18% (n = 11), “poco estudioso”;

2) la *capacidad autopercebida* en cuanto el 68% selecciona “capaz pero se tiene que esforzar” (n = 22) o “necesita más tiempo” (n = 2) o es “capaz y responsable” (n = 17). El 17% afirma que es capaz pero “no se pone a estudiar” y el 15%, “capaz pero especulador”; el último es el porcentaje más alto de la muestra total en esta categoría;

3) En cuanto a la *facilidad o dificultad* para estudiar: la combinación de “me resulta fácil” (n = 26) y “me cuesta un poco” (n = 28) el contenido que se enseña en la escuela reúne al 90% del conglomerado; al resto, le cuesta “bastante” o “depende de la materia”. Solo ocho alumnos (el 13% del conglomerado) han repetido algún curso de la escuela secundaria.

Estas características, por otra parte, se asocian con los proyectos futuros porque el 90% se propone continuar los estudios ya sea en la Universidad (n = 24) o en el Nivel Terciario (n = 30). Únicamente tres alumnos eligen “trabajar” y también tres deben “rendir materias”. En este sentido, se observa que el valor del centroide es muy cercano al del primer conglomerado (ambos rondan alrededor de 4,2 puntos).

En el extremo opuesto al primer clúster se ubica el conglomerado cuatro que se caracteriza por **Estrategias de ejecución muy bajas - Autoconcepto variado predominando muy bajo**. Presentan las puntuaciones más bajas en Estrategias para el estudio de un texto y las puntuaciones en Autoconcepto se distribuyen en las cuatro categorías, aunque predomina la muy baja (n = 23).

En este conglomerado, en su desempeño según calificaciones el 75% informa “me han quedado materias previas”, el 13% ha “aprobado algunas materias en el recuperatorio de diciembre y/o febrero”, dos estudiantes han repetido más de un año de secundaria y solo cuatro señalan que han obtenido “las notas justas para aprobar”. El 77% se considera “poco estudioso”; el 23% restante, “medianamente estudioso”. El 54% no estudia “casi nunca” pero obtiene “buenas” calificaciones, el 10% se aplica para lograrlas, cuatro estudian pero no alcanzan buenas calificaciones, solo el 12% halla el sentido del estudio en “saber más”, el resto afirma que estudia “poco” o no lo hace. En relación con ello, el 71% se considera “capaz pero no se pone a estudiar”, cuatro “poco” capaces, el 17% capaz pero “que se tiene que esforzar mucho” o “necesita más tiempo”, solo dos alumnos eligen “capaz y responsable”. Al 29% le resulta “fácil lo que se enseña en la escuela”, a 31% le “cuesta un poco”, al 13% le “cuesta bastante” (o depende de la asignatura), al 27% les resulta “muy difícil” (n = 10) o “difícil”. El 60% ha repetido, al menos, un curso de la escuela secundaria.

Respecto de los proyectos para su futuro inmediato, el 52% se ocupará de “rendir materias”, el 23% busca “ingresar a un terciario o trabajar y estudiar”, tres alumnos trabajarán y también tres no lo han “pensado todavía”; un porcentaje bajo (el 12%) planifica ingresar en la universidad.

De los estudiantes de este conglomerado que alcanzan puntuaciones medias (n = 8) o altas (n = 4) en Autoconcepto Escolar (total = 12) solo dos -uno en cada categoría- no han repetido curso/s en secundaria y tienen 17 años; el resto, entre 18 y 20 años.

3.1. Discusiones en torno al objetivo específico N° 6

En este objetivo se ha planteado analizar la relación entre el Autoconcepto Escolar, estudiado en el Instrumento 1 y los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de ejecución de Estrategias de Aprendizaje -Instrumento 3-. En la conformación de cuatro conglomerados se observan comportamientos diferentes de las variables y subvariables estudiadas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El análisis realizado muestra cuatro conglomerados que, en algunos casos no presentan relación de coherencia a excepción del primer conglomerado, que se caracteriza por ser **estudiantes esforzados** y presentar un rendimiento alto en la prueba de ejecución y un Autoconcepto alto, es decir una mirada positiva de sí mismos como aprendices. Se reconocen capaces y lo son.

El segundo conglomerado, el más numeroso de la muestra total, se caracteriza por la no correspondencia entre el Autoconcepto Escolar y los resultados en Estrategias de ejecución. En este sentido serían **estudiantes descreídos de sus posibilidades**, se auto-desvalorizan ya que tienen rendimiento medio pero manifiestan un Autoconcepto muy bajo y bajo, descendido en relación a su capacidad real. Se creen peor de lo que efectivamente son capaces de hacer. Sólo dos tienen Autoconcepto Escolar alto.

Su percepción de capacidad no se corresponde con la realización de la prueba, el resultado en la ejecución es mucho mejor de lo que ellos piensan. No creen en sus capacidades o perciben las tareas escolares muy difíciles para llevar adelante, sin embargo pueden hacerlas efectivamente con bastante solvencia.

Un tercer conglomerado, se caracteriza por conformarse por **estudiantes irrealistas** ya que no perciben adecuadamente las dificultades en su trayectoria escolar. Se definen por tener un Autoconcepto Escolar medio y alto mientras que las Estrategias de ejecución obtienen puntuaciones bajas, que no alcanzarían para aprobar un espacio curricular, es decir entre 4,50 a 6. Tienen rendimiento bajo y se creen que son mucho mejores en su desempeño académico.

Por sus respuestas se vislumbra que creen que sus capacidades y actitudes son suficientes para aprobar, no encuentran grandes dificultades al enfrentarse al contenido de aprendizaje, tienen una perspectiva de futuro con altas expectativas; sin embargo, al enfrentarse en una situación de aprendizaje y estudio obtienen resultados poco satisfactorios.

Este grupo, es el que posiblemente ingrese a realizar estudios superiores y encuentre las mayores dificultades en su trayectoria académica.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El cuarto conglomerado, los **estudiantes de rendimiento descendido**, caracterizado por las Estrategias de ejecución bajas, en tanto el Autoconcepto se distribuye por todas las categorías, aunque hay una predominancia también baja.

Es decir que a excepción del conglomerado con alto Autoconcepto, no existe relación con el desempeño real en Estrategias de aprendizaje. Los estudiantes no son conscientes de sus capacidades o sus dificultades, la escuela no ha contribuido a desarrollar una imagen de sí mismos como aprendices y no ha estimulado las capacidades metacognitivas necesarias para aprender a aprender.

4. Objetivo General N° 1

Estudiar la relación entre los Procesos y las Estrategias cognitivas que el alumno del último año de escuela secundaria informa que emplea en situación de aprendizaje escolar (Instr. 2), las que efectivamente realiza (Instr. 3) y su Autoconcepto como aprendiz (Instr.1).

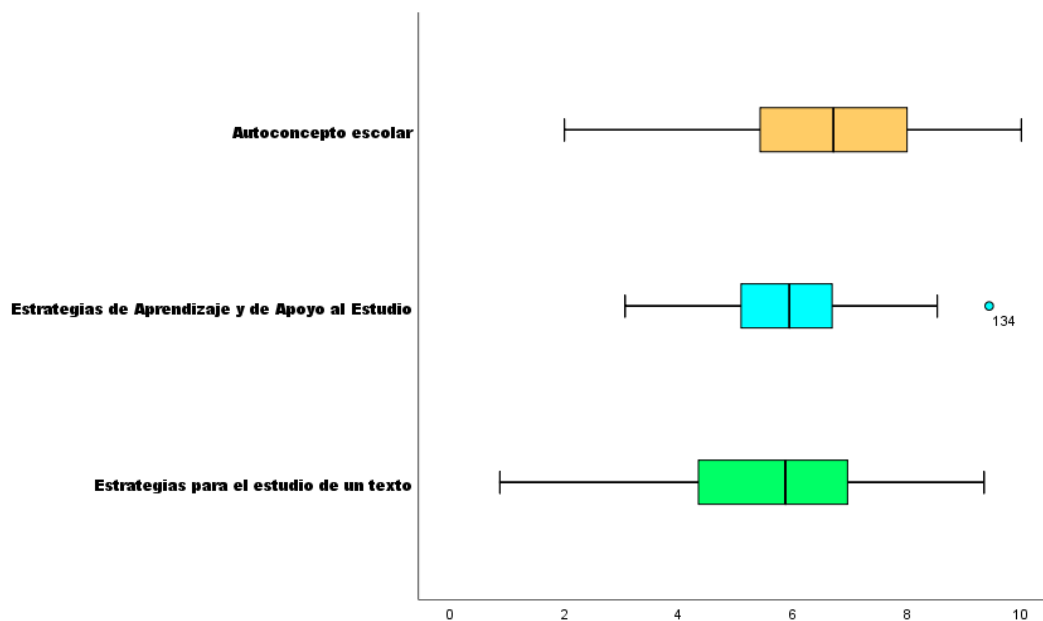
A fin de dar respuesta al objetivo general que relaciona los tres instrumentos cuantitativos, se realiza en primer lugar un análisis de las puntuaciones totales de cada instrumento que permite observar el comportamiento de cada una de las variables y una correlación de las mismas a través de r de Pearson. En segundo lugar, una interrelación entre variables a través de un análisis de conglomerados de K-Medias que conforma cuatro clústers finales.

4.1. Puntuaciones totales de cada instrumento

En la comparación entre los tres instrumentos, las puntuaciones totales resultantes son: (cfr. Gráfico 56).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 56. Puntuaciones globales en los tres instrumentos



Fuente: Elaboración propia según datos de SPSS.

Como se observa en la comparación de los bloques rectangulares, aunque Autoconcepto Escolar representa valores medio-bajos y medios (se distribuye entre los puntajes 5,43 y 8), es claramente superior a la puntuación total en Estrategias de aprendizaje (con escasa dispersión) y en Estrategias para el estudio de un texto. En este sentido, los bloques de las dos últimas se ubican entre 5,06-6,69 y 4,35-6,96, respectivamente. Los puntajes en Autoconcepto Escolar (Instr. 1) son superiores a los de Estrategias de Aprendizaje y Apoyo al Estudio (Instr. 2) y de Estrategias para el estudio de un texto (Instr. 3), aunque en este último al igual que en el primero se observa mayor dispersión en las respuestas.

No obstante, el coeficiente de correlación (r de Pearson) más alto se verifica entre los constructos autoinformados -autoconcepto y estrategias de aprendizaje- en contraste con el desempeño efectivo -estrategias de ejecución- :

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 71. Correlaciones entre los tres instrumentos

	Estrategias de aprendizaje	Estrategias para el estudio de un texto
Autoconcepto	,411**	,197**
Estrategias de aprendizaje	1	,185**

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

Fuente: Elaboración propia según datos de SPSS.

4.2. Interrelación de variables

A fin de relacionar las puntuaciones totales en las variables Autoconcepto Escolar, Estrategias informadas y Estrategias de ejecución, se implementa un primer análisis de conglomerados de K-Medias. Los resultados son (cfr. Tabla 72):

Tabla 72. Centros de los conglomerados finales

	Clúster			
	1	2	3	4
Autoconcepto escolar	7,58	4,51	6,61	8,59
Estrategias informadas	6,31	5,29	5,76	6,95
Estrategias de ejecución	3,51	4,60	6,59	7,23

Fuente: Elaboración propia según datos de SPSS.

La tabla 72 muestra la conformación de cuatro conglomerados. A diferencia de los conglomerados de los objetivos anteriores³³, el primero se caracteriza por la

³³ En objetivos anteriores, los conglomerados se ordenan de las más altas puntuaciones a las más bajas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

puntuación total inferior de la muestra en las Estrategias para el estudio de un texto, al tiempo que manifiestan un Autoconcepto Escolar relativamente alto y Estrategias autoinformadas de nivel medio.

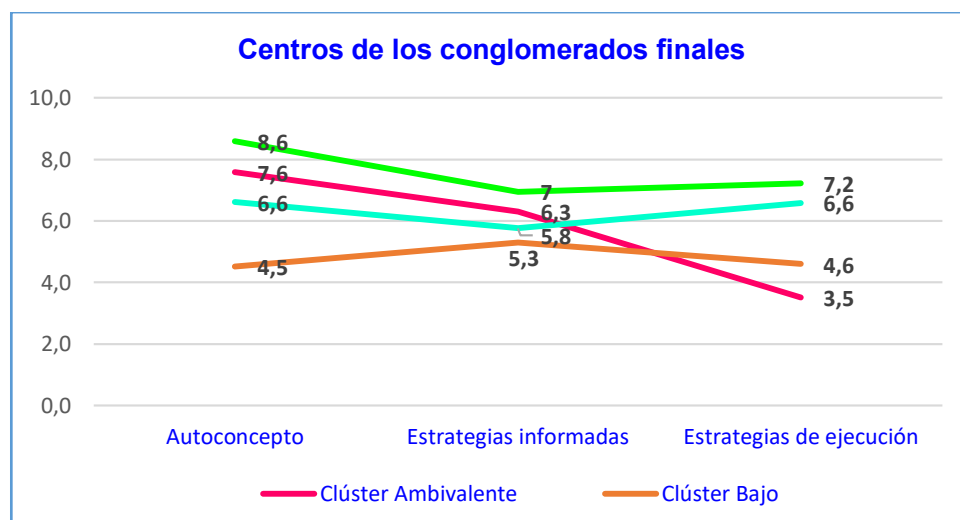
El segundo corresponde al desempeño bajo, expresan los puntajes inferiores de la muestra en las dos primeras variables y descendido -aunque no el más bajo- en la prueba de ejecución. Es posible decir que tienen muy poca valoración de sí mismos como estudiantes y dicen realizar mejores estrategias de lo que realizan en la práctica, aunque tampoco son tan efectivas.

El tercer clúster congrega a los alumnos con desempeño medio en estrategias de ejecución y un autoconcepto escolar congruente, al tiempo que la media de las estrategias autoinformadas resulta baja (cfr. Tabla 72).

En el cuarto, de desempeño alto, se ubican los estudiantes que manifiestan las puntuaciones totales superiores de la muestra.

En la representación gráfica de las medias (cfr. Gráfico 57):

Gráfico 57. Representación gráfica de conglomerados finales



Fuente: Elaboración propia según datos de SPSS.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

El gráfico representa lo expresado previamente. El clúster 1 (rojo) presenta alto Autoconcepto, Estrategias autoinformadas medias y rendimiento efectivo muy bajo.

El clúster 2 (marrón) presenta muy bajas puntuaciones en términos generales, en especial en Autoconcepto, y Estrategias autoinformadas. En Estrategias ejecutadas el rendimiento también es descendido, aunque no tanto como en el clúster anterior.

El clúster 3 (celeste) obtiene puntuaciones intermedias y también muestra bastante coherencia entre su Autoconcepto escolar y el rendimiento en la prueba de desempeño, aunque autoinforma poca utilización de Estrategias para aprender.

El clúster 4 (verde) presenta las puntuaciones más altas en Autoconcepto, Estrategias informadas y Estrategias realizadas, con escasa diferencia entre estas últimas.

En su distribución porcentual (cfr. Tabla 73 y Gráfico 58):

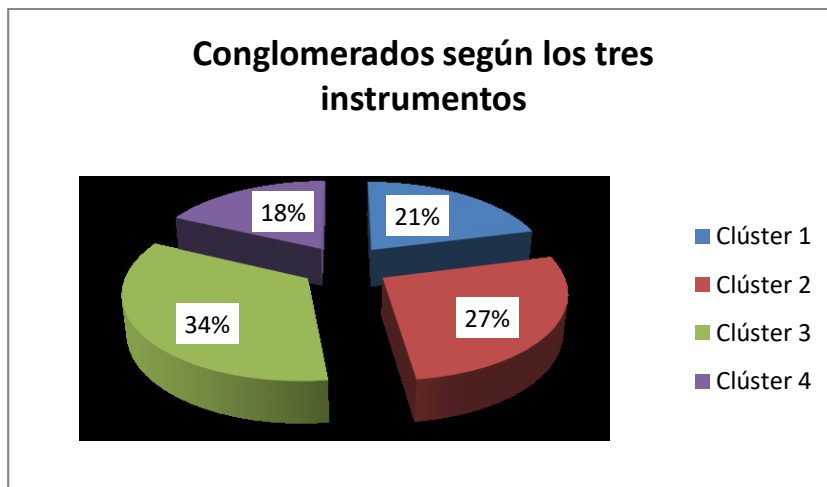
Tabla 73. Distribución porcentual en los conglomerados según Autoconcepto Escolar, Estrategias informadas y Estrategias de ejecución

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	46	20,6
	2	61	27,4
	3	75	33,6
	4	41	18,4
	Total	223	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 58. Distribución porcentual en los conglomerados según Autoconcepto escolar, Estrategias informadas y Estrategias de ejecución



Fuente: Elaboración propia.

Según se observa, la distribución resulta homogénea; en este sentido, no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes.

4.3. Discusiones en torno al Objetivo General N° 1. Aproximación a conclusiones.

Este objetivo general permite establecer relaciones entre los resultados de los tres instrumentos cuantitativos. La primera apreciación relevante es que los estudiantes, en términos generales muestran tener mejores índices en Autoconcepto Escolar que en las dos pruebas referidas a estrategias, (Estrategias de Aprendizaje y Apoyo al Estudio -Instr. 2- y de Estrategias para el estudio de un texto -Instr. 3-).

En cuanto a la interrelación entre las variables, existe mayor relación entre los resultados de los dos instrumentos de tipo autoinforme: -Autoconcepto Escolar y experiencias de aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje y Apoyo al Estudio-; que entre los resultados del instrumento de prueba de ejecución -Estrategias para el estudio de un texto- con cualquiera de las otras dos variables.

Como resultado de esta interrelación entre variables y, a partir de un análisis de las medias obtenidas, es posible llegar a **una tipología de perfiles estudiantiles** que se presentan a continuación:

- **Los soñadores**

En las variables trabajadas con cuestionarios autoinforme, manifiestan tener una mirada de sí mismos como estudiantes con alta valoración y dicen realizar estrategias de aprendizaje que en la práctica no han podido resolver. Surge la pregunta de si son jóvenes que se autoengañan, o si carecen de cierta consciencia de lo que realmente deben hacer para estudiar y obtener buenas calificaciones, como si continuaran “en la edad del pavo” propia de la adolescencia temprana.

Es posible que tengan dificultades en la introspección, que no se detengan a pensar en los motivos de su bajo rendimiento o simplemente no tengan interés por superarse, ya que se autoperciben capaces y con actitud favorable como estudiantes pero en la práctica no lo son tanto.

- **Los desesperanzados**

Lo que creen de sí mismos es, en cierto sentido, coherente con lo que son capaces de hacer, pero esto es muy limitado. Obtienen los más bajos puntajes en las dos primeras pruebas -autoinformadas- y descendido, aunque no el más bajo, en la prueba de ejecución.

En este sentido cabe preguntarse si no se trata de cierta “indefensión aprendida”, término acuñado por Seligman en 1975 y llevado al ámbito de la educación. Aduce al estudiante que deja de tener expectativas de realizar acciones para mejorar sus resultados (Galindo y Ardila, 2012). Es posible pensar en la existencia de un déficit motivacional, un déficit cognitivo o situaciones afectivas como el miedo y depresión que le perturban. Seguramente son aquellos estudiantes que reconocen que la escuela no les interesa, que no se creen capaces, no utilizan estrategias y efectivamente presentan dificultades de comprensión global de un texto.

En este grupo se puede advertir que existe cierta desvalorización de sí mismos y falta de confianza en sus propias capacidades, seguramente como fruto de

experiencias previas de fracasos reiterados. Si bien existe cierta coherencia en sus respuestas, dado que en la prueba de rendimiento no obtienen buenos resultados es necesario reflexionar sobre su trayectoria escolar, si alguna vez han sido orientados mediante estrategias de intervención adecuadas por parte de sus docentes o de las instituciones por las que han transitado su escolaridad.

- **Los desganados**

Representan al grupo levemente más numeroso entre los cuatro. Saben que pueden, y efectivamente logran más de lo que dicen realizar para estudiar, son conscientes que pueden más de lo que rinden, pero no practican estrategias al estudiar. En la prueba de autoinforme manifiestan no realizar suficientes estrategias de aprendizaje, pero esto no significa que no las sepan hacer, es probable que desacrediten el uso de estrategias porque no las sienten necesarias para obtener buenos resultados.

Posiblemente éste sea el grupo de jóvenes que se reconoce capaz pero poco esforzado, que le basta con escuchar las clases para rendir bien y que dice que la escuela le aburre.

- **Los exitosos**

Son los que saben que pueden, dicen practicar estrategias de apoyo y de aprendizaje para estudiar y eso es real, lo hacen efectivamente en la prueba de desempeño. En las tres pruebas obtienen los puntajes más altos, su autoestima refleja el resultado de su esfuerzo y, al mismo tiempo, los logros que han obtenido en su trayectoria académica les permiten sentirse más seguros de sus capacidades y aptitudes frente al estudio.

Esta tipificación manifiesta en algún aspecto las características de los jóvenes que transitan las escuelas secundarias. Existe heterogeneidad y diversidad entre ellos, pero son minoritarios quienes asumen el aprendizaje como un proceso que requiere utilizar estrategias para obtener buenos resultados, que se hacen responsables de su recorrido por la escuela. La desmotivación, la falta de expectativas y la ausencia del deseo de superación parecen ser recurrentes en gran parte de nuestra población estudiantil.

CAPÍTULO IX: ANÁLISIS INTERPRETATIVO

“Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula”.

(Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2002)

En este capítulo se analizan las Creencias pedagógicas de algunos docentes de la muestra estudiantil evaluada. Los datos recabados desde métodos cualitativos permiten realizar una interpretación de las voces de los profesores, en diferentes aspectos propuestos en la entrevista, -tal como se plantea en el objetivo específico n° 7- para llegar a una clasificación de creencias pedagógicas sobre la adquisición de procesos y estrategias.

Luego, se relacionan los resultados analíticos e inferenciales de Procesos y Estrategias autoinformadas y ejecutadas, con el Autoconcepto Escolar y las Creencias docentes. De esta manera se desarrolla el objetivo general n° 2 que permite un acercamiento a las conclusiones finales.

1. Objetivo específico N° 7

Interpretar las Creencias Pedagógicas que tiene el profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que realizan sus estudiantes para aprender contenidos de la materia que enseña.

Como ya fuera expresado, al hablar de **Creencias pedagógicas** se hace referencia a las ideas o representaciones que posee un docente -con frecuencia en forma intuitiva y no consciente-, respecto de los procesos, las condiciones y los resultados

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

que se conjugan en el aprendizaje de sus estudiantes y lo llevan a planificar sus prácticas de enseñanza y evaluación acorde con ellas (Cfr. Cap. IV). Éstas pueden ser verbalizadas o inferidas a través de sus expresiones, lo cual las hace susceptible de análisis a partir de entrevistas.

En la indagación de Creencias pedagógicas se ha realizado un acercamiento a las docentes de los propios estudiantes evaluados en Autoconcepto, Procesos y Estrategias. En este caso fueron doce profesoras de sexo femenino, dos de cada escuela, de espacios curriculares diversos, relacionados con el área de las Ciencias Sociales como Filosofía, Formación para la Vida y el Trabajo, Formación Ética y Ciudadana, y del área de la Lengua y la Literatura (cfr. Anexo 13).

Se realiza a continuación un análisis interpretativo de las Creencias pedagógicas de las docentes que constituyen la población en estudio. Se observaron diferencias de perspectiva, en función de la formación disciplinar, el espacio curricular que se enseña y la institución donde se desempeña. A partir de allí, surgieron expresiones relevantes para comprender nuestro objeto de estudio, como se plasma en las siguientes categorías de análisis:

✓ **Sobre Procesos cognitivos**

Al interrogar sobre qué procesos cognitivos son necesarios para aprender los saberes propios de cada espacio curricular, se observa coincidencia en promover la comprensión lectora como proceso básico, generar el hábito de la lectura en forma intensa posibilita adentrarse en textos académicos cada vez más complejos. En palabras de alguna docente: “generar el hábito de lectura de textos que tienen más de una hoja (...) ir de menor a mayor desde leer un capítulo a terminar el año leyendo tres libros” (E1-1)³⁴.

Esta creencia compartida por varias docentes las lleva a reconocer la necesidad de trabajar algunos procesos propios de la Fase de Elaboración, tales como el análisis, la relación, la interpretación, la síntesis. En algunas situaciones, dependiendo de la

³⁴ Se identifican las expresiones de las profesoras, enumerando primero la escuela (E) y luego si es la entrevistada 1 o 2.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

naturaleza del espacio curricular, el trabajo de estos procesos vinculados con la Adquisición -como proceso abarcador, más amplio- se realiza con materiales propios de la disciplina o en el marco de proyectos de investigación, como práctica de estudio de casos.

Asimismo se trabaja intencionalmente la interpretación de consignas, la relación de conceptos con la vida real, el análisis de diarios, artículos periodísticos, discursos políticos, noticias actualizadas, para hacer lectura comprensiva y comparativa.

Estas actividades implican procesos de Apropriación, tales como la postura crítica, el uso de una memoria comprensiva donde las definiciones puedan ser aplicadas a la realidad, la fundamentación de las opiniones y la aceptación de las diferencias. Como lo expresa la docente: “que sepan elaborar explicaciones y argumentaciones, que tengan un pensamiento crítico y sepan posicionarse” (E4-1), aunque aclara: “siempre de base tienen que realizar comprensión lectora”.

Los procesos cognitivos propios de la Fase de Salida, son trabajados por quienes tienen consciencia de la necesidad de promover prácticas relacionadas con la expresión escrita y la expresión oral, como producto de los anteriores procesos. “Ejercitamos la comprensión lectora para después poder analizar ese texto y la expresión escrita” (E1-1); “eso implica mucha atención en cómo escriben, qué escriben, cómo se expresan, ya vas conociendo quién tiene más dificultades” (E3-1).

Se advierte que ninguna de las docentes entrevistadas plantea actividades relacionadas con los procesos de la Fase de Entrada, como la atención o concentración, tampoco mencionan en forma explícita instancias de recuperación de conocimientos previos. En relación a *estrategias de apoyo*, sólo mencionan que a los estudiantes les cuesta mucho organizarse en casa.

En cambio, son recurrentes las propuestas de trabajo que requieren establecer relaciones, en algunos casos entre saberes de distintos espacios curriculares, especialmente en Lengua y Literatura. Asimismo, los materiales de lectura de otras disciplinas constituyen dispositivos para realizar procesos vinculados con la lectura comprensiva: “que interpreten consignas, busquen, analicen, relacionen textos de distintas áreas, ej: Biología, Historia” (E5-2).

En otros casos las temáticas se relacionan con problemáticas de la vida cotidiana y se analizan desde diferentes puntos de vista, buscando una mirada global del conocimiento -en consonancia con Ausubel et al. (1989)-. En este sentido, dicen: “voy sacándole a los profes textos de biología, de historia para que ellos logren hacer una relación con la materia” (E6-1); “trato de que relacionen los contenidos que yo les voy ofreciendo con contenidos que (...) traen de otras materias como historia, pero sobre todo con la realidad política, social y cultural en la que viven. Que traten de hacer relaciones con situaciones concretas” (E2-2). En este sentido se puede entender que pretenden trabajar saberes adquiridos previamente, pero no es la intencionalidad expresa, sino para promover la lectura comprensiva.

De esta manera los procesos cognitivos generales, son utilizados para la adquisición y apropiación de procesos y estrategias específicos, de diferentes campos disciplinares -en consonancia con planteos de Resnick y Beck (1976); Monereo, (1990) y Beltrán et al. (2006)- incluidos en el marco teórico. Al decir de la docente: “porque ellos lo que tienen es que a veces no saben usar las distintas estrategias aplicadas en otras materias, las aprendidas en lengua, por ejemplo” (E6-1), refiriéndose a estrategias de lectura comprensiva y analítica.

Con respecto a la finalidad de trabajar procesos, aparecen en forma subyacente, algunas creencias vinculadas con la necesidad de favorecer el logro de aprendizajes: “es necesario trabajarlos para evitar fracasos escolares” (E2-2) y promover la significatividad de los contenidos: “vemos temas relacionados con la participación, la política, el voto, los derechos humanos, entonces trato de bajárselos (a la realidad) para que le encuentren sentido” (E5-2).

Otra finalidad de atender a los procesos cognitivos se relaciona con la concepción del conocimiento como un todo integrado: “entonces lo que se busca es que ellos relacionen y se den cuenta que es un todo, no es aislado” (E6-1), dice la docente en referencia a los saberes de aprendizaje. Se reconoce en esta afirmación, cierta creencia epistemológica, (Pajares, 1992) a pesar de haber manifestado previamente, que no estaba entre los objetivos de este trabajo indagar sobre ellas (Cfr. Cap. IV, p. 111).

✓ **Sobre logros y dificultades de los estudiantes**

Son muy variadas las percepciones de las docentes con respecto al logro de procesos por parte de los estudiantes. Para algunas, los procesos no han sido logrados y los estudiantes muestran serias dificultades; les cuesta establecer relaciones, identificar el tema principal, analizar un texto, profundizar.

En algún caso particular, la docente considera que “les cuesta hacer análisis, ir más allá del texto y sacar conclusiones, pero la síntesis la hacen bien, resumen, esquemas” (E4-2), lo cual no condice con el resultado de la prueba de desempeño, ya que las estrategias de síntesis gráfica muestran cierta dificultad en su realización (cfr. Cap. VII, p. 252).

Estas falencias ponen al descubierto la falta de práctica durante la escolaridad, “han hecho una trayectoria muy debiluchos” (E5-2); “no los practican frecuentemente en todos los espacios” (E2-2).

Al parecer, la escuela no implementa un trabajo sistemático e intencional a fin de favorecer el desarrollo de contenidos procesuales. Varias docentes reconocen que los estudiantes se sienten cómodos frente a un texto respondiendo preguntas exactas, literales, “están acostumbrados a hacer siempre lo mismo: leer y realizar actividad de aplicación, cuando una les plantea actividades de elaboración y producción personal no les gusta” (E1-2); “buscan respuestas textuales y ordenadas en el texto” (E4-1); “algunos siguen preguntando: ¿de dónde hasta dónde?, (...) siguen transitando la época del recortar y pegar, ¿de dónde lo saco?” (E5-2).

De ser así, se está promoviendo un tipo de aprendizaje memorístico que puede adquirirse en forma mecánica, alejado del estudiante autónomo preparado para el mundo del trabajo y para realizar estudios superiores como propone la Ley de Educación Nacional.

En relación con los motivos por los cuales existen carencias en el aprendizaje y realización de procesos, las docentes hacen referencia a diferentes factores entre los cuales se destacan: la falta de práctica de procesos desde los primeros años; el exceso de propuestas tradicionales de enseñanza que apelan a la explicación del

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

profesor y la memorización mecánica de contenidos; la ausencia de autonomía personal en el estudio, los escasos estímulos familiares, la carencia de experiencias previas, la débil motivación intrínseca e interés personal y algunos componentes del autoconcepto escolar como experiencias de fracaso en su trayectoria.

Otro grupo de docentes tienen creencias optimistas al respecto, “todos los estudiantes alcanzan todos los procesos en mayor o menor medida” (E3-2), “las diferencias individuales hacen que se lleven a cabo con diferentes ritmos y por lo tanto sean diferentes los logros” (E1-1); “es algo que hacen los chicos y lo hacen como pueden, y ves en los mismos grupos que algunos lo logran y otros no” (E2-1).

A medida que el estudiante avanza en la escuela secundaria se advierte cierto dominio en la realización de procesos. Así lo explica la profesora de Lengua que ha tenido a su cargo al mismo grupo en años anteriores: “en tercero (año) cuesta integrar contenidos, entender que se aprende a leer con contenidos de cualquier materia, (...) recién en quinto (año) logran dominar estas estrategias” (E6-1).

Con otra mirada, una docente muestra una creencia satisfactoria respecto a sus estudiantes y afirma que su grupo realiza procesos, investigan, buscan distintas fuentes de información, elaboran un informe, que en algunos casos contienen citas bibliográficas -requisito no solicitado ni enseñado por ella-. Este hecho le lleva a pensar que influyen las condiciones institucionales y la enseñanza de determinadas estrategias a lo largo de la escolaridad, aspectos que se conjugan con el interés y la motivación personal.

Resulta interesante el caso de una docente joven -que cumple una suplencia corta al momento de esta entrevista- que se siente sorprendida porque sus estudiantes no logran los procesos básicos, no comprenden lo que leen, no interpretan consignas, preguntan todo lo que tienen que hacer, pero sus creencias vinculadas a las capacidades y posibilidades de los estudiantes la llevan a intentar nuevas formas de abordar la enseñanza. En este sentido expresa, “algo que me llamó mucho la atención fue que con el simple hecho de llevar una clase más dinámica ellos empezaron a cambiar totalmente de actitud y comenzaron a posicionarse desde un rol más activo, hacer propuestas, discutir, participar y desarrollar cada vez mejor estos procesos cognitivos” (E4-1).

Para concluir aporta: “Es largo el camino pero vale la pena intentar revertir esa versión de alumno pasivo y darles el espacio para que actúen sus procesos y resuelvan por sí mismos las actividades, de manera autónoma” (E4-1).

✓ **Sobre la enseñanza o descubrimiento de Procesos**

Al preguntar si es necesario enseñar los procesos para abordar el contenido de aprendizaje de cada espacio curricular durante el año escolar, se reitera que deben ser trabajados, practicados y de esta manera favorecer en el estudiante cierta maduración hasta que puedan internalizarlos.

Una docente prevé realizar un diagnóstico para identificar qué procesos realizan los estudiantes y cuáles no. A partir de allí se propone comenzar a enseñarlos con actividades como el trabajo con diferentes textos, realización de análisis y síntesis, relación entre temas, planteo de debates, etc. Sin embargo no manifiesta que efectivamente lo realice, quedándose en el plano de la intencionalidad a futuro.

Algunas docentes dejan entrever que los procesos son parte del trabajo cotidiano al acentuar la necesidad de ir trabajándolos de manera paulatina, primero mostrar cómo se hacen, cómo se realiza un esquema, un mapa conceptual y luego proponer actividades donde los estudiantes puedan ejercitar esos procesos. En expresiones como éstas se vislumbran estrategias enmarcadas en la teoría de Lev Vygotski -ya que ayudan a avanzar en zonas de desarrollo próximo- y de Albert Bandura -con sentido de modelado social-, aunque posiblemente las docentes no sean conscientes de ello: “creo que es importante mostrar cómo se espera que los lleven adelante porque a veces ellos no lo tienen tan claro, pero también es importante darles el espacio para que experimenten y puedan hacerlo por sí mismos” (E4-1); “hay que enseñarlos o mejor dicho orientarlos por ejemplo en establecer relación entre temas mediante debates o preguntas orientadas a este logro” (E2-2).

Si bien expresan que estos procesos deberían “traerlos” de años anteriores, reconocen la necesidad de enseñarlos e insistir en la práctica cotidiana, “a mí no me correspondía enseñarles a realizar este proceso, porque de hecho deberían

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

saber cómo hacerlo desde antes pero me encontré con que no era así y me propuse buscar la manera de que aprendan formas efectivas de llevarlo adelante ya que era algo que nos servía mucho a la hora de ver los temas de la materia” (E4-1); “para mí hay que enseñarlos, darle las herramientas a los chicos y yo creo que se van madurando a lo largo de la trayectoria escolar” (E5-2); y aunque no se mencione la idea de enseñanza, se refuerza la práctica constante: “el alumno los desarrolla por sí mismo a medida que los vamos trabajando” (E6-1).

Si bien se reconoce la necesidad de enseñar y practicar los procesos, en líneas generales se observa que éstos cumplen una función instrumental en procura de lograr el aprendizaje de saberes y conceptos propios de las disciplinas, pero no constituyen una finalidad en sí misma para desarrollar el pensamiento de los jóvenes en términos de contenidos procesuales que pueden transferirse a otras áreas del conocimiento.

✓ **Sobre la función de la escuela en la enseñanza de Procesos y Estrategias**

En el estado del arte, se incluyen estudios referidos a la enseñanza de procesos y estrategias en la educación primaria (Añez, 2016; Salmerón et al., 2002) que dan cuenta de la necesidad de iniciar el trabajo sistemático desde etapas iniciales y de articulación entre los diferentes niveles educativos. Las docentes entrevistadas también expresan la creencia de que los procesos deben enseñarse a lo largo de toda la escolaridad aunque manifiestan cierto escepticismo al respecto: “si hablamos con utopía, podemos confiarle a la educación primaria esa enseñanza, lo cual por mi poca experiencia creo que no lo logra en todos los casos” (E2-2); “corresponde a toda la escuela, cada nivel debería enseñar una parte e ir aumentando el nivel de complejidad de acuerdo al pensamiento del niño o adolescente. Debería iniciarse en el preescolar” (E4-2).

En definitiva, se escucha cierta “crítica al sistema educativo” que no prepara a los estudiantes para realizar procesos. Algunas expresiones atenuadas son: “me parece que en los últimos años ha habido un cambio, de ocuparse más de las capacidades pero veo y sobre todo en escuelas que no tienen formación

humanística, que tienen profesores de derecho, abogados, contadores, que siguen apegados más bien al contenido y no tanto a procesos” (E2-1).

También desde una perspectiva crítica, algunas docentes señalan que estos temas se proponen en las jornadas institucionales, aunque no se llega a acuerdos: “yo pienso que se pierde todo en la burocracia, hay demasiado tiempo (...) sin desmerecer a nadie, se pierde mucho tiempo en la nada, es como que nos quedamos analizando, evaluando y queda en la nada” (E5-1); “la escuela debería enseñarlos pero cuesta bastante. (...) Es como que cada materia se centra solamente en eso (sus contenidos) y no busca la transversalidad” (E6-1), refiriéndose al trabajo interdisciplinario como alternativa. En forma contundente otra docente expresa: “las escuelas secundarias se han relajado” (E5-2).

En otro sentido, se escuchan voces que plantean una reflexión referida a los propios colegas, “hay quienes no los enseñan por falta de tiempo, a otros no les interesa” (E6-1), pero también se cree que la mayoría de los docentes no entienden la importancia de trabajar los procesos cognitivos y por lo tanto no se proponen enseñarlos. En este caso, dicen: “La comprensión lectora debe enseñarse desde la escuela primaria pero antes de enseñarlo el docente debe aprenderlo” (E3-1); “no sé si todos los docentes se toman el tiempo de enseñarlos pero si lo pudieran hacer sería de gran ayuda para los chicos, pero cada aula es una historia diferente” (E4-1); “es muy difícil para algunos profesores entender que más allá de su materia, de su contenido se tiene que enseñar una forma de aprender, que es propia de cada tipo de disciplina, de cada espacio curricular” (E4-2).

Incluso se escucha la voz de quien reflexiona sobre la función de la escuela: “si le atribuimos a la escuela la función de promover la equidad no podemos partir y enseñar los temas de nuestras materias desde la suposición de que ya traen o han adquirido antes estos procesos básicos” (E4-1).

Surgen inevitablemente, las comparaciones entre estudiantes y entre instituciones, planteadas por aquellas docentes que trabajan en varias escuelas situadas en diferentes contextos socio-culturales y valoran positivamente la escuela donde están siendo entrevistadas: “ves en los mismos grupos que algunos lo logran y otros no y ni qué hablar de una escuela a la otra”. Más adelante dice: “este grupo sí

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

estudia en la casa, cosa que no sucede con estudiantes de otras escuelas, trabajan bastante en la casa” (E2-1). Otra docente dice: “no sé en la escuela secundaria en general, pero por lo menos en esta escuela, en mi área hay trabajo con acuerdos sobre estos aspectos” (E1-1). Se relatan experiencias de otros establecimientos educativos donde los estudiantes no tienen la rutina de ordenar y organizar el material, hábitos mínimos que debería trabajar la escuela y ponen al descubierto una cultura institucional.

Estas creencias nos hablan de una escolaridad que no se ha propuesto trabajar la enseñanza de procesos entre sus objetivos primordiales. Los docentes se dan cuenta de ello y hacen sus mejores esfuerzos en promover el desarrollo de los mismos. Sin embargo, el trabajo asistemático, intuitivo y aislado no siempre favorece el rendimiento académico. En palabras de una docente: “son necesarios para evitar fracasos escolares” (E6-2).

✓ **Sobre estrategias de aprendizaje**

Tanto en el Marco Teórico como en el diálogo con las docentes entrevistadas, se advierten límites difusos en la conceptualización de Procesos cognitivos y de Estrategias de aprendizaje. (cfr. Cap II). Aunque en el marco de esta investigación se plantea que las estrategias son las acciones concretas que permiten vislumbrar los procesos cognitivos que realiza el pensamiento al momento de aprender, en el plano de la práctica los términos suelen emplearse indistintamente.

Esta dicotomía se refleja también al preguntar por las estrategias que realizan los estudiantes en sus casas para aprender un contenido escolar, ya que suelen ser asociadas solo a la elaboración de esquemas: “sí hay alumnos que realizan estos procesos para estudiar como esquemas, síntesis y repasos. Otros no estudian y sólo leen los apuntes y los trabajos prácticos antes de la evaluación “algunos estudiantes reconocen que no estudian, optan por leer, repetir y memorizar” (E4-1), respuesta que se reitera.

La idea de que leyendo y estudiando de memoria se logra aprender, parece persistir en estudiantes de Educación Superior, tal como lo manifiestan docentes de los primeros años de una carrera universitaria, entrevistados en investigaciones anteriores: “...los alumnos creen que con leer varias veces, ya han estudiado” (González et al., 2015, p. 296).

Otras entrevistadas expresan que los alumnos leen y subrayan con muy poca comprensión, por este motivo, algunas docentes usan estrategias poco convencionales para estimular ese proceso; una de ellas es permitir el uso del “machete” como tipo de síntesis, “bien pautados estos machetes dan cuenta de una buena comprensión y producción de textos” (E3-1) y pueden ser aprovechados para que apliquen, razonen y reflexionen. En otros casos, utilizan en las evaluaciones una “línea del tiempo filosófica” para que interpreten, o bien les proponen pruebas y trabajos prácticos a carpeta abierta, “igualmente tienen que haber leído y comprendido la temática, pero no tienen las herramientas, no tienen el hábito de escribir o escribir bien...” (E5-1).

En relación a los recursos que las docentes dicen utilizar para enseñar estrategias, mencionan materiales bibliográficos fotocopiados y organizados en carpetas para que puedan subrayar, marcar, usar colores y escribir sobre ellos. En este caso es un acuerdo institucional que todos los estudiantes organicen las producciones de los distintos espacios curriculares en carpetas como herramienta de trabajo. Otros materiales que suelen utilizarse para reforzar una temática pueden ser videos, imágenes, o búsqueda en Google a través de los celulares, sirven para realizar debates, trabajos grupales, informes con ciertas reglas de redacción y exposiciones para promover la expresión oral.

En la pregunta n° 7 del instrumento relacionado con Autoconcepto Escolar y Experiencias en el secundario (cfr. Cap. VII) un estudiante expresa: “Mi experiencia en la escuela fue bastante aburrida y hasta horrible, en ocasiones. Nunca, exceptuando mi último año, pasé buenos momentos en el colegio” (105). Por su parte, una docente advierte: “observo que, por lo general, entienden que estudiar tiene que ser algo tedioso, aburrido, que lo único importante es memorizar y repetir” (E4-1). Estas apreciaciones llevan a pensar ¿qué actitud adoptan los docentes en el aula?, ¿constructiva o de exposición?, ¿tienen en cuenta la particularidad de los

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

estudiantes y los grupos o repiten año a año lo que ellos estudiaron? Y cuando evalúan, ¿esperan que el alumno diga lo mismo que dice el texto o dejan un espacio para opinar, transferir, reflexionar, etc.?

Desde una crítica hacia las propias creencias de los actores de la educación, la misma docente agrega: “Modificar esas concepciones es un buen punto de partida para proponer nuevos modos de estudiar, donde el eje esté en la comprensión y no en la memorización” (E4-1).

✓ **Sobre el estudio como puesta en práctica de estrategias**

Existe coincidencia en creer que muy pocos alumnos son responsables, estudian en sus casas y dedican tiempo para aprender, “tres o cuatro me muestran cómo resumen, resaltan y remarcan los textos, hacen esquemas o síntesis y luego repasan desde allí” (E4-1). Prevalecen las voces que sostienen que leer y memorizar no es suficiente, siendo necesario realizar estrategias de aprendizaje vinculadas especialmente con la Fase de Elaboración. Tal es el caso de quien expresa, “hay otros (estudiantes) que sólo leen los materiales y trabajos prácticos para hacer revisión pero no podría asegurar que profundicen y utilicen esquemas para aprender de verdad” (E2-2).

Así como las docentes no hacen referencia a estrategias de la Fase de Entrada ni a estrategias de apoyo, tampoco reparan en estrategias de la Fase de Salida como la evocación planificada y significativa. Sólo una docente dice trabajar la expresión oral y comenta: “al exponerlo oralmente se trabajan procesos de organización y exposición, hacen trabajos muy interesantes y muestran un pensamiento con juicios propios” (E4-2).

En otro orden, el término estrategias aparece frecuentemente ligado con la expresión “técnicas de estudio”, considerando que pueden aprenderse fuera del ámbito del espacio curricular, y dejar en manos del estudiante la realización de los ajustes necesarios para aplicarlas a contenidos de diferentes materias: “es importante que se les enseñen diferentes técnicas de estudio para que cada uno aplique la más conveniente” (E3-2). Otra docente opina: “no manejan técnicas de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

estudio, si vos les decís que hagan un mapa conceptual no saben lo que es” (E6-1)”, sin explicitar si ella enseña o no a hacerlo. En consonancia con estas creencias del docente, el estudiante, frente a la tarea de aprender, tiende a adoptar conductas características de la teoría directa según la descripción de Pozo y Scheuer (1999), por ejemplo, que se aprende por “la simple exposición al contenido y objeto de aprendizaje” (Pozo et al., 2006, p. 124) y que cada instancia de aprendizaje constituye un estado o suceso aislado, lo que implica que “un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores”. (Pozo et al., 2006, p. 124).

Diferente es la mirada de quienes utilizan las clases para enseñar a estudiar “les muestro cómo reconocer las ideas principales, cómo realizar un esquema...” (E2-2); quienes plantean actividades para hacer una práctica constante y repasar juntos “les pido que traigan los esquemas que hicieron en casa y repasamos antes del examen” (E4-1); o quienes ofrecen preguntas de relación o ejemplos de la teoría “planteo debates y voy cuestionando para que entiendan el tema” (E2-2); facilitando de esta manera estrategias de aprendizaje que pueden serles útiles para usar en sus casas a la hora de estudiar saberes de cualquier espacio curricular. Esta perspectiva contempla teorías implícitas interpretativas y constructivas, ya que se apela a la enseñanza de procesos básicos, partiendo de un aprendizaje vicario, hasta lograr a la resignificación personal del saber por parte del estudiante.

En definitiva, la heterogeneidad de creencias se ve plasmada en las formas de plantear la enseñanza de procesos y estrategias. Por otra parte, las exigencias de cada institución también ordenan el trabajo del docente.

✓ **Sobre el estudiante que egresa**

Hasta el momento, se han analizado las creencias de los docentes en relación con los procesos que realiza el estudiante para aprender y las estrategias que implementa en la práctica de estudio. Poco se ha hablado sobre las creencias que los profesores tienen en relación a los estudiantes, sus capacidades para aprender, su autoconcepto, sus experiencias y vivencias escolares.

Tal como se expresó en el capítulo IV, resultados en investigaciones previas de los años '60 señalan que las creencias de los docentes respecto a las cualidades y características de sus alumnos repercuten en su accionar pedagógico, transformándose en “profecías autocumplidas” (Merton, 1968; Rosenthal y Jacobson, 1968). Estudios actuales resignifican este constructo (García Vargas, 2015; Solís García y Borja González, 2017) y describen la incidencia de lo que el docente cree y espera de sus estudiantes, en lo que éstos hacen y logran.

Una de las preguntas de la entrevista es si considera que sus estudiantes están preparados para llevar adelante estudios superiores y si cuentan con las estrategias de aprendizaje necesarias para responder a esas exigencias. Las respuestas son muy similares, “no todos”; “sólo un tercio”; “no en su totalidad”, “algunos están más preparados que otros”.

Los fundamentos se centran en las diferencias individuales en términos de capacidades y aptitudes como, “habrá quienes se desempeñen mejor en lo artístico, en lo humanístico o en las ciencias duras, pero en general cuentan con las estrategias básicas para seguir estudiando” (E4-2).

Otras respuestas remarcaron los valores desarrollados por las familias, “es muy difícil que sigan estudios superiores si no tienen apoyo familiar” (E1-1); el compromiso asumido y la motivación personal, “(...) les cuesta mucho a los estudiantes (...) tiene que ver con lo económico y con lo cultural, y la falta de proyecto personal” (E6-1).

Se cree que es posible que en algunos casos puedan ingresar a instituciones de Educación Superior y al comienzo se encuentren con muchas dificultades. En el transcurso de la carrera será necesario compensar todo aquello que la escuela secundaria no les proporcionó, “sino no avanzan en una carrera terciaria o universitaria y por eso abandonan” (E3-1).

Con una creencia diferente, algunas entrevistadas expresan que los estudiantes tienen condiciones, que son capaces, “gran parte de ellos es capaz de desarrollar los aprendizajes necesarios y de lograr la adaptación porque son muy flexibles e inteligentes” (E4-1), confían en los jóvenes y su competencia para adaptarse a situaciones desafiantes, como: “creo que son mucho más vivos de lo que uno cree,

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

en la secundaria hacen el mínimo esfuerzo pero cuando se sienten motivados con cierto nivel de exigencia, asumen una responsabilidad y demuestran que pueden hacer las cosas bien” (E4-2) o expresan: “es un grupo que tiene mucha capacidad, lo que falta a veces es voluntad, pero capacidades las tienen” (E6-1).

Aunque siempre tendrán mayores probabilidades aquellos que han desarrollado procesos y estrategias en forma autónoma, “creo que el que tiene habilidades, de por sí que las ha desarrollado en su casa, que es más independiente, en ese sentido, sí lo va a lograr...” (E1-2). A esta tipología de estudiantes se ha dado en llamar “los exitosos” (cfr. Cap. VIII, p. 306)

En este sentido vuelve a plantearse una mirada crítica hacia la Educación Secundaria por la falta de intencionalidad de las instituciones y de los docentes en fomentar el uso de determinados procesos y promover la autonomía de los aprendizajes, “ellos te preguntan hasta si usan hoja nueva o siguen atrás en donde les queda espacio y eso muestra la poca o nula autonomía que tienen en sus procesos de aprendizaje porque nadie les ha dado esa confianza” (E2-2); “si bien la secundaria no logra prepararlos del todo, hay muchos casos en que los chicos egresan y tienen un buen paso por la Educación Superior, gracias a los preuniversitarios y a las herramientas que se les brinda al ingresar a los estudios superiores” (E4-1). Otra docente manifiesta: “creo que falta mucho para desarrollar las capacidades, es un problema que debe trabajarse en todos los niveles educativos porque esto es fundamental para que no fracasen o abandonen estudios superiores” (E6-2).

En un caso particular la docente hace referencia a situaciones económicas, sociales y culturales que dificultan el desarrollo de estudios superiores, como el joven que tiene que trabajar, el que tiene que cuidar a un familiar enfermo, a hermanos menores o a un hijo. Dice: “algunas chicas tienen hijos y están solas (...) si abris esa puerta (se refiere a lo social) también eso influye en quién sigue y en quién no sigue estudiando” (E1-1). Por otro lado advierte que existen ciertas prácticas sociales relacionadas con la falta de esfuerzo y la falta de independencia que debe revertirse para poder sostener una Educación Superior.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Como reflexión final, es válido cuestionarse si los estudiantes encuentran en la escuela secundaria, experiencias que les ayude a consolidar su identidad, que los preparen para un proyecto personal de vida, que los motive en la realización de metas de mediano y largo plazo.

1.2. Discusiones en torno al objetivo específico N° 7

A partir de la escucha atenta de las voces de las docentes es posible interpretar sus Creencias pedagógicas. Se construye una categorización de las mismas en función del lugar que se asigna a los Procesos y Estrategias de aprendizaje en el contexto de la propuesta escolar, es decir, cómo se enseñan, cómo se adquieren, construyen o aprenden. Resulta interesante observar que estas creencias se relacionan con las expectativas y la confianza que se otorga a los estudiantes como aprendices, en el contexto de un espacio curricular y una institución concreta. En las voces pudimos reconocer tres formas de entender cómo se adquieren las estrategias: intuitiva, en la práctica y con la enseñanza o mediación del profesor.

✓ Creencias pedagógicas referidas a la adquisición intuitiva de Procesos y Estrategias

Es el docente que cree que los estudiantes van a adquirir los procesos y las estrategias por el sólo hecho de asistir a clase: que el estudio de los contenidos de las materias es suficiente para adquirirlos en forma intuitiva y no intencional.

Desde esta mirada, se cree que se desarrollan “automáticamente” por la exposición a la educación formal o en todo caso, que se logran algunos procesos y estrategias específicos del espacio curricular, como los procedimientos matemáticos, la reflexión filosófica, pero el profesor “no se hace cargo” de tener que enseñar procesos ni estrategias generales. Esta confianza en una transferencia general que el estudiante aprenderá sin necesidad de mediación docente lleva a pensar en que la incorporación de saberes se realiza de manera automática, con poco acceso al significado, desconociendo el contexto y el carácter situacional del aprendizaje.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Subyace la idea de que la adquisición de estrategias es responsabilidad del estudiante o depende de su “ser responsable” y la finalidad del aprendizaje es que el alumno apruebe el espacio curricular concreto -no se prevé una transferencia a otros ámbitos más allá del escolar, no se tienen en cuenta las diferencias individuales ni los factores contextuales-. Dan por supuesto que todos deberían aprender todo de la misma manera.

Una docente expresa que las estrategias no deben ser necesariamente enseñadas ya que el contenido declarativo o conceptual se adquiere espontáneamente con solo leer o escuchar la explicación -creencia que remite a una teoría implícita directa (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo et al., 2006)-. Si el estudiante no aprende tiene que ver exclusivamente con su voluntad y dedicación al estudio, no con la utilización o no de estrategias de aprendizaje.

✓ **Creencias pedagógicas referidas a la adquisición práctica de Procesos y Estrategias**

Al igual que en la categoría anterior, algunas docentes consideran que el alumno va a desarrollar los procesos cognitivos y aprender estrategias por sí solo, pero la diferencia es que lo logrará a través de la práctica.

Desde esta perspectiva, los profesores intervienen a través del empleo de estrategias para mediar los aprendizajes y los contenidos propios del espacio curricular.

En la práctica, proponen actividades en las que el alumno debe leer comprensivamente, subrayar, poner palabras al margen, hacer una síntesis y en algunos casos implementan una evaluación permanente con la que mantienen el seguimiento de los alumnos e identifican sus características como estudiante. Sin embargo, no expresan que haya un tiempo en la clase para enseñarlas o socializar su práctica, no se evidencia que promuevan espacios para reflexionar sobre el uso y realización de estrategias, ni que propongan el trabajo metacognitivo.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

La finalidad del aprendizaje es aprobar, lograr un buen rendimiento y el docente solicita estrategias para alcanzar tal fin. En general, se tiene una representación del alumno teniendo en cuenta las características personales como así también del contexto escolar, cultural y social particular. Aún un estudiante proactivo, debe asumir la responsabilidad como aprendiz, para lo que cuenta con la ayuda de las estrategias que propone el docente. Este tipo de creencias es el más frecuente entre las profesoras entrevistadas, de modo que la enseñanza de procesos y estrategias se concreta en la práctica y con la práctica, pero no se constituye en objetivo ni en contenido específico en su espacio curricular.

Estos docentes creen que la actividad mental del aprendiz y el empleo de estrategias para aprender el contenido propuesto son imprescindibles, con la intervención de ciertos procesos básicos -entre ellos, atención, memoria, motivación- y otros destinados a comprender el mensaje -organizar esquemas de contenido, establecer relaciones-, de modo que si se presentan obstáculos, estos son internos al sujeto que aprende. El objetivo es que el estudiante sea capaz de recuperar fielmente el texto aprendido -sin transformación ni reelaboración-. En este sentido las creencias de los docentes se vinculan con la mirada de Pozo y Scheuer (1999), de Pozo et al. (2006) respecto de las teorías implícitas interpretativas.

✓ **Creencias pedagógicas referidas a la adquisición mediada de Procesos y Estrategias**

Esta categoría de creencias se observa en las docentes que son conscientes de la responsabilidad de enseñar estrategias, para lo cual plantean actividades y se transforman en mediadoras.

Primero realizan las actividades junto con los estudiantes mostrando cómo proceder, las explicitan y las aplican con ellos en una situación concreta y real. Luego proponen situaciones semejantes en las que los estudiantes deben realizar las estrategias por sí mismos. Finalmente analizan y dialogan sobre los resultados, a la vez que aportan claves para el control y la autorregulación. De esta manera promueven que los alumnos sean más autónomos y creativos. La evaluación continua también es un elemento importante ya que existe un proceso de mediación

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

y de acompañamiento al alumno en el que se pueden identificar las características y problemáticas personales y retroalimentar la producción del estudiante durante el proceso.

Esta creencia se asocia a una concepción subyacente del estudiante como persona capaz y con posibilidades de mejorar. Se considera que, modificando las formas de enseñar, ofreciendo actividades educativas diferentes se logra que el estudiante deje de ser pasivo para involucrarse en su proceso de aprendizaje. En definitiva, el aprendizaje de procesos y estrategias es una finalidad al igual que los saberes disciplinares, porque ambos sirven para la vida y para realizar estudios posteriores.

De este modo, el aprendizaje es considerado como interacción y reconstrucción y las estrategias cumplen un papel mediacional entre el sujeto y el conocimiento. La finalidad de aprender no solo reside en los resultados -en sentido de aprobar una materia, ni en recordar fielmente el texto estudiado- sino en los procesos que se llevan a cabo para lograrlos según las condiciones y factores del contexto. Entre las teorías implícitas de Pozo y Scheuer (1999) y de Pozo (2009) estas actitudes del profesor contribuyen a que el estudiante adopte perspectivas críticas y transformativas, prevea la transferencia de lo aprendido a diferentes situaciones, realice aportes creativos. En este sentido, “los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescipción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende” (Pozo et al. 2006, p. 124).

La observación activa de modelos seguida por la codificación simbólica propuesta por Bandura (1977) así como la práctica en la Zona de Desarrollo Próximo según las pautas de la Ley de la Doble Formación, siguiendo a Vygotski (1988), son características de estas creencias pedagógicas.

Cabe aclarar, que en este análisis de creencias pedagógicas se vislumbra que, en ocasiones, una misma docente manifiesta variadas representaciones en relación a la enseñanza de procesos y estrategias o a la consideración del estudiante, de modo que resulta difícil encontrar categorías excluyentes.

En todos los casos, escuchar las voces de las docentes permite comprender cómo transmiten o median el conocimiento que los estudiantes aprenden en la escuela. En palabras de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002): “es un factor

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende” (p. 14).

2. Objetivo General N° 2

Relacionar los resultados en el plano de la ejecución y el Autoconcepto escolar de los estudiantes con las Creencias del profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que emplean sus alumnos.

En la definición de este objetivo general se está dando respuesta a las preguntas iniciales de investigación, planteadas en la Introducción, que anticiparan los elementos esenciales por indagar en este estudio.

De esta manera se va construyendo una triangulación entre las fuentes evaluadas y consultadas; los métodos utilizados y los resultados obtenidos. Esto permite aproximarse a conclusiones más generales.

En este sentido, cuando se pregunta *qué Procesos y qué Estrategias de aprendizaje desarrollan los estudiantes en el transcurso de su escolaridad obligatoria*, resulta que realizan con cierta facilidad algunas estrategias propias de la Fase de Elaboración, como el reconocer la **relación** entre categorías previamente establecidas, conceptos y ejemplos; la **selección** de ideas principales, subrayando con colores y colocando palabras al margen de cada párrafo; el **análisis** del texto a través de actividades como: identificar la organización y secuencia del texto, comprender el sentido global y justificar la intención que le da el autor a algunas partes resaltadas del mismo.

También realizan estrategias de **síntesis**, con menos frecuencia que las anteriores, ya que construyen esquemas contemplando jerarquización y categorías, pero les resulta complejo seleccionar los conceptos básicos y utilizan términos por exceso o por defecto al graficar.

Todas estas Estrategias están evidenciando que los estudiantes tienen cierto dominio de **Procesos de Adquisición**, lo que resulta coherente con las expresiones de sus docentes, quienes manifiestan que proponen actividades en las que los estudiantes pueden relacionar distintos espacios curriculares, problemáticas de la vida cotidiana, diferentes puntos de vista de la realidad política, social y cultural en la que viven, situaciones concretas, con los saberes propios de una asignatura específica. No obstante, advierten que para los alumnos es más fácil subrayar, hacer esquemas y resúmenes, pero en términos generales sólo leen los apuntes de carpeta, fotocopias y trabajos prácticos el día anterior al examen, optan por leer, repetir y memorizar.

Es interesante notar que las mayores dificultades mostradas por los estudiantes en la utilización de estrategias se relacionan con la Fase de Entrada y la Fase de Salida (cfr. Tabla 50), ambas poco trabajadas según las respuestas de las encuestadas.

Se ha advertido que las docentes no plantean actividades destinadas a trabajar la Fase de Entrada como la atención ni la indagación de conocimientos previos, a excepción de unas pocas experiencias de utilización de páginas de Google para buscar información inicial o la observación de videos.

En relación a la Fase de Salida reconocen que a sus alumnos les cuesta hacer síntesis, ir más allá del texto y sacar conclusiones, sin embargo no mencionan la implementación de actividades para enseñar y practicar estas estrategias.

En general, las docentes solicitan a los estudiantes que resalten lo más importante, hagan un resumen o un esquema y esas estrategias resultan ser las desarrolladas más adecuadamente por los alumnos; pero no hay indicios de que ofrezcan un organizador previo para recuperar saberes ya adquiridos, que realicen una evaluación conjunta de las esas estrategias empleadas y las dificultades halladas, ni que propongan como actividad de clase una síntesis reconciliadora para destacar las relaciones, comparaciones y transferencias posibles. Estas actividades serían beneficiosas para promover un pensamiento metacognitivo, donde el alumno se pregunta: ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿qué tengo que mejorar de mi proceso de estudio?.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Frente a esta situación surge la inquietud sobre las características que prevalecen en las propuestas curriculares en la escuela secundaria; si prevalece un enfoque conductista y directo de la enseñanza que prioriza la memorización o si se implementan actividades acordes con los enfoques interpretativo y constructivista que contribuyen a que el alumno asuma una actitud activa, tome consciencia de los procesos necesarios para aprender, se sienta competente ante nuevos aprendizajes y perciba que el docente tiene en cuenta sus experiencias y aportes.

Otro de los interrogantes planteados en la Introducción es si *los estudiantes son conscientes de los procesos y estrategias que realizan para aprender*. En función de los resultados que obtuvimos, los estudiantes que tienen rendimiento muy bajo, bajo y medio -en la prueba de desempeño- no tienen pleno conocimiento de los procesos y estrategias que efectivamente utilizan para aprender; dicen realizar variadas estrategias al estudiar pero en la práctica no las utilizan efectivamente.

En cambio, los estudiantes de rendimiento alto son más coherentes entre lo que dicen que hacen para estudiar y lo que efectivamente realizan. En este aspecto, en el análisis del Autoconcepto Escolar, muestran una percepción de sí mismos más realista. Se saben capaces y lo son.

Las docentes, por su parte, dan cuenta de la necesidad de que los estudiantes sean responsables y tengan voluntad para aprender, considerando que son capaces, son inteligentes, aunque con diferencias personales, sociales y culturales. Subyace la apreciación de que las docentes tampoco son plenamente conscientes de los Procesos y Estrategias que están realizando sus alumnos cuando estudian los contenidos de su espacio curricular, ni de la importancia que éstos tienen para optimizar los logros escolares.

Ante la pregunta referida a si *las estrategias que efectivamente realizan los estudiantes, son suficientes para sostener estudios superiores*, es necesario recordar que aproximadamente 80% de los estudiantes expresan la intención de continuar estudiando sea a corto o a mediano plazo.

Es probable que el grupo de rendimiento alto en la prueba de desempeño, no encuentre dificultades en utilizar Estrategias de aprendizaje en la Universidad o en Institutos de Educación Superior, aunque posiblemente se enfrente a la falta de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

práctica en la realización de estrategias de apoyo vinculadas con la organización del tiempo, del espacio y de los materiales. Sin embargo, este agrupamiento no es mayoría en la muestra.

El grupo de estudiantes de desempeño muy bajo, no tiene expectativas de ingresar a realizar estudios superiores, y efectivamente, en la utilización de estrategias no obtendrían resultados favorables.

La preocupación reside en los estudiantes de desempeño medio y bajo quienes también se encuentran entre los que manifiestan intención de realizar estudios superiores, quizá en forma conjunta con el trabajo. Son los que muestran las mayores dificultades en el uso de Estrategias. Es en ellos en quienes las instituciones de Educación Superior deberán desplegar acciones preventivas de acompañamiento e intervención en Orientación Educativa vinculadas a la enseñanza práctica de Estrategias de aprendizaje generales y específicas de distintos campos del saber.

Sobre si *los docentes, creen que los estudiantes pueden afrontar estudios superiores*, sus voces son heterogéneas y se refieren a capacidades y actitudes para el aprendizaje. Reconocen que algunos estudiantes se encuentran más sólidos en la práctica de Estrategias que otros, pero también creen que la Educación Superior debe complementar la formación brindada por la escuela secundaria. Sin duda que pueden existir situaciones contextuales que influyen en las trayectorias educativas, como cuestiones familiares, económicas y culturales, pero las herramientas básicas del pensamiento deberían trabajarse en todos los niveles educativos, no sólo para prevenir que fracasen o abandonen los estudios superiores sino para prepararlos para la vida.

En referencia a *qué experiencias han ido construyendo su autoconcepto como estudiantes* existe alta relación con el rendimiento en la prueba de desempeño (cfr. p. 292 en adelante).

El grupo de alto rendimiento muestra un alto Autoconcepto como estudiantes, pues su trayectoria está ligada a muy buenos resultados, experiencias positivas y deseos de superación. Por el contrario, entre los estudiantes que tienen rendimiento bajo, se reitera la repitencia y las calificaciones insuficientes; además, su Autoconcepto

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

escolar ha sido construido a partir de experiencias negativas con el aprendizaje, los docentes y la institución.

El grupo de rendimiento medio y bajo en la prueba de desempeño reúne a estudiantes que han tenido experiencias educativas medianamente satisfactorias, con repitencia y materias previas en modo frecuente, pero que se autoperciben capaces aunque deben esforzarse o dedicarle más tiempo al estudio que el resto de sus compañeros, en algunos casos creen que pueden superar sus limitaciones y en otros, reconocen que les cuesta estudiar.

Pero no sólo el rendimiento, es el factor que construye el autoconcepto, también intervienen otras experiencias que fortalecen la mirada que el estudiante tiene de sus capacidades y posibilidades. En todos los casos, su trayectoria como aprendices -las experiencias vividas en la escuela y los vínculos establecidos con los pares, docentes, autoridades e institución- y su presente como estudiantes cercanos a finalizar la educación secundaria, se vinculan con los planteos sobre el futuro educativo. El Autoconcepto Escolar es una construcción compleja que tiene en cuenta dimensiones del pasado, el presente y permite al sujeto proyectarse en la realización de estudios superiores.

Para finalizar, se planteó si *los docentes creen que deben enseñar a estudiar, a adquirir estrategias y realizar procesos*. Las respuestas a esta pregunta son muy disímiles, ya que algunas docentes creen que los estudiantes tendrían que haber adquirido procesos y estrategias en etapas anteriores de la escolaridad, no cuando ya están finalizando sus estudios secundarios.

Para otras entrevistadas no es necesario enseñarlas porque los estudiantes se dan cuenta por sí mismos, intuitivamente, que deben realizar análisis, relación y síntesis de los textos de enseñanza. En relación a las estrategias específicas, tampoco creen necesario explicarles que es diferente estudiar literatura que estudiar un teorema. Creen que implícitamente todo docente enseña procesos y estrategias acordes con las características del contenido de su materia sin hacer de lo procesual un contenido en sí mismo.

Otras docentes dicen proponer a los estudiantes actividades para practicar estrategias de selección, análisis, relación y síntesis. Sin embargo, evalúan en

forma individual dichas acciones pero no hacen una devolución al grupo que convierta los resultados de la evaluación en una instancia de aprendizaje, no las ponen en consideración del resto de los estudiantes, ni las transforman en situaciones de aprendizaje en sí mismas.

Sólo una pequeña minoría, manifiesta que las estrategias deben ser enseñadas. A este tipo de creencias se les ha denominado “de adquisición mediada” y es coincidente con la perspectiva de esta tesis.

En el desarrollo de este objetivo general, es posible advertir que las Creencias Pedagógicas de las docentes sobre la adquisición de Procesos y Estrategias encuentran un correlato en la diversidad de estilos de enseñanza y se ven reflejadas en los distintos modos de aprender de los estudiantes, en el uso de Estrategias y la realización de Procesos. Las experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria inciden en la construcción del Autoconcepto Escolar, en la preparación del estudiante respecto de cómo se aprende y qué pasos hay que seguir para aprender significativamente, en la autopercepción de sus capacidades y la posibilidad de desarrollarlos. Este es el entramado que sostiene al estudiante con ideales y proyectos educativos futuros.

2.1. Discusiones en torno al objetivo general n° 2. Aproximación a conclusiones.

Las discusiones en torno a este objetivo y el haber respondido las preguntas iniciales de esta investigación permiten un acercamiento a conclusiones finales.

La escuela secundaria, en términos generales, colabora mediante las propuestas pedagógicas de los docentes, a la adquisición de estrategias y al desarrollo de procesos cognitivos a través de la enseñanza de los contenidos curriculares.

El problema puede presentarse cuando el docente no percibe la importancia de mediar el aprendizaje de estrategias como vía para contribuir al desarrollo de procesos cognitivos; no sabe cómo enseñarlas, y no le dedica tiempo cuando planifica una clase.

En algunos casos, el estudiante adquiere estrategias por descubrimiento o por ensayo y error; casualmente marca unas palabras en el texto y así va dándose cuenta qué acciones optimizan el estudio.

En otras situaciones, las estrategias se adquieren a través del modelado social. Los estudiantes “hacen” observando lo que hacen sus docentes o sus compañeros. Prestan atención a cómo otro –profesor o compañero- hace un esquema o un mapa conceptual, observan las ventajas que obtienen y comienzan a utilizar esos recursos cuando es necesario, hasta hacerlos propios.

En ocasiones se advierte que se aplican recursos en forma mecánica como si se tratara de técnicas de estudio, se utilizan solo algunas estrategias más frecuentes como hacer un esquema, un resumen, pero en forma esporádica y sin explicitar los pasos que implica su utilización.

Desde el punto de vista de esta tesis se hace necesario ejercitarlas como parte de un proceso cognitivo de aprendizaje donde intervienen estrategias que preparan para la apropiación, transformación y reconstrucción de saberes, como así también para un aprendizaje efectivo, la mejora de los resultados académicos y el desarrollo personal del aprendiz.

En docentes, resulta necesario adquirir conciencia de la necesidad de enseñarlas a través de la mediación adecuada, y en estudiantes de la importancia de aprenderlas. En esta instancia cobra relevancia el Organizador de Procesos y Estrategias propuesto en este trabajo como posible organizador previo de las fases y momentos en el proceso de aprender que deben ponerse en práctica.

Tal como lo planteara Vygotski, lo que hoy el niño o joven realiza con ayuda o auxilio de una persona más experta -padres, maestros, profesores, compañeros-, en el futuro podrá realizarlo con autonomía.

De este modo, es posible enseñar estrategias de aprendizaje adecuándolas a los diferentes saberes escolares, ayudando al estudiante a practicarlas de manera sistemática y luego en forma autónoma.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En la práctica supone, primero, en el aula, con los estudiantes, mostrar cómo deben realizarlas; luego pedirles que las ejerciten y compartir las respuestas. Después, proponer una tarea semejante con otro contenido escolar en la que tengan que ponerlas en práctica solos, finalizando con la socialización de las respuestas, la evaluación que permita destacar los errores y avances, para favorecer la retroalimentación y el pensamiento metacognitivo.

Con una mirada más amplia, la escuela en su conjunto, debe contribuir en el trabajo coordinado de los docentes para organizar la enseñanza sistemática y gradual de estrategias de aprendizaje, así como ayudar en el seguimiento de los estudiantes y brindar apoyo a través de los diferentes actores del servicio de orientación (coordinadoras pedagógicas, orientadoras psicopedagógicas) a los docentes, estudiantes y padres.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

“En el mundo en el que nos enfrentamos el objetivo de la educación debe ser desarrollar individuos abiertos al cambio”

(Rogers, C. R., 1975)

Como Conclusión del estudio realizado, se presenta en primer lugar, una visión de conjunto que reseña la trayectoria investigativa, tomando como guía los objetivos, en relación con espacios de vacancia en el dominio. Se mencionan aspectos centrales del diseño metodológico y se retoman los resultados expuestos en capítulos anteriores de una forma general, apropiada para ponerlos en diálogo con el aporte de otros autores.

En segundo lugar, se argumenta la confirmación o rechazo de las hipótesis.

Luego, se señalan los obstáculos que fueron necesarios sortear y que se encuentran a la base de algunos aportes originales de esta tesis; se explicitan producciones y conceptualizaciones y se mencionan contribuciones a las Ciencias de la Educación.

Por último, se propone una continuidad en la temática a partir de problemáticas y necesidades actuales que abren espacio a investigaciones futuras y se plantea una proyección práctica al campo psicoeducativo.

1. Visión de conjunto

Tal como fuera expresado en la Introducción, la educación es esencial para contribuir al desarrollo de seres humanos capaces de adaptarse al mundo del conocimiento, de ser creativos ante nuevas formas de vida, de ser ciudadanos competentes, de estar preparados para construir su presente y su futuro haciendo frente a las adversidades.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Esta investigación constituye una oportunidad de acercamiento a la realidad educativa de la provincia de Mendoza. El trabajo de campo se realizó en seis escuelas secundarias de ámbito urbano y gestión estatal, con la participación de 223 estudiantes del último año y doce docentes de los mismos grupos.

En el plano vivencial, la experiencia de aplicación de los instrumentos en el ámbito escolar constituyó una instancia de aprendizaje para la autora de esta tesis. Tanto estudiantes como docentes respondieron con compromiso y sinceridad a las actividades propuestas, permitiendo un diálogo constructivo que dejó entrever y comprender situaciones más allá del recorte de esta investigación.

En el plano empírico, se analizaron constructos que, a partir de nuestra experiencia y de trabajos precedentes expuestos en el marco teórico, podrían incidir en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a finalizar la Educación Secundaria.

El estudio que presentamos ofrece contribuciones vinculadas con espacios vacantes en investigación por haber adoptado diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas para comprender los constructos: *Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje*, teniendo en cuenta, *la consciencia que los estudiantes tienen de su empleo, la práctica efectiva de las actividades que éstos implican, la vinculación con el Autoconcepto como aprendices y las Creencias de sus docentes*.

En el análisis de los mismos, desde una perspectiva cognitivista -que explicitáramos previamente-, se entiende por aprendizaje al “proceso activo por el cual quien aprende construye y reconstruye esquemas en función de su experiencia con el mundo y consigo mismo” (Morchio y Difabio de Anglat, 2015, p. 41).

Esta conceptualización sintetiza aspectos relevantes para comprender el aprendizaje y la educación como propulsores de desarrollo personal. Se destaca: un *proceso* -requiere de un tiempo-; un sentido *activo* -que otorga dinamismo al sujeto-; *construye y reconstruye esquemas* -no es lineal, permite avances y retrocesos-; es *personal* y a la vez *situado*; se nutre de la experiencia en interacción *con el mundo* -con otros y con el contexto, como fundamento de la mediación pedagógica-; y también de la experiencia *consigo mismo* -sustento del desarrollo personal-.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Nuestro análisis ha centrado la atención en dos de los componentes del sistema del aprendizaje (Pozo, 1996): en los procesos que realiza quien aprende y en los factores condicionantes de esos procesos, -el tercer componente son los resultados o contenidos que se espera que sean aprendidos-.

En virtud de los objetivos planteados, se combinan metodologías cuantitativas y cualitativas para indagar el objeto de estudio, lo cual permite realizar una triangulación en tres dimensiones: desde los instrumentos, desde los constructos y desde la población.

Con una mirada holística nos propusimos:

- ✓ Estudiar la relación entre los Procesos y las Estrategias cognitivas que el alumno del último año de escuela secundaria informa que emplea en situación de aprendizaje escolar, las que efectivamente realiza y su Autoconcepto como aprendiz.
- ✓ Relacionar los resultados en el plano de la ejecución y el Autoconcepto escolar de los estudiantes con las Creencias del profesor respecto de los Procesos y Estrategias cognitivas que emplean sus alumnos.

Para el análisis de los constructos vinculados con estudiantes, se utilizaron instrumentos contruidos *ad hoc* -dos de tipo autoinforme y uno de tipo prueba de ejecución- expuestos previamente a pruebas psicométricas que mostraron óptima validación y confiabilidad para describir e interpretar los datos obtenidos. Para reunir información referida a los constructos relacionados con docentes, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas.

Es oportuno recordar que en el Capítulo VII, se reúnen y describen los resultados de base empírica que dan respuesta a los objetivos específicos n° 1, 2 y 3. En el Capítulo VIII se informan resultados de un análisis inferencial producto de la interrelación de las variables cuantitativas, mostrando el desarrollo de los objetivos específicos n° 4, 5 y 6 y del objetivo general n° 1. En el capítulo IX se interpretan los resultados cualitativos que responden al objetivo específico n° 7 y se contestan las preguntas de investigación que brindan aportes al objetivo general n° 2.

Los objetivos específicos n° 1, 2 y 3, han permitido realizar una descripción de las respuestas de los estudiantes mostrando notas características del Autoconcepto Escolar -Instr. 1-, respuestas autoinformadas sobre la utilización de Estrategias de aprendizaje y de apoyo al estudio -Instr. 2-, y la utilización real de Estrategias en una prueba de desempeño -Instr. 3-.

Los resultados dejan entrever que los estudiantes manifiestan realizar en forma óptima algunas Estrategias de aprendizaje vinculadas con la Fase de Elaboración y Fase de Salida (cfr. Organizador de Procesos y Estrategias, Cap. II), como selección, síntesis, evocación planificada y elaboración propia (Objetivo específico n° 2, Cap. VII). Sin embargo, al momento de aplicarlas en un texto escolar realizan algunas estrategias “sueltas”³⁵, en forma aislada -tales como selección de ideas importantes, establecimiento de relaciones, esquemas- pero sin una secuencia organizada que les permita adquirir, interiorizar y resignificar saberes. Las debilidades se hallan en la recuperación de conocimientos previos, en las estrategias de análisis como organización, comprensión global del tema y justificación del sentido del texto; y en la elaboración de producciones propias como instancia final de aprendizaje (Objetivo específico n° 3).

También se observa que emplean con poca frecuencia Estrategias de apoyo al estudio, tales como organizar el tiempo, implementar un horario y un plan de trabajo, aspectos que ya han sido mencionados por Chávez Arias (2018) y Elvira-Valdez y Pujol (2012) como predictores de bajo rendimiento.

Este análisis comparativo tiene que ver con la necesidad de corroborar los datos que se recogen a través de instrumentos autoinforme, en ocasiones cuestionados por considerarlos poco confiables. Desde la perspectiva de esta investigación, el autoinforme es un insumo necesario para acceder a procesos internos que son difícilmente observables a través de la conducta, aunque no suficiente para reconocer las estrategias que se implementan. El aporte es la complementación de aproximaciones, escuchar lo que dice el estudiante y analizar lo que efectivamente es capaz de hacer.

³⁵ Si se me permite el lenguaje coloquial.

En estudiantes, la comparación entre resultados autoinformados y los obtenidos en tareas efectivamente realizadas (Objetivo específico n° 5, Cap. VIII) constituye una nota de originalidad en este estudio.

Al respecto, se observan diferencias claras entre la comunicación de las actividades que realizan y el desempeño cuando ponen en obra el estudio de un texto escolar. Esta situación sugiere que no todos son conscientes de sus posibilidades en la realización de estrategias, o que, cuando comunican lo que hacen responden en función de lo que quisieran hacer -a excepción de los estudiantes “exitosos”³⁶ -en términos de rendimiento en la prueba de desempeño-.

Esta “distancia” sugiere la importancia de que los docentes fortalezcan la personalización de la mediación pedagógica como recurso para que cada estudiante se conozca mejor a sí mismo en sus posibilidades. Pero también plantea la necesidad de prever en la práctica áulica de las estrategias de aprendizaje, instancias metacognitivas en las que el estudiante tome consciencia de lo que se cree capaz de hacer, respecto de lo que efectivamente hace; que piense cómo controlar sus estrategias ineficientes a fin de sacar el mejor provecho posible de sus fortalezas.

Otro desarrollo innovador en el contexto de esta investigación ha sido indagar la relación entre cómo se autopercibe el estudiante en su rol de aprendiz, respecto de los resultados que obtiene según su desempeño en una instancia efectiva de aprendizaje (Objetivo específico n° 6, Capítulo VIII).

En este sentido, se ha estudiado el Autoconcepto académico explicitando los aspectos que lo operativizan y aportando elementos que lo amplían con la incorporación de una nueva dimensión: el Autoconcepto Escolar.

El Autoconcepto Escolar constituye un constructo relevante por cuanto, no sólo ha validado planteos de otros autores que informaron la vinculación directa de éste con el rendimiento académico (Barca Lozano et al., 2013; Barraza y Hernández Jácquez, 2017; Sosa Baltasar et al., 2016), sino que revela la relación intrínseca que existe entre la autopercepción como estudiante, la historicidad de experiencias

³⁶ Según categorización elaborada en resultados (Cap. VIII).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

escolares, el vínculo establecido con los adultos y pares en el contexto escolar y las metas y proyectos a futuro (Objetivo específico n° 1, Cap. VII).

Es oportuno recordar que los docentes somos partícipes en la construcción de la identidad de los jóvenes estudiantes. La calidad de nuestras interacciones condicionan -a veces determinan- las trayectorias educativas, como expresa Merton (1968) al plantear las “profecías autocumplidas”.

Sin embargo, el carácter dinámico, flexible y multifacético del Autoconcepto (Esnaola et al., 2008; Epstein, 1973; Shavelson, et al., 1976) permite capitalizar experiencias negativas constituyéndolas en oportunidades para superarse, muestra de ello es el grupo de estudiantes que aun presentando el más alto Autoconcepto y rendimiento, manifiestan haber repetido algún año a lo largo de la escolaridad. Es posible que algunas experiencias contribuyan a reflexionar las vivencias y optimizar la trayectoria educativa a punto tal de permitir aprender nuevas formas de ser estudiante.

Al respecto, la etapa evolutiva que atraviesan los estudiantes -adolescencia tardía o juventud- es un tiempo de búsqueda y reconstrucción constante de la propia personalidad (Sepúlveda, 2013) y este estudiante, en la etapa final de su escolaridad, cuenta con desarrollos de pensamiento formal que le permiten tomar conciencia, controlar y re-estructurarse con una mirada prospectiva.

Precisamente, la consideración de los proyectos futuros y aspiraciones de estudios superiores se relaciona con el Autoconcepto Escolar. Para la mayoría de los jóvenes la previsión de continuar estudios parece ser una constante, aun entre el grupo de estudiantes que tienen un Autoconcepto Escolar signado por algunos fracasos, calificaciones suficientes para aprobar y reconocen la necesidad de mayor esfuerzo y dedicación al estudio (Objetivo específico n° 4, Cap. VIII). Conclusiones similares han sido establecidas por Suárez Valenzuela y Suárez Riveiro (2019) quienes muestran una tendencia prácticamente generalizada a que el grupo de estudiantes de rendimiento medio y bajo, y niveles inferiores en la utilización de las estrategias también se plantean metas académicas a futuro.

Esto sugiere que en las representaciones de los jóvenes subyace una visión optimista de la educación como posibilidad de superación personal y social, pero

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

queda relegada a la instancia de estudios superiores, no como continuidad que se inicia en la educación obligatoria. Desde las voces de los mismos estudiantes, la escuela secundaria se vivencia como un ámbito de afectividad, contención y establecimiento de vínculos, no siempre de experiencias profundas relativas a aprendizajes significativos.

Las voces docentes por su parte, consideran que no todos los estudiantes están en condiciones de asumir estudios superiores por distintos motivos, diferencias de aptitudes, apoyo familiar, necesidad laboral, situación económica, entre otras. Un factor de importancia es la disposición al estudio -falta de hábito y voluntad-; al respecto creen que tendrán más posibilidades de lograr buenas trayectorias en Educación Superior aquellos que han desarrollado independencia en el estudio y competencias de aprendizaje autónomo.

A partir de los resultados de este estudio es posible anticipar en qué condiciones llegan a la Educación Superior, qué herramientas cognitivas han desarrollado en la escuela obligatoria. Resulta preocupante decir que la mayor proporción de los estudiantes obtuvieron puntuaciones medias, bajas y muy bajas en la prueba de desempeño. Quienes pudieron resolverla satisfactoriamente y obtener puntuaciones altas fue un grupo reducido en relación a sus compañeros (Objetivo específico n° 3, Cap. VII).

Desde esta perspectiva, no todos los jóvenes de escuela secundaria del Gran Mendoza están preparados para realizar estudios superiores, al menos en lo referido a su experiencia en la utilización de estrategias. Los Institutos de Educación Superior y las Universidades necesitan conocer estas características de los ingresantes para implementar estrategias de mediación de los aprendizajes y programas de Orientación Educativa que promuevan la inserción optimista y el avance satisfactorio en los estudios.

A fin de poner en relación los resultados obtenidos en estudiantes con las Creencias pedagógicas referidas a Procesos y Estrategias de los docentes de los mismos grupos encuestados (Objetivo específico n° 7, Cap. IX) se ha indagado sobre las estrategias didácticas que implementan y los saberes que evalúan, como así también sus creencias respecto de la importancia que tiene enseñarlos en forma

intencional. Las respuestas de los entrevistados incluyen motivos que permiten comprender por qué los estudiantes muestran diferentes actitudes hacia lo que aprenden y cómo se distribuye socialmente el conocimiento, como advierten Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002).

Aunque con heterogeneidad de miradas, la mayoría de las docentes creen que las estrategias deben trabajarse en la ejercitación práctica, leyendo, seleccionando ideas principales, armando resúmenes y esquemas -coincidentalmente con las estrategias que los estudiantes realizan en forma frecuente-, pero las dejan libradas a la ejecución de los alumnos y, en todo caso las consideran una instancia de evaluación. No tienen en cuenta las ventajas que encierra una revisión conjunta, socialización o reflexión sobre aciertos y errores a modo de trabajo metacognitivo.

En menor medida, otras entrevistadas, creen que las estrategias, y por tanto los procesos, se adquieren en forma intuitiva y no intencional, en este caso los estudiantes incorporarían estas habilidades simplemente por asistir a clase y estudiar los contenidos de las materias. Consideran que no les corresponde enseñarlas en el último año de escuela secundaria porque deberían haberlas logrado en etapas anteriores de escolaridad.

Durante la instancia de análisis se advierten ciertas divergencias entre las prácticas declaradas y las concepciones (Carlino et al., 2013), ya que en el discurso se admite la importancia del empleo y enseñanza de procesos y estrategias, pero en el relato global de las docentes se observa que la transmisión de saberes conceptuales subsume a la enseñanza de procedimientos.

Sin duda, el estudiante emplea determinadas actividades según la forma de enseñar y evaluar del docente. Por su parte, las prácticas docentes siempre involucran creencias y concepciones referidas a lo que el estudiante es y puede hacer, aunque a veces no se tiene real consciencia de ello. En la propuesta didáctica implementada, en la selección de saberes, en los modos de evaluación, cada docente le da un mensaje implícito a sus estudiantes, que puede incidir en su desempeño. Es decir, diferentes estilos de concebir la enseñanza y el aprendizaje de estrategias -y por tanto de procesos- conllevan ciertas teorías implícitas -directas, interpretativas y/o constructivistas- (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, 2009).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Esto lleva a pensar la necesidad de trabajar, resignificar y construir creencias y concepciones sobre criterios vinculados al aprendizaje y la enseñanza de estrategias a partir de la formación docente, tal como plantearan Cuadra Martínez (2009); Cuadra Martínez y Catalán Ahumada (2016). Las creencias pedagógicas pueden ser reestructuradas a través de la reflexión permanente y la investigación sobre las propias prácticas, tanto durante la formación inicial como en instancias de capacitación en servicio, de asesoramiento pedagógico.

En función de los resultados de base empírica y del análisis interpretativo e inferencial incluidos en esta tesis, queda de relieve la importancia de enseñar estrategias para favorecer el desarrollo de procesos cognitivos, lo que supone mediar el aprendizaje de los saberes escolares practicando en interacción con los estudiantes las formas de implementar estrategias.

2. Confirmación de las hipótesis

La primera hipótesis referida a estudiantes, plantea que *Lo que el alumno dice que hace -autoinforme- respecto del empleo de Procesos y Estrategias no coincide con su desempeño en una prueba donde debe aplicar -ejecución- las Estrategias informadas*, es confirmada parcialmente ya que los resultados en Estrategias autoinformadas y Estrategias ejecutadas arrojan diferencias significativas en los grupos de rendimiento medio, bajo y muy bajo.

En el grupo de rendimiento alto sólo hay coincidencia entre autoinforme y desempeño en algunas Estrategias. Específicamente, las correspondientes a la de Fase de Entrada -referidas a las ideas previas sobre Ciudadanía-; en la Fase de Elaboración -en Estrategias de Selección y Síntesis- y en la Fase de Salida -en Elaboración propia- donde los resultados del autoinforme y la prueba de ejecución de Estrategias muestran diferencias que no son significativas.

En cuanto a la segunda hipótesis, si *Existe relación entre el Autoconcepto escolar del estudiante y su desempeño cuando emplea Procesos y Estrategias para aprender*, es confirmada parcialmente. Muestran correspondencia los grupos de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

estudiantes de alto rendimiento y alto Autoconcepto; y los de muy bajo rendimiento con predominio a muy bajo Autoconcepto.

En los grupos de rendimiento medio y bajo no hay relación entre el Autoconcepto escolar y los resultados en Estrategias.

La tercera hipótesis resulta confirmada por cuanto *Las notas distintivas del Autoconcepto escolar -actitudes, capacidad autopercebida, facilidad o dificultad para aprender, rendimiento autoinformado en calificaciones y repitencia- se relacionan con los proyectos futuros del estudiante.* En este sentido, todas las variables se asocian significativamente.

En docentes, como anticipación de sentido se planteó que *Los profesores reconocen cuáles son los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje que emplean sus estudiantes.* Ante esta premisa, se advierte que las profesoras suelen confundir los conceptos de Procesos y Estrategias, lo cual no resultaría relevante ya que en el marco teórico también suelen utilizarse ambos términos en forma indistinta. Sin embargo, en la puesta en práctica identifican a las Estrategias de aprendizaje con las técnicas de estudio, aplicables en forma mecánica a varias asignaturas, sin necesidad de realizar un ajuste a diferentes situaciones. Este aspecto permite pensar que los docentes no tienen presente el sentido consciente, intencional, selectivo y controlable en la utilización de Estrategias.

Con respecto a la segunda anticipación: *Los profesores creen que no es necesario enseñar Estrategias para aprender los contenidos que enseñan porque éstas se adquieren en forma natural,* la mayoría de ellos cree que deberían haberse adquirido en etapas previas de la escuela y que con el solo hecho de incluirlas en las consignas como actividad práctica para realizar una tarea están favoreciendo su aprendizaje.

3. Limitaciones, producciones propias y aportes

A partir de la indagación teórica, la aplicación de los instrumentos y el análisis de los resultados se han sorteado algunas limitaciones y dificultades, que en algunas ocasiones impulsaron el desarrollo de producciones propias y aportes innovadores.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

En primer lugar, las referidas a la variedad de clasificaciones de los constructos y la heterogeneidad de instrumentos para evaluar Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje; la mayoría de ellos de procedencia extranjera que, al ser validados en población local mostraron diferencias en el vocabulario que podían incidir negativamente en la comprensión por parte de los estudiantes. Esta situación exigió delimitar algunas clasificaciones y conceptos y construir un *Organizador de Procesos y Estrategias de autoría propia* que sirvió de sustento a la elaboración de los instrumentos y su posterior validación.

En segundo lugar, al pasar revista al estado de la investigación en el dominio hallamos abundancia de cuestionarios de tipo autoinforme para evaluar Estrategias de aprendizaje. Se planteó la duda si constituyen un instrumento suficiente puesto que aún el estudiante que es sincero en sus respuestas, no necesariamente es consciente de los procesos que realiza, o quizás distorsiona -voluntariamente o no- lo que comunica. Esto llevó a complementar la propuesta de investigación con la *elaboración de una prueba de ejecución de Estrategias de aprendizaje*.

En tercer lugar, se percibió que el constructo Autoconcepto académico requería ser explicitado en aspectos que lo operativizan a fin de dar precisión al informe sobre resultados en la investigación. Asimismo, se consideraron los límites de conceptualizarlo como la representación que el niño o joven tiene de sus capacidades y habilidades como aprendiz (Miras, 2014); o por la aseveración de que, en la etapa de la adolescencia tardía, tanto el Autoconcepto general como el académico recuperan todo lo vivido en años anteriores (Ibarra-Aguirre y Jacobo-García, 2016), sin tener en cuenta la perspectiva de futuro en el ámbito educativo, las metas académicas que el estudiante se propone alcanzar. Para tal fin se construyó una definición propia bajo la categoría *Autoconcepto Escolar* y se elaboró un *instrumento destinado a estudiantes de Educación Secundaria*, que incluye las vivencias de la trayectoria pasada, las experiencias actuales y la proyección al futuro.

Por último, la caracterización de Creencias pedagógicas en la literatura vigente, muestra escasa atención respecto de hacer conscientes y modificar las concepciones y teorías implícitas por parte de docentes.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

La perspectiva de esta tesis es que las *Creencias pedagógicas pueden adquirirse, construirse y re-construirse en el transcurso de la formación y ejercicio profesional*. Es preciso que los docentes las hagan conscientes y que constituyan un elemento de permanente auto-reflexión.

En consonancia con una investigación de tipo aplicado, es pertinente ofrecer los resultados como insumos a tener en cuenta en varias disciplinas que constituyen pilares en el campo de las Ciencias de la Educación.

La contribución específica es hacia la Psicología Educacional con la comprensión de algunas características que subyacen a las trayectorias educativas de estudiantes de escuela secundaria de la provincia de Mendoza. Sobre *aprendizaje* se indaga en relación a Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje, poniendo al descubierto las formas de adquisición de saberes; sobre *enseñanza* se reconocen estilos de mediación a partir de las Creencias de los docentes; sobre *interacción educativa* se vislumbran modos de vincularse con la escuela y con el conocimiento, como así también de autoperibirse como “ser estudiante” a partir de experiencias y proyectos.

A la Orientación Educativa, le aporta la identificación de situaciones y factores que favorecen u obstaculizan el rendimiento escolar, las que pueden dar fundamento a programas preventivos y proyectos institucionales de tutoría que ayuden al estudiante a progresar en sus estudios, a aprender estrategias que promuevan la autorregulación; en definitiva, que lo preparen para aprender a aprender.

Por otra parte, desde los planteos derivados de la investigación realizada se señalan temas para la discusión en torno de la Formación Docente, especialmente en relación a la toma de consciencia, revisión, modificación y reflexión constante de creencias, concepciones y teorías implícitas en su incidencia tanto en las decisiones curriculares institucionales como en la incidencia en la construcción del autoconcepto en el aprendiz y los modos de interactuar en el aula.

También se ofrecen insumos a la Didáctica para abordar la enseñanza de saberes poniendo en valor los procesos y las estrategias para abordarlos; las decisiones metodológicas pertinentes para mediarlos; y la consideración del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje, con emociones, vivencias y percepciones que

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

delinean su paso por la escolaridad. En definitiva, tender puentes entre las convicciones y puntos de vista del docente, y las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Repensar el lugar que se le asigna al aprendizaje de procesos en la escuela es un debate que vincula también a la Política Educativa, por cuanto la adquisición exclusiva de conocimientos episódicos, declarativos y conceptuales no contribuye a los estudiantes a “ir más allá de lo dado³⁷”, no promueve personas que sean capaces de formar una mirada crítica, transformadora y creativa. La enseñanza de estrategias y el desarrollo de procesos cognitivos no sólo deben quedar plasmados en intencionalidades del currículum prescripto; es importante que los docentes sepan cómo enseñarlos y mediarlos en forma intencional durante toda la trayectoria educativa.

De este modo, el Sistema Educativo en su conjunto se vería favorecido en términos de resultados, en beneficio de la retención, permanencia y egreso, tanto en la escolaridad obligatoria (Ley de Educación Nacional, N° 26206/06) como en la Educación Superior.

Asimismo, este estudio hace su aporte al campo de la Investigación Psicoeducativa señalando diferencias, alcances y límites del empleo de diferentes recursos para recopilar, analizar e interpretar información que se toma como base. En el estudio realizado quedan a la vista las diferencias que resultan de la utilización de diversos tipos de instrumentos para observar un mismo objeto de estudio -en este caso estrategias-, desde el autoinforme del estudiante y la prueba de desempeño.

Además, se vislumbran ciertas congruencias entre las creencias expresadas por docentes y los resultados de rendimiento efectivo de estudiantes, siendo diversas maneras de aproximarse a la realidad, lo cual avala la pertinencia de complementar metodologías cualitativas y cuantitativas.

³⁷ Tomo palabras de Jerome Bruner (1995).

4. Futuras investigaciones

Como proyección de este estudio, resultaría interesante conocer desde un enfoque longitudinal, qué experiencias de Educación Superior tuvieron los estudiantes que participaron en la muestra de la investigación. Cómo fueron sus trayectorias, qué logros obtuvieron, qué dificultades y cómo las subsanaron, cómo es hoy su autoconcepto académico, entre otros interrogantes.

Sin embargo, la temática estudiada no queda cerrada en esta instancia, en época de incertidumbre y en esta sociedad de la información y del conocimiento será necesario continuar investigando sobre los Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje que necesitan nuestros jóvenes para desarrollar capacidades complejas en contextos de educación presencial y no presencial -virtual o a distancia-.

La influencia de las tecnologías y los comportamientos relacionados con los estilos y procesos de aprendizaje de los jóvenes de generaciones actuales lleva a pensar que el proceso educativo, se encuentra en plena transformación.

Estrategias tales como reconocer dónde está la información más importante, establecer criterios para su selección, procesar diversidad de ideas y saberes, organizar y planificar tiempos y espacios, reducir el malestar frente al error y tolerar la crítica y la diversidad de opiniones, son algunos de los desafíos que se plantean como continuidad de investigaciones futuras.

Por otra parte, continuando con la lógica de las creencias, resultaría relevante buscar otras formas de documentar lo que se hace en el aula. Conocer sus creencias pedagógicas, desde el currículum planificado hasta el currículum vivido, escuchar y pensar lo que viven, piensan y sienten docentes y estudiantes en el día a día.

5. Proyección al campo aplicado

Los Procesos cognitivos y las Estrategias de aprendizaje en estudiantes de escuelas secundarias del Gran Mendoza, han sido objeto de análisis a partir de las respuestas de estudiantes y docentes.

Sin embargo, en palabras de Gloria Pérez Serrano (1994) “todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la acción, ya se trate de una acción a nivel político, ya de un cambio de la práctica en la clase” (p. 61).

Al hacerse eco de sus palabras y desde la experiencia de esta tesista en el rol docente a cargo de los espacios curriculares Psicología de la Educación y Trabajo de Campo y Taller de Orientación y Tutoría Educativa, se da cierre al estudio realizando algunas reflexiones que resignifican los resultados de esta investigación transformándolos en insumos y recursos para transferir a la realidad escolar.

A modo de síntesis, se incluyen en este apartado algunos planteos que trascienden las fronteras de lo informativo y analítico, tendiendo puentes entre la investigación y la práctica educativa. Con esta intención se propone:

- Alentar la enseñanza sistemática y gradual de estrategias desde los primeros años de la escolaridad obligatoria en forma secuenciada, tomando diferentes niveles de profundización y adecuación de los recursos para enseñarlas.
- Implementar en el aula la práctica de enseñanza y evaluación tanto de estrategias generales como específicas. Es una decisión que supone proyectar actividades y tiempos destinados a la enseñanza de las mismas en cada espacio curricular e integrarlas al currículum escolar, conjugando saberes conceptuales y procesos de modo intencional, selectivo y planificado.
- Potenciar la participación del estudiante a través de la mediación del profesor, por ejemplo, apelando a un organizador previo para abrir el diálogo sobre las relaciones entre los aspectos centrales de la temática, indagar sus

ideas previas y retomarlas en una reconciliación integradora al finalizar el eje conceptual, promoviendo la apropiación de saberes.

- Poner en valor las instancias de revisión de las estrategias utilizadas para aprender y la autoevaluación de los procesos empleados, como elementos integrados a la evaluación de contenidos propios de cada espacio curricular.
- Compartir formas estratégicas de aprendizaje, esto implica tener en cuenta lo que cada estudiante trae al aula, por tanto escuchar y valorar las producciones divergentes, prever un tiempo personalizado para revisar y retroalimentar la producción de cada uno, ayudarlos a encontrar la mejor manera de aprender.
- Utilizar, para tal fin, el Organizador de Procesos y Estrategias de aprendizaje elaborado en esta tesis como una guía para que el estudiante sea consciente de los Procesos que realiza, pueda autoevaluarse y controlar sus estrategias como práctica metacognitiva. Una vez que el estudiante logra trabajar estratégicamente, controlar las variables personales, contextuales y ambientales es posible decir que ha logrado un aprendizaje profundo y autónomo, ha desarrollado procesos cognitivos esenciales para desenvolverse en la vida universitaria, así como para desarrollarse en la vida cotidiana.
- Colaborar, desde la escuela obligatoria en todos sus niveles, en la construcción de la autopercepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices. La consideración del Autoconcepto Escolar a partir de experiencias pasadas y presentes, es relevante para considerar la proyección al futuro, además de contribuir al rendimiento escolar.
- Planificar instancias en las que los docentes analicen y puedan “darse cuenta” de sus propias creencias y concepciones sobre los sujetos que aprenden, sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza de estrategias. Que puedan reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas, desde la formación inicial y en el transcurso de la vida profesional, con el objeto de modificar y mejorar aquellas que no favorecen al aprendizaje.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Promover decisiones políticas -de gestión gubernamental e institucional- ya que modificar la práctica de Procesos cognitivos, Estrategias de aprendizaje, Autoconcepto escolar y Creencias pedagógicas exceden la buena voluntad de cada docente y de cada estudiante.

Como reflexión final, reafirmar la convicción de que todo docente puede contribuir al desarrollo de cada estudiante a través de la confianza en sus capacidades y fortalezas; tomar consciencia que existen otras posibilidades de acción pedagógica que favorecerían un aprendizaje integral es, en definitiva, apostar por la educación.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Prieto, B. del R.; Navarro Domínguez, A. M.; Rodríguez Jara, R.; Trillo Fernández, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173. <https://dx.doi.org/10.30827/digibuq.27758>
- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Agulló Tomás, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Alvarez Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140 – 153.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Allport, G. W. (1943). The Ego in Contemporary Psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478. <https://doi.org/10.1037/h0055375>
- Amestoy de Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica*. Trillas.
- Amestoy de Sánchez, M. (1995a). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: creatividad*. Trillas.
- Amestoy de Sánchez, M. (1995b). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento*. Trillas.
- Amestoy de Sánchez, M. (2002) La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Antonio-Agirre, I., Azpiazu Izaguirre, L., Esnaola Echániz, I., y Sarasa Maya, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(4), 9-25.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Añez, M. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), pp. 87-101.
<http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>

- Aparicio Serrano, J. A. y Herrón Gloria, M. A. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 27-59. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301702.pdf>
- Ardila, R. (2001). *Psicología del Aprendizaje*. Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1970).
- Arena, E.; Cetrángolo, O. (coord.); Curcio, J. y Kit, I. (2019, diciembre). *Argentina en Pisa 2018. Informe de resultados*. Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Evaluación Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/internacionales/pisa>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Editorial Paidós.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1989) *Psicología Cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.) Editorial Trillas.
- Axpe, I., Infante Borinaga, G. y Fernández Zabala, A. (2015) ¿Es posible mejorar el autoconcepto físico universitario mediante una intervención cognitiva?. *Acción psicológica*, 12(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.11864>
- Axpe, I. & Revuelta, L. (2013). Cognitive Intervention and Physical-Self Concept. *EDU. International Education and Learning Review*, 1(3), 27-36. <https://doi.org/10.37467/qka-revedu.v1.627>
- Ayuste, A., Gros, B. y Valdivieso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En García Aretia, L. (Coord.). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. (pp. 17-40). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Ros, I. (2017). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 327. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>
- Backhoff Escudero, E., Larrazolo, N., y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15502102>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. (Trad. Riviére, Á.). Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: Bandura, R. *Autoeficacia: cómo afrontar los cambios de la sociedad actual*. (p.19-53). Desclée de Brouwer. (Original publicado en 1999).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial Aique.
- Barboyon Combey, I. (2019). *Aplicación y evaluación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje en estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia*. [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/70577>
- Barca Enríquez, E., Brenlla Blanco, J. C., Mascarenhas, S., Barca Lozano, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *REH- Revista Educação E Humanidades*, 1(1) 8-37. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7497/5255>
- Barca Enríquez, E.; Brenlla Blanco, J. C.; Peralbo Uzquiano, M.; Porto Rioboo, A. M. y Barca Lozano, A. (2017). Calidad del aprendizaje del alumnado de educación secundaria: impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 1(1), 8-27. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/download/4728/383>
- Barca Enríquez, E.; Brenlla, J. C.; Peralbo, M.; Almeida, L. S.; Porto, A. M. y Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, Vol. Extr. N° 1, A1-83/A1-89. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>
- Barca Enríquez, E.; Castro, F. V., Almeida, L.; Barca Lozano, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 287-298. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.442>
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R. y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 21(1), año 18º, 195-211. <https://core.ac.uk/download/pdf/61911265.pdf>
- Barraza, G. y Hernández Jácquez, L. F. (2017). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Visión Educativa, IUNAES*, 10(22), 22-31.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. (1980). Self concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*, 10, 1-6. <https://psycnet.apa.org/record/1981-01297-001>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Beltrán, J. A., Alcillo, I., Pérez L. F. y Rodríguez, E. (2005). Aprender a aprender. Intervención estratégica en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 35-50. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/14.pdf>
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (1998). *CEA: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Beltrán Llera, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (2002). Aprender. En: Beltrán Llera, J. A. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. (p. 4-40). Síntesis. (Original publicado en 1998).
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Beltrán Llera, J. A., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (2006). *CEA: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones. http://www.web.teaediciones.com/ejemplos/perfil_cea.pdf
- Boza Carreño, A. y Toscano Cruz, M.O. (2012) Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART8.pdf>
- Bueno Villaverde, A. y Pérez Sánchez, L. (2008). Efectos sobre las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto académico de los alumnos de secundaria tras la adaptación de un programa de entrenamiento cognitivo con transferencias al currículo. *EduPsykhé*, 7(1), 43-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2696658>
- Burns, R. (1990) *El autoconcepto*. Ediciones EGA.
- Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/login>
- Calderón, L. y Chiecher, A. (2010). Estrategias de aprendizaje. Consideraciones en la transición del secundario a la universidad. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (21). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3550/2254>
- Calderón, L. y Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437011.pdf>
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>

- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/329577>
- Carranza-Marchena, P. (2019). Teaching Strategies Based on Learning Styles: Promoting Communicative Competence in Speaking Skills. *Innovaciones Educativas*, XXI (31), 36-48. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2692>
- Carrasco, J. B. (2007). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Rialp.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. Editorial Progreso. (Original publicado en 1997).
- Carretero, M. y García Madruga, J. (1983). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza Editorial.
- Casart, Y., Fung, P.F., y Trías, M. (2011). Complejidad de la tarea cognitiva y nivel de dificultad de preguntas en evaluación de comprensión de lectura en inglés científico y técnico (ICT). *Revista Paradigma*, 32(2), 23-38.
<http://revistas.upel.digitial/index.php/paradigma/article/view/1228/456>
- Castellanos Cano, S.; Palacio, M. E.; Cuesta Izquierdo, M. y García Cueto, E. (2011). Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, (16)2, 15-28.
<http://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/download/9799/9538>
- Castorina, J. A. (1998). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A., Litwin, E. *Debates constructivistas*, (pp. 21-46). Editorial Aique.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013) Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *REID. Revista Electrónica de Investigación y Docencia* 10, 43-64.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Cea D'Ancona, M. Á. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Síntesis.
- Chadwick, C. B. (1988) Estrategias cognoscitivas y afectivas del aprendizaje. Parte A. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Chávez Arias, L.E. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II. *Educación XXVII*(53), 24-40.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201802.002>

- Clark, L., & Watson, D. (1995). Constructing validity basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J. y Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 15(1), 87-97.
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>
- Coll, C. y Martí, E. (2014). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. (2° ed.), (pp. 67-86). Alianza Editorial. Versión digital. (Original en papel publicado en 2004). www.alianzaeditorial.es
- Coll, C., Pozo, J. I., Saravia, B. y Valls, E. (1995). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana. (Original publicado en 1992).
- Combs, A., Blume, R., Newman, A., Wass, H. (1979) *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Editorial Magisterio Español.
- Condorí Gutierrez, J. L. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 25(1).
<https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1775>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley 26.206 de 2006. Ley Nacional de Educación*. Boletín Oficial n° 31062.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizúete Carrizosa, M., Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/110361>
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(2), 97-113.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Costa Román, O. y García Gaitero, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117-130.
<https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1980). Niveles de procesamiento: un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de Psicología*, (2), 93-109.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65802>
- Cruz Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14123>
- Cuadra Martínez, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a15.pdf>
- Cuadra Martínez, D. J. y Catalán Ahumanda, J. R. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M. del M. y Arias Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 453-471.
<http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Editorial Paidós.
- De Bono, E. (1990). *Enseñar a pensar*. Editorial Paidós.
- De la Fuente Arias, J. y Justicia Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje. ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 1(2), 139-158.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?16>
- Del Caño Sánchez, M., Marugán de Miguelsanz, M., Catalina Sáncho, J. y Carbonero, M. A. (2008). Estrategias generales de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio comparativo con alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 339-346. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319036.pdf>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, 25.
<http://journals.openedition.org/polis/625>
- Díaz Barriga Arceo, F. (1994). La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 65(3) 17-23.
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13206502.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Dirección General de Escuelas, Provincia de Mendoza. (2012, 25 de abril). *Resolución 682 de 2012*. Portal Educativo. Gestión de Normas Legales. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/3d40fc_0682.pdf
- Domínguez-Gaona, M. del R., Crhová, J. y Molina-Landeros, R. del C. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, VI (17), 119-134. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299141540007.pdf>
- Donolo, D.; Chiecher, A.; Paolini, P. y Rinaudo, C. (2008). *MSLQ. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005>
- Elosua Oliden, P., y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720458.pdf>
- Elvira-Valdez, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/612>
- Enesco, I. (1996). Piaget y el desarrollo cognitivo. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 2(2), 167-188. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/cda72177eba360ff16b7f836e2754370>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404–416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Esnal, N. (dir.); Palacín, G.; Motta, C.; Criado, M. y Ontivero, E. (2007-2009). *Los contenidos procedimentales y los procesos cognitivos involucrados en su desarrollo. II Parte*. Informe final de investigación (06/ H083). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial. <http://bdigital.uncu.edu.ar/3010>
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, (1), 69-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esteban, M.; Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de psicología*, 12 (2), 133-151. https://www.um.es/analesps/v12/v12_2/03-12-2.pdf

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Estévez Díaz, M. (2012). Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante. [tesis doctoral. Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UdG. <http://hdl.handle.net/10481/23779>
- Fariña, F., García, P. y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1856/1767>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi Palacios, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165-185. <http://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2016). La estructura del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). [The structure of the Social Self concept (SSC) Questionnaire]. *Anales de Psicología*, 32(1), 199-205. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.193931>
- Fernández Zabala, A, Goñi Palacios, E., Rodríguez Fernández, A., Goñi Grandmontagne, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas psychologica* 16(2), 1-10. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n2/1657-9267-rups-16-02-00196.pdf>
- Ferreras Remesal, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. [tesis doctoral. Servei de Publicacions Universitat de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/15347>
- Ferrés i Prats, J. (2000). *Educar en la cultura del espectáculo*. Editorial Paidós.
- Ferreya, H. A. y Pedrazzi, G. (2019). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Novedades Educativas Ediciones.
- Ferreya Díaz, A. C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. [tesis de Licenciatura en Psicología, con mención en Psicología Educativa]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4425/FERREREA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Feuerstein, R. (1978). *Studies in Cognitive Modificability Instrumental Enrichment Redevelopment of cognitive functions of retarded early adolescents*. Jerusalem. Hadassah - Wizo - Canada Research Institute.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning Experience*. Hadassah - Wizo - Canada Research Institute, Jerusalem.
- Gaeta, M.L.; Teruel, M.P. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 73-94.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551005.pdf>
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor.
- Galindo, O., y Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 381-407.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2189>
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
<https://core.ac.uk/download/pdf/60673435.pdf>
- García García, E. (1985). Modelos básicos de aprendizaje. En Mayor, J. (dir.) *Psicología de la educación*. (pp. 418-442). Anaya.
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1028>
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Editorial Paidós.
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415-440.
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/368/public/368-1672-1-PB.pdf>
- Gargallo, B.; Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, (18)2, 1-22.
<http://hdl.handle.net/10550/25725>
- Gargallo López, B. (1995). Estrategias de Aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la Educación*, 7, 53-75.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71756/Estrategias_de_aprendizaje_y_estado_de_la.pdf;jsessionid=ED268750C7739CAD55E3D74CF9D2CA8F?sequence=1

- Gargallo López, B.; Campos, C; Almerich Cerveró, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, (28)4, 790-810. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5738668>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., García Felix, E., Sahuquillo Mateo, P. M. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie6011336>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M & Pérez-Pérez, C. (2009). The CEVEAPEU questionnaire. An instrument to assess the learning strategies of university students. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>
- Garzuzi, V. (2013). El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias. Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 67-86. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/89>
- Garzuzi, V. (2015). El desarrollo de estrategias de aprendizaje en la trayectoria académica universitaria. En Morchio, I.L. (comp.) *Aprender a aprender como meta de la educación superior* (pp. 171-118) Editorial Teseo.
- Garzuzi, V. (2019). La orientación educativa universitaria: desafíos actuales de la Educación Superior. *En la mira. La educación superior en debate*, 1(1), 11-25. <http://revistas.umaza.edu.ar/index.php/enlm/article/view/191>
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 5-29. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/48>
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Gómez, C.; Fernández Carrasco, F.; Gilar Corbi, R.; Miñano Pérez, P.; Navarro Soria, I.; Sánchez Sánchez, B.; Sánchez Colodrero, V.; Galipienso Rico, A.; Contreras Fontanillo, V. (2015). Conocimiento y utilización de estrategias en la adquisición de aprendizajes en el alumnado de Grado. *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la Mejora docente*, 1049-1069. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/51305>
- González Nieto, N. A. (2017). Aprendizaje activo y competencias metacognitivas para lograr la transferencia del aprendizaje en la educación preparatoria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14), 19-25. <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/284/289>
- González, G. I. (2015). Procesos que realiza el estudiante universitario para aprender. En Morchio, I. L. (comp.) *Aprender a aprender como meta de la educación superior*, (pp. 121-170). Editorial Teseo.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- González, G. I.; Giorda, M. E. y Alarcón, A. (2015). Las voces de los docentes sobre el aprender en la universidad. En Morchio, I. L. (comp.) *Aprender a aprender como meta de la educación superior*, (pp. 285-312). Editorial Teseo.
- González, J. I. A. (2015) *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio UdeG. <http://hdl.handle.net/10481/40109>
- González, M. C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra. (EUNSA)
- González, M. L., y Daura, F. T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de orientación educacional* 26(50), 47-72. <https://riu.austral.edu.ar/handle/123456789/514>
- González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C.; Álvarez, L.; González-Pumariega, S.; Roces, C. González, P.; Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Introducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860. <http://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>
- González-Rodríguez, D.; Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012) El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50. https://www.researchgate.net/publication/277273820_El_autoconcepto_personal_Diferencias_asociadas_a_la_edad_y_alsexo
- Grant, J. (2002). *Undertaking research in medical education*. Open University: Danish Association of Medical Education.
- Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. D., y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>
- Guzmán Valenzuela, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703009.pdf>
- Hernández Hernández, P. (2004). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. Editorial Trillas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192013.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2018). *Psicología de la Educación. Una mirada conceptual*. Editorial El Mundo Moderno.
- Hernández Salazar, G. (2011). Estado del arte de creencias y actitudes hacia la matemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24).
<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.
<https://doi.org/10.5093/in2013a3>
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research Spring*, 67(1), 88-140.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation*. Vintage Books.
- Huebner, E.S., Valois, R., Suldo, S., Smith, I., McNight, C., Seligson, J. y Zullig, K. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of adolescent health assessment and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 34, 270-278.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.07.007>
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538>
- Ibarra-Aguirre, E. y Jacobo-García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-70.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045
- Imose, R. & Barber, L. K. (2015). Using Undergraduate Grade Point Average as a Selection Tool: A Synthesis of the Literature. *The Psychologist-Manager Journal*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/mgr0000025>
- Infante Borinaga, G., Axpe Sáez, I., Revuelta Revuelta, L. y Martínez De La Hidalga, I. (2012). Autopercepción física y modalidades de actividades físicas en la edad adulta. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 110(4), 19-25.
<https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656912003.pdf>

- Juarez Lugo, C. S., Rodriguez Hernández, G. y Luna Montijo, E. (2012). El Cuestionario de estilos de aprendizaje Chaea y la escala de estrategias de Aprendizaje Acra como Herramienta potencial para la Tutoría Académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-28.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/965>
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis*. (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1990). *La vida de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Editorial Alianza.
- Lanz, M. Z. (2006a). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Lanz, M. Z. (2006b). Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. En Lanz, M. Z. (Ed.). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. (p.7-22). Noveduc.
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/lect_autorreg.pdf
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Marina, J. A. (2000). *Crónicas de la Ultramodernidad*. Anagrama.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical Structure. *Educational Psychologic*, 20(3), 107-123.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Martín Izard, J. F. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *RELIEVE*, 7(2), p. 73-88.
<https://doi.org/10.7203/relieve.7.2.4443>
- Martínez Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Mateos-Sanz, M. M., García, M. B., Vilanova, S. L. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000100003&script=sci_arttext
- Mayor, J., Suengas, A., y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
<https://doi:10.1037/a0033546>
- Mejía Rocha, M. I. y Garzuzi, V. (2015). Estrategias de aprendizaje sugeridas a partir de estilos de aprendizaje identificados. *Revista de Orientación Educativa*, 29 (55), 69-86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505646>
- Mellado-Hernández, M. E. y Chaucono-Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1).
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.
- Ministerio de Educación, Argentina. (2020). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. 2018-2019*. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf
- Miras, M. (2014) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar, (p. 309-330). En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. (2° ed.), (pp. 309-330). Alianza Editorial. Versión digital. (Original en papel publicado en 2004). www.alianzaeditorial.es
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I. y Zagalaz, M^a. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 17, 38-41.
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283008.pdf>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50(1), 3-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Monereo, C. (Coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (7º ed.). Editorial Graó.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. y Castelló, M. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación*. (2º ed.), (pp. 235-258). Alianza. Ed. Electrónica: www.alianzaeditorial.es
- Moraga N; Copa B.; Musso G.; Giliverti, J; Macoritto, A., (2015). Estrategias de articulación entre el nivel medio y la Universidad. Curso “Me preparo para estudiar ingeniería”. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 69-85. http://www.revistaraes.net/revistas/raes10_art4.pdf
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar – aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordon*, 60(2), 123-137. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29019>
- Gordillo Rico, E., Martínez Morales, J., Valles Baca, H. G. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 51-58. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652344007.pdf>
- Morales López, H. e Irigoyen Coria, A. (2016). El Paradigma Conductista y Constructivista de la Educación a través del Decálogo del Estudiante. *Archivos en Medicina Laboral*, 18(2), 27-30. (Artículo Editorial). <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf>
- Morchio, I. L. (2014). Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-96. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/69>
- Morchio, I.L. (dir.); Difabio de Anglat, H.; Del Rio Bayarri, A.; González, G. I.; Garzuzi, V.; Diblasi, L.; González, M. L.; Giorda, M. E.; Alarcón, A.; García, G. B. y Berlanga, L. I. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Editorial Teseo.
- Morchio, I.L. (dir.); González, G.; Garzuzi, V.; Fresquet, A.; Carrió, M. del C.; Diblasi, L.; Maya, N.; González, M. L. y García, G. (2012). *Claves para comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios*. Editorial Académica Española.
- Morchio, I.L. y Difabio de Anglat, H. (2015). Aprender en la Universidad. En Morchio, I.L. (dir.). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. (pp. 35-79). Editorial Teseo.
- Morchio, I.L. y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6091>

- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65(1), 63-72.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Editorial Paidós.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. & García, S. I. (1998). Learning strategies in Students aged from 10 to 14 and their relationship with processes of control attribution, self-esteem and study goals, *Studies in Psychology*, 19(59), 65-85.
<https://doi.org/10.1174/02109399860400739>
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Editorial Kapelusz.
- Otero Ramos, I., Nieves Achón, Z., Pérez Martínez, A. y Martínez Verde, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 16(1), 194-202.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968762>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pardo Merino, A. y Ruiz Díaz, M. Á. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Mcgraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Parra Rodríguez, J.; Marulanda Páez, E.; Gómez, F.; Espejo Cuca, V. (2005) *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Paz-Delgado, C. L. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 112-126.
<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-116>
- Pedreira Alves, I. y Pozo, J. I. (2020). Teorias implícitas de profesores universitários de cursos de formação docente sobre dificuldades de aprendizagem. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, e020022, 1-26. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/65>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Pegalajar, M. del C. (2020). Estrategias de Trabajo Autónomo en Estudiantes Universitarios Noveles de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 29-45.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002>
- Peña-Correal, T. E. (2014). El legado del Manifiesto Conductista: 100 años después. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 1-3.
<https://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.00>
- Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I. Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 55-93). Editorial Graó.
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Educación.
- Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Journal of Parents and Teachers*, (358), 34-38.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4086>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Perry, W.G. (1968). *Patterns of development in thought values of students in a liberal arts college: A validation of scheme. Final Report*. Harvard University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral Ediciones.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promotion and maintenance of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P, Smith, D.; Garcia, T. y Mckeachie, W. (1991). Manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). En Calderón, L. y Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción?. Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437011.pdf>

- Piovano, S., Roisen, E., Fischer, C., Rodriguez, G. y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *RAES*, 10(17), 98-114. http://revistaraes.net/revistas/raes17_art7.pdf
- Piscitelli, A. (2009). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. En: Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, Tamara (Coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Pozo, J. I. (1993) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coord.). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*. (pp. 70-85). Morata.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (pp. 87-108). Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 95-130). Editorial Graó.
- Pozo, J.I., y Monereo, C. (Coords.). (1999) *El aprendizaje estratégico. Enseña a aprender desde el currículo*. Morata.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3). <https://doi.org/10.1086/444021>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MBC University Press. [Digital Natives, Digital Immigrants \(marcprensky.com\)](http://marcprensky.com)
- Quintana Cabanas, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Herber.
- Raths, L. E., Wassermann, S. y otros. (1989) *Como enseñar a pensar. Teoría y Aplicación*. Editorial Paidós.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Real Academia Española. (2020). Generación. En *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). Consultado el 26 de agosto de 2020.
<https://dle.rae.es/generaci%C3%B3n?m=form>
- Revuelta, L.; Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(63), 561-581.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54247310010>
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa. Inspección de educación. Documentos de trabajo, 19.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4809>
- Riviére, Á. (1991) Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51, 129-155. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64675>
- Riviére, Á. (2000). La Teoría Social del Aprendizaje. Implicaciones educativas. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación*. (pp. 69-80). Editorial Alianza. (Original publicado en 1990).
- Rodríguez Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. [tesis doctoral. Universidad del País Vasco]. Tesis en acceso abierto en Teseo.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=UhFCWYngqCE%3D>
- Rodríguez Sánchez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *Revista psicológicacientifica.com* 12(17).
<https://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar>
- Rogers, C. R. (1975). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Editorial Paidós. (Original publicado en inglés: 1969).
- Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Román Sánchez, J. M. y Gallego Rico, S. (1994) *Escala de Estrategias de Aprendizaje*. ACRA. TEA Ediciones.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Editorial Aique.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Rosário, P.; Mourao, R.; Núñez, J.; González-Pianda, J.; Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3380>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. *The Urban Review*, 3, 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rubio-Hurtado, M. J., y Vilà-Baños, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. <https://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Sáiz-Manzanares, M. C. y Queiruga-Dios, M. A. (2018). Evaluación de estrategias metacognitivas: aplicación de métodos online. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 13(1), 33-45. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.156>
- Salas Guzmán, N.; Morales Aldunate, A.; Arévalo Berrios, R. y Assael Budnik, C. (2010) Estrategias para el mejoramiento de habilidades cognitivas en universitarios: resultados de una intervención mediada. *Boletín de Investigación Educativa*, 25(1), 63-78.
- Salmerón, H., Ortiz Jiménez, L., Rodríguez Fernández, S. (2002) Identificación de estrategias de aprendizaje en educación infantil y primaria: propuesta de instrumentos. *REOP*, 13(1), 89-106. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11588>
- Salum-Fares, A., Marín Aguilar, R., Reyes Anaya, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI(1), 207-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407010>
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Sarlé, P. M. (2010) El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Proyecto Margarita. Infancia en red.
- Schmeck, R.R. y Ribich, F.D. (1978). Construct Validation of the Inventory of Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 551-562. <https://doi.org/10.1177/014662167800200410>
- Schujman, G., Herszkowich, E. y Finocchio, S. (2001). *Filosofía, Formación Ética y Ciudadanía I*. Aique
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6° Edic.). Pearson Educación.

- Segura Castillo, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504001>
- Sepúlveda V., L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 39, 11-39.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_12.html
- Sesento García, L. (2021). Estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel medio superior. *Aula de Encuentro*, 23(1), 123-139.
<https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5996>
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1981). *Self-concept: The interplay of theory and methods*. Rand.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Autoconcepto: Validación de interpretaciones de constructo. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Siegel, S. (1998). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (reimp. de la 4ª ed.). Editorial Trillas.
- Silvestri, L. (2006). Estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina: Chaco.
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.
<http://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. : <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Solís García, P. y Borja González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *PublicacionesDidácticas.com*, 83, 193-195.
https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_083_jun.pdf
- Sosa Baltasar, D. M., Sánchez Herrera, S., Guerrero Barona, E. (2016) Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 35(2), 69-82.
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/issue/archive>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Sternberg, R. (1983). Criteria for Intellectual Skills Training. *Educational Researcher*, 12(2), 6-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002006>
- Stover, J. B., Freiberg Hoffmann, A., de la Iglesia, G. & Fernández Liporace, M. (2014). Predicting academic achievement: The role of motivation and Learning Strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 8(1), 71-84. <https://core.ac.uk/download/pdf/159286758.pdf>
- Strucchi, E. (1991). *Adaptación del "Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. LASSI*. Psicoteca Editorial.
- Suárez Valenzuela, S. y Suárez Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Tapscott, D. (1999). Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6-11. <https://www.learntechlib.org/p/85282/>.
- Timmerman, M., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Torres Velázquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- UNESCO-IIEP. (s.f). *Indicadores estadísticos. Acceso* (tasa bruta ajustada de asistencia escolar secundaria; porcentaje de alumnos con dos o más años de sobreedad en secundaria, para Argentina 2018). SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- UNESCO-IIEP. (s.f). *Indicadores estadísticos. Educación Superior* (tasa neta de asistencia a la educación superior; porcentaje de estudiantes de nivel superior que asisten a instituciones terciarias no universitarias, para Argentina 2018). SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Valle Arias, A.; Barca Lozano, M.; González Cabanach, R. y Núñez Perez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

- Vázquez, C. y Fernández Mouján, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *{PSocial}*, 2(1), 38-55.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1477/1514>
- Ventura-León, J.L. & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Vianna, H. (1983). *Los tests en educación*. EUNSA.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1).
DOI: [10.5354/0719-0581.2015.36752](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752)
- Vilanova, S. L., García, M. B., Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. (1° edic. 1978).
- Watkins, D. & Dhawan, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562. <https://www.researchgate.net/publication/232583754>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, C. E.; Schulte, A. C. y Palmer, D. R. (1987) *Learning and Study Strategies Inventory*. (LASSI). H&H Publishing.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*. Pearson.
- Yela, M. (1984). *Introducción a la teoría de los tests*. Facultad de Psicología, Universidad Complutense.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
http://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXOS

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 1 – Instrumento 1

AUTOCONCEPTO ESCOLAR Y EXPERIENCIAS EN EL SECUNDARIO

FECHA: _____ **Nº de encuesta:** _____
NOMBRE: _____ **EDAD:** _____ **GÉNERO: F - M**
ESCUELA: _____

En esta encuesta te consultamos sobre algunas experiencias que has vivido en la escuela y sobre lo que tienes pensado hacer el año que viene. Tus respuestas nos ayudarán a comprender algunas características de los estudiantes de tu edad. Te pedimos que leas detenidamente las consignas y marques con una cruz en la línea de puntos. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Te pedimos tu nombre sólo para control interno de los investigadores. Las informaciones que suministres serán estrictamente secretas y se analizarán en compilados de conjunto. Muchas Gracias.

1. En el secundario
 - Estudio para saber más, para ampliar mis conocimientos.
 - Estudio para lograr buenas calificaciones.
 - No estudio casi nunca, pero tengo buenas notas.
 - Estudio, pero no logro buenas calificaciones.
 - Otra:.....
.....

2. Con respecto a mis calificaciones durante el secundario
 - He tenido muy buenas notas.
 - He tenido las notas justas para aprobar las materias.
 - He aprobado algunas materias en el recuperatorio de diciembre y/o febrero.
 - Me han quedado materias previas de un año para otro.
 - Otra:.....
.....

3. Creo que soy:
 - Bastante estudioso.
 - Medianamente estudioso.
 - Poco estudioso.
 - Otra:.....
.....
.....

4. Me considero un alumno:
 - Capaz y responsable.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- Capaz, pero especulador.
- Capaz, pero que no se pone a estudiar.
- Capaz, pero que se tiene que esforzar mucho.
- Capaz, pero que necesita más tiempo que los demás para hacer las tareas.
- Poco capaz.
- Otra:.....
.....

5. ¿Cuáles de las siguientes características describen tu forma de ser como estudiante? (señalar con una cruz)

- Me resulta fácil aprender lo que se enseña en la escuela.
- Me cuesta un poco aprender lo que se enseña en la escuela.
- Me cuesta bastante aprender lo que se enseña en la escuela.
- Me resulta difícil aprender lo que se enseña en la escuela.
- Me resulta muy difícil aprender lo que se enseña en la escuela.
- Otra:.....
.....

6. ¿Has repetido algún año de la escuela secundaria?

- sí¿cuál o cuáles?.....
- no

7. ¿Cómo describirías tu experiencia escolar en el secundario?

.....
.....
.....

8. ¿Qué tienes pensado hacer el año que viene?

- Trabajar.
- Estudiar/Entrar a un terciario.
- Estudiar/Entrar a la universidad.
- Trabajar y estudiar.
- Terminar de rendir las materias que me queden del secundario.
- No lo he pensado todavía.
- Otros.....
.....

Anexo 2 – Instrumento 2

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE APOYO AL ESTUDIO (para escuela secundaria)

FECHA:

NOMBRE:

ESCUELA:

EDAD:

N° DE ENCUESTA:

GÉNERO: F - M

En este cuestionario se presentan algunas situaciones que forman parte de la vida de un estudiante.

Te pedimos que las leas, que pienses cómo es tu forma de actuar y que marques con una cruz tu acuerdo o desacuerdo con lo que se plantea,

- Siendo:
1. Siempre o casi siempre
 2. Con frecuencia
 3. A veces
 4. Muy de vez en cuando (o raras veces)
 5. Nunca o casi nunca

Tratá de responder según lo primero que pensás y sin dejar casilleros en blanco. No existen respuestas correctas ni incorrectas.

	Siempre o Casi Siempre	Con Frecuencia	A veces	Muy de vez en cuando	Nunca o Casi Nunca
1. Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito.					
2. Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos.					
3. Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando.					
4. Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo entre todos los temas y tareas que tengo que hacer.					
5. Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca.					
6. Mantengo el mismo horario de estudio todos los días.					
7. Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando.					
8. Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos.					
9. Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra.					
10. Estudio durante tiempos cortos porque me canso.					

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

11. Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar.					
12. Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio.					
13. Antes de empezar a leer identifico cuáles son los temas más importantes.					
14. Cuando estudio, me distraigo con el celular.					
15. En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes.					
16. Hago uso de colores para subrayar.					
17. En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados.					
18. En el material de estudio coloco números para ordenar una secuencia de temas.					
19. Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros.					
20. Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos.					
21. Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte.					
22. Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio.					
23. Intento relacionar los temas de una materia con los de otras.					
24. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé.					
25. Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real a las cuales pueden ser aplicadas.					
26. Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando.					
27. Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir.					
28. Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos principales del tema.					
29. Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué en el texto mientras lo leía.					
30. Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria.					
31. Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema.					
32. Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase.					

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

33. Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme.					
34. Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen como si el profesor estuviera presente.					
35. Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen.					
36. Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio.					
37. Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras.					
38. Antes de responder un examen, trato de recordar los resúmenes o esquemas que hice para estudiar.					
39. Cuando he aprendido bien un tema, puedo hacer una producción o elaboración personal.					
40. Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo.					

ANEXO 3 – Instrumento 3 y Texto de lectura
ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO DE UN TEXTO

FECHA:

Nº de encuesta:

NOMBRE:

EDAD:

GÉNERO: F - M

ESCUELA:

Aprender es importante para tu vida y para tu futuro. En esta ejercitación deberás hacer lo mismo que harías para estudiar un texto para un examen. Tus respuestas nos ayudan a entender qué procesos y estrategias utilizan para estudiar los jóvenes de tu edad. No es una evaluación pero necesitamos que lo respondas en forma responsable.

Te pedimos que leas detenidamente las consignas y respondas según se indica en cada una. Solicitamos tu nombre sólo para control interno de los investigadores. Las informaciones que suministres serán estrictamente secretas y se analizarán en compilados de conjunto.

Muchas Gracias.

Antes de leer el texto, responde:

1. ¿Qué significa para vos ciudadanía?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué entendés por derechos humanos? Nombra dos o tres que conozcas.

.....
.....
.....
.....

Ahora lee el texto en forma completa

3. Marca con una cruz **de qué se trata**, entre las siguientes opciones:

- a. ____ Narra la historia de los derechos humanos.
- b. ____ Describe los problemas de la ciudadanía.
- c. ____ Clasifica derechos y su relación con la ciudadanía.
- d. ____ Enumera los derechos humanos que existen en la democracia.

4. Ahora relea el texto lentamente, párrafo por párrafo. Marca con color las ideas principales de cada párrafo (en el texto).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

5. En el texto, **coloca un título** al costado de cada párrafo, según de qué se trate.
6. ¿En **cuántas partes** crees que podría dividirse el texto **de acuerdo a los temas que trata?** (marca con una cruz).
- a. En cuatro: idea de ciudadano y ejercicio de la ciudadanía, ampliación del ejercicio de la ciudadanía, clasificación de derechos, nuevas ciudadanía actuales.
 - b. En tres: idea de ciudadano, definición de derecho, características del sistema político actual.
 - c. En tres: lo debe hacer todo ciudadano, lo que sucedió en el siglo XVIII, la identidad del mundo actual.
 - d. En dos: definición de derecho y explicación de qué son los derechos humanos.
7. En el texto aparecen algunas **palabras o frases en letra cursiva**, ¿por qué creés que los autores han destacado esas partes del texto?

.....

.....

.....

.....

8. El texto habla de distintos momentos o generaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Cada generación se refiere a diferentes derechos. Marca con un círculo el número que corresponda según sean derechos de:

PRIMER GENERACIÓN (1)

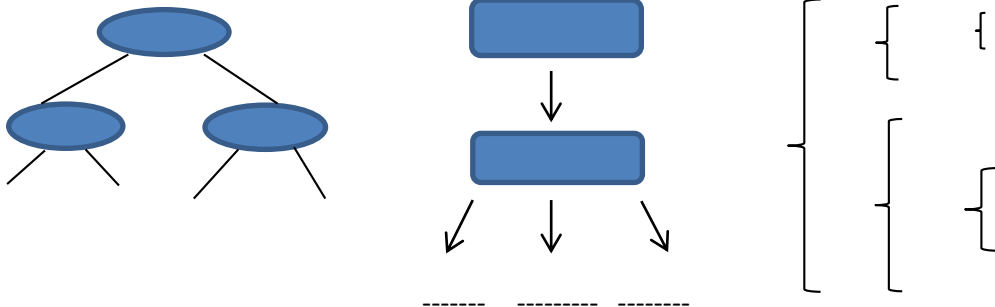
SEGUNDA GENERACIÓN (2)

TERCERA GENERACIÓN (3)

Se refieren al ser humano como ser social.	1	2	3
Tienen que ver con el desarrollo, la protección del medio ambiente, la preservación del patrimonio de la humanidad.	1	2	3
Incluyen derechos individuales, civiles, políticos que constituyen límites al poder estatal.	1	2	3
El estado tiene que garantizar el derecho a la educación, al trabajo y a la salud.	1	2	3
Son derechos colectivos, como el respeto a la diversidad cultural y de género.	1	2	3

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

9. Sintetiza este texto en forma gráfica, teniendo en cuenta los temas que incluye y lo principal de cada uno. Te mostramos tres ejemplos, deberás elegir uno de ellos, y podrás modificar o agregar elementos (círculo, rectángulo, flecha).



En la parte final del texto se plantean una serie de preguntas, ¿cuáles son?

- 1.
- 2.
- 3.

10. ¿Cómo responderías esas preguntas con tus palabras? Redacta un texto breve.

.....

.....

.....

.....

.....

11. Imagina que quieres contar a otra persona lo que dice el texto. Escribe en un párrafo lo que le dirías.

.....

.....

.....

.....

.....

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO DE UN TEXTO

Nombre:

Escuela:

Ciudadanía y derechos humanos

Ser ciudadano significa contar con un conjunto de derechos y ejercerlos frente al Estado nacional y a la comunidad a la que se pertenece, así como frente a otros Estados nacionales y a otras comunidades. Las preguntas que debe hacerse todo ciudadano son: ¿Pertenezco al Estado nacional, a organizaciones supraestatales, a la comunidad nacional, a la comunidad internacional? ¿Qué derechos me dan? ¿Cómo me informo? Quién representa mis intereses?

Una creencia muy extendida entre la gente reduce el ejercicio de la ciudadanía al hecho de elegir periódicamente a los gobernantes mediante el voto. Se desconoce, de este modo, el proceso de extensión de la ciudadanía que permitió el avance en los derechos y su ejercicio en todas las dimensiones de la vida en sociedad.

Desde el siglo XVIII, el ejercicio de la ciudadanía se amplió a través del reconocimiento sucesivo de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.

Los derechos suelen clasificarse como de primera, de segunda y de tercera generación. Los derechos de primera generación (siglos XVII y XVIII) incluyen los derechos individuales, civiles y políticos que constituyen límites al poder estatal.

Los de segunda generación (comienzos del siglo XX) son los derechos económicos, sociales y culturales, que se refieren al ser humano como ser social e involucran al Estado por lo que éste tiene que hacer –garantizar el derecho a la educación, al trabajo y a la salud–, a diferencia de los de primera generación, que aludían a lo que el Estado no debe hacer.

Los de tercera generación son derechos colectivos: al desarrollo, a la protección del ambiente, a la preservación del patrimonio común de la humanidad, entre otros.

En la actualidad, la multiplicidad de reivindicaciones permite plantear nuevas ciudadanía como la llamada ciudadanía de género o la ciudadanía multicultural. *Ciudadanía de género* significa contar con derechos que respetan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. *Ciudadanía multicultural* significa disponer de derechos que respetan la diversidad cultural y que permiten a las minorías étnicas preservar su cultura. Estas ciudadanía constituyen formas de reconocimiento y práctica de nuevos derechos.

La expansión de la ciudadanía, y por lo tanto de los derechos, se produjo de forma diferente y en distintos momentos, según las características del sistema político vigente. En aquellas sociedades que contaron con mayor participación, la extensión de los derechos fue más amplia. Por esto podemos afirmar que la democracia se relaciona estrechamente con el libre ejercicio de los derechos y con la generación de posibilidades para profundizarlos.

Más que como valores abstractos, los derechos deben considerarse como algo que construimos y que cambia con nuestras prácticas y discursos. Ser ciudadano supone reivindicar los derechos de acceder y permanecer en el sistema socio-político en el que estamos insertos, así como participar en la reelaboración del mismo, definiendo aquellos derechos en los que queremos ser incluidos.

¿Qué identidad tiene el ciudadano actual? ¿Dónde participa? ¿Para qué espacios reivindica los derechos? Todas estas preguntas llevan a pensar que el ejercicio de la ciudadanía no puede concebirse sólo a nivel local o nacional. En la actualidad, a la noción de ciudadanía nacional se agregan las de *ciudadanía del Mercosur* o *ciudadanía global*, como formas propias de nuestro tiempo, que expresan la intención de compatibilizar derechos y responsabilidades en un mundo cada vez más integrado.

Fuente: Schujman, G., Herszkowich, E. y Finocchio, S. (2001). *Filosofía, Formación Ética y Ciudadanía I*. Buenos Aires: Aique.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 4 – Clave de Corrección del Instrumento 3

Consignas 1, 2, 4, 5, 7, 9b, 10, 11 y 12	Puntuación
Incorrecto	0
Medianamente correcto	1
Correcto	2

Consigna 2a. Ejemplificación de derechos	Puntuación
Incorrecto	0
Uno correcto	0,5
Dos nociones cercanas	1
Uno correcto y uno cercano	1,5
Dos o más correctos	2

Consignas 3 y 6	Puntuación
Incorrecto	0
Correcto	1

Consignas 8a – 8e y 10	Puntuación
Incorrecto	0
Correcto	0,5

Consigna 9 ^a	Puntuación
Excesivo	0
Deficitario	1
Adecuado	2

TOTAL POSIBLE = 27, puntaje que se transforma a escala 10.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 5

GUÍA PARA ENTREVISTA A DOCENTES DEL ÚLTIMO AÑO DE ESCUELA SECUNDARIA

Nombre:

Escuela:

Espacio Curricular que dicta:

Cursos/s:

Estas preguntas constituyen una guía para la indagación y apertura el diálogo.

Se pide al docente responda estas preguntas en forma lo más completa y sincera que se pueda, con el objeto de conocer sus creencias sobre los procesos y estrategias que emplean los estudiantes en la escuela secundaria.

Muchas gracias.

1. ¿Qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)
2. ¿Cuáles de estos procesos realizan sus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?
3. En el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?
4. ¿Ud. cree que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?
5. De qué manera la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?
6. Ud. piensa que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?
7. En su materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar su materia? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

8. Ud. cree que el resto de los profesores (según su punto de vista), ¿dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?
9. Cree que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

ANEXO 6

MATRIZ DE CORRECCIÓN (INSTRUMENTO 3)

Pregunta 1: ¿qué significa para vos ciudadanía?

Definición correcta/esperable (diccionario o libro de estudio)

“Conjunto formado por los ciudadanos de una nación o de un pueblo que tienen derechos y obligaciones”

“Condición que reconoce a una persona una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la política de un país”

- 1- Correcto: expresa una idea cercana a la definición de ciudadanía, vocabulario académico o coloquial, pueden ser datos escolares o estudiados. Utiliza la palabra derecho...
- 2- Medianamente correcto: expresa un elemento que interviene como por ej. participación política, usa vocabulario cotidiano, coloquial. Brinda un ejemplo pero no define.
- 3- Incorrecto: expresa confusión con otros conceptos como votar, elección, etc.
- 99- No contesta.

Pregunta 2: ¿Qué entendés por derechos humanos?

Definición correcta/esperable (diccionario o libro de estudio)

“Son los derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición.”

- 1- Correcto: expresa una idea cercana a la definición de derechos humanos, vocabulario académico, vocabulario escolar. Tiene la idea de que es para todos por igual, por el sólo hecho de ser personas...
- 2- Medianamente correcto: utiliza un ejemplo para definir, ej. Son los derechos de una persona con discapacidad. Expresa un elemento que interviene con vocabulario cotidiano, coloquial pero no define.
- 3- Incorrecto: expresa confusión con otros conceptos como votar, democracia, participación política, etc.
- 99-No contesta.

Pregunta 2- a. Nombra dos o tres derechos humanos que conozcas.

Ejemplos: derecho a la vida, a la educación, al trabajo, a vivir en condiciones dignas, a la libertad de expresión, etc.

- 1- Nombra 2 o más correctos.
- 2- Nombra 1 correcto y 1 cercano a la idea de derechos humanos.
- 3- Nombra 2 o más nociones que se acercan a la idea de derechos humanos.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- 4- Nombra solo 1 correcto.
- 5- Nombra 2 incorrectos.
- 6- Nombra solo 1 incorrecto
- 7- No contesta.

Pregunta 3: Luego de leer el texto en forma completa. “Marcá con una cruz de qué se trata, entre las siguientes opciones:”

- 1- Correcto: Opción “C”
- 2- Incorrecto: Opción A, B, D
- 3- No contesta

Pregunta 4: Subrayado de ideas principales en cada párrafo (se utiliza modelo)

1. Correcto: identifica las ideas principales y las marca con color o subraya según matriz de corrección.
2. Medianamente correcto: marca sólo algunas frases (deficitario) o marca absolutamente todo (excesivo). En algunos párrafos marca las ideas principales, en otros párrafos las secundarias.
3. Incorrecto: en general, subraya ideas que no son las más importantes sino que son ejemplos o ideas secundarias. Marca ideas en menos de 3 párrafos (muy deficitario).
4. No contesta. (99)

Pregunta 5: Palabras al margen (se utiliza un modelo)

1. Correcto: Escribe una palabra que engloba la idea principal en cada párrafo según la matriz de corrección.
2. Medianamente correcto: Usa una palabra (puede ser tomada del párrafo) que no representa exactamente el sentido del mismo. Escribe frases completas (más de 5 palabras) para resumir lo que dice el párrafo. Unifica 3 o más párrafos en una sola palabra o frase.
3. Incorrecto: Escribe palabras que no se refieren a la idea del párrafo. Escribe palabras sólo en 3 o menos párrafos.
4. No contesta.(99)

Pregunta 6. “¿En cuántas partes crees que podría dividirse el texto según los temas que trata?”

1. Correcto: Respuesta A
2. Incorrecto: respuesta B, C, D
3. No contesta (99)

Pregunta 7. En el texto aparecen algunas palabras o frases en letra cursiva, ¿por qué creés que los autores han destacado esas partes del texto?

1. Correcto: responde fundamentando que las palabras o frases implican ideas esenciales, las nombra o las utiliza para explicar el sentido del texto.
2. Medianamente correcto: responde en forma simple, sin fundamento (ej: porque son palabras claves, porque a los autores les parece importante, etc.).

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

3. Incorrecto: dan una explicación que no tiene relación con el sentido de las frases o palabras cursivas.

4. No contesta.

Pregunta 8: Frente a diferentes enunciados, marcar con un círculo el número que corresponda según sean derechos de: primera generación (1), segunda generación (2) y tercera generación (3).

a. 1. Correcto: 2
2. Incorrecto
3. No contesta

b. 1. Correcto: (3)
2. Incorrecto
3. No contesta

c. 1. Correcto: (1)
2. Incorrecto
3. No contesta

d. 1. Correcto: (2)
2. Incorrecto
3. No contesta

e. 1. Correcto: (3)
2. Incorrecto
3. No contesta

Pregunta 9. Realización de síntesis gráfica

Se considera:

- Estructura: usa una estructura gráfica coherente, que permite jerarquía.
- Categorías: ciudadanía, derecho, nuevas ciudadanía y ciudadanía del Mercosur o Global
- Conceptos: relacionados y correctos en cada categoría.

Evalúa Calidad: (de la estructura). Sintetiza el texto en forma gráfica, teniendo en cuenta el tipo de organizador esquemático que permita realizar relaciones subordinadas, supraordenadas y combinatorias”.

1. Correcto: estructura coherente, con jerarquía, puede ser mapa conceptual, cuadro sinóptico esquema personal jerárquico.
2. Medianamente correcto: arma un esquema que no muestra la correcta jerarquía.
3. Incorrecto: no hay estructura ni jerarquía, a veces realiza una síntesis verbal (aunque utilice flechas)
4. Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Evalúa Cantidad: (categorías y conceptos relacionados). Sintetiza el texto en forma gráfica, teniendo en cuenta los temas o conceptos esenciales que incluye, lo principal de cada uno y la relación entre los conceptos.

1. Adecuado: utiliza los conceptos esenciales, sus subordinados y combinatorios. Los relaciona en forma correcta según jerarquía. Usa por lo menos 3 categorías.
2. Deficitario: menciona solo algunos conceptos o temas del texto, utiliza menos de 3 categorías y desarrolla los conceptos en forma errónea o incompleta.
3. Excesivo: realiza una síntesis muy abundante en cantidad de términos, sin distinguir los principales.
4. Ns/Nc

Pregunta 10: En la parte final del texto se plantean una serie de preguntas, ¿cuáles son?.

1. Correcto: transcribe correctamente las tres preguntas.
2. Incorrecto: transcribe solo una o dos preguntas, o las transcribe en forma errónea.
3. Ns/Nc

Pregunta 11: ¿Cómo responderías esas preguntas con tus palabras?

1. Correcto: redacta un texto breve, claro que demuestra una síntesis personal con palabras del texto. La idea esperada sería que la ciudadanía:
 - no es sólo a nivel local o regional
 - sino ciudadanía global (del Mercosur)
 - donde se compatibilizan derechos y obligaciones.
2. Medianamente correcto: lo expresado se aproxima a una idea del texto, aunque no es demasiado claro en su coherencia estructural/usa palabras exactas del texto. Menciona una o dos ideas fundamentales.
3. Incorrecto: El texto no incluye las ideas esperadas, es muy breve –una oración o palabras-, son palabras sueltas (no usa conectores), no hay relación entre las ideas esperadas, es una copia de alguna frase o fracción del texto original pero no expresa la síntesis del mismo ni se relaciona con las preguntas.
4. No contesta. (99)

Pregunta 12: Contar a otro de qué se trata el texto en un párrafo.

1. Correcto: redacta un párrafo breve, claro, que demuestra una síntesis personal con palabras propias y del texto. Lo esperado es:
 - Retomar el concepto de ciudadanía
 - Mencionar los tipos de derecho
 - Hablar de las nuevas ciudadanía
2. Medianamente correcto: lo expresado se aproxima a una idea del texto, aunque no es demasiado claro en su coherencia estructural/usa palabras exactas del texto. Menciona una o dos ideas fundamentales. (ej: habla solo de los cambios que se

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

produjeron del siglo XVIII a la actualidad; no habla en qué sentido se produjeron esos cambios, no habla de los derechos o en las condiciones de ciudadanía)

3. Incorrecto: El texto no incluye las ideas esperadas, es muy breve -una oración o palabras-, son palabras sueltas (no usa conectores), no hay relación entre las ideas esperadas, es una copia de alguna frase o fracción del texto original pero no expresa la síntesis del mismo.
4. No contesta.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 7

Manual de Códigos para carga de datos en base de datos

Nota: antes de iniciar la carga, se deben ordenar las encuestas por colegio y por alumno, agrupando los tres formularios de cada alumno. A cada uno de estos formularios se les asignará el mismo número de encuesta. De esta manera, quedarían en total 223 encuestas.

Las variables 1 a 6 se cargarán una sola vez.

Var1: **Fecha:** Se ingresan números separados por barras dd/mm/aaaa.

Var2: **Nro. enc:** Se ingresan números del 001 al 210.

Var3: **Nombre:** Nombre del alumno que figura en el formulario.

Var4: **Edad:** Se ingresa un número, del 17 al 19.

Var5: **Género:** Se ingresa un código, (1) Varón – (2) Mujer

Var6: **Escuela:** Se ingresa un código.

- (1) Escuela Normal Tomás Godoy Cruz
- (2) Escuela Adolfo Pérez Esquivel
- (3) Escuela José Vicente Zapata
- (4) Escuela Nieves del Aconcagua
- (5) Escuela Manuel Belgrano
- (6) Escuela Mahatma Gandhi

Nota: La primera pregunta del formulario 1 admite más de una opción de respuesta. Por este motivo, es necesario dicotomizar la variable, en donde cada categoría (u opción de respuesta) se convierte en una variable que admite como respuesta un sí o un no.

Var7: **F1_P1.1_est:** “En el secundario estudio para saber más, para ampliar mis conocimientos”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var8: **F1_P1.2_est:** “En el secundario estudio para lograr buenas calificaciones”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var9: **F1_P1.3_est:** “En el secundario no estudio casi nunca, pero tengo buenas notas”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var10: **F1_P1.4_est**: “En el secundario estudio, pero no logro buenas calificaciones”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var11: **F1_P1.5_est**: “Otra”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var12: **F1_P1.5a_est**: Se ingresa la respuesta abierta de **F1_P1.5_est**. Si no hay un 1 en la **F1_P1.5_est**, la **F1_P1.5a_est** debe quedar vacía.

Var13: **F1_P2_calif**: “Con respecto a mis calificaciones durante el secundario”. Var7: **F1_P1.1_est**: “En el secundario estudio para saber más, para ampliar mis conocimientos”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var14: **F1_P2.1_est**: “He tenido muy buenas notas”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var15: **F1_P2.2_est**: “He tenido las notas justas para aprobar las materias”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var16: **F1_P2.3_est**: “He aprobado algunas materias en el recuperatorio de diciembre y/o febrero”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var17: **F1_P2.4_est**: “Me han quedado materias previas de un año para otro”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Var18: **F1_P2.5_est**: “Otra”. Se ingresa un código, (1) Sí – (2) No

Se ingresa la respuesta abierta de **F1_P1.5_est**. Si no hay un 1 en la **F1_P1.5_est**, la **F1_P1.5a_est** debe quedar vacía.

- (1)
- (2)
- (3)

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (4)
- (99) Ns/Nc

Var14: **F1_P2a_calif**: Se ingresa la respuesta abierta de la opción 5 de la **F1_P2_calif**. Si no hay un 5 en la **F1_P2_calif**, la **F1_P2a_calif** debe quedar vacía.

Var15: **F1_P3_soy**: “Creo que soy”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Bastante estudioso
- (2) Medianamente estudioso
- (3) Poco estudioso
- (4) Otra
- (99) Ns/Nc

Var16: **F1_P3a_soy**: Se ingresa la respuesta abierta de la opción 4 de la **F1_P3_soy**. Si no hay un 4 en la **F1_P3_soy**, la **F1_P3a_soy** debe quedar vacía.

Var17: **F1_P4_alumno**: “Me considero un alumno”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Capaz y responsable
- (2) Capaz, pero especulador
- (3) Capaz, pero que no se pone a estudiar
- (4) Capaz, pero que se tiene que esforzar mucho
- (5) Capaz, pero que necesita más tiempo que los demás para hacer las tareas
- (6) Poco capaz
- (7) Otra
- (99) Ns/Nc

Var18: **F1_P4a_alumno**: Se ingresa la respuesta abierta de la opción 7 de la **F1_P4_alumno**. Si no hay un 7 en la **F1_P4_alumno**, la **F1_P4a_alumno** debe quedar vacía.

Var19: **F1_P5_serest**: “¿Cuáles de las siguientes características describen tu forma de ser como estudiante? (señalar con una cruz)”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (1) Me resulta fácil aprender lo que se enseña en la escuela
- (2) Me cuesta un poco aprender lo que se enseña en la escuela
- (3) Me cuesta bastante aprender lo que se enseña en la escuela
- (4) Me resulta difícil aprender lo que se enseña en la escuela
- (5) Me resulta muy difícil aprender lo que se enseña en la escuela
- (6) Otra
- (99) Ns/Nc

Var20: **F1_P5a_serest**: Se ingresa la respuesta abierta de la opción 6 de la **F1_P5_serest**.
Si no hay un 6 en la **F1_P5_serest**, la **F1_P5a_serest** debe quedar vacía.

Var21: **F1_P6_repitio**: “¿Has repetido algún año de la escuela secundaria? (señalar con una cruz)”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Sí
- (2) No
- (99) Ns/Nc

Var22: **F1_P6_cualagno**: Si respondió 1 (sí) en la **F1_P6_repitio**, en esta variable se ingresa un código.

- (1) Repitió 1er año
- (2) Repitió 2do año
- (3) Repitió 3er año
- (4) Repitió 4to año
- (5) Repitió 5to año

Var23: **F1_P7_exper**: “¿Cómo describirías tu experiencia escolar en el secundario?”

Var24: **F1_P8_prox**: “¿Qué tienes pensado hacer el año que viene?”

Esta variable admite varias opciones de respuesta. Se coloca

- (1) Sí
- (2) No
- (99) Ns/Nc

F1_P8.1_prox: Trabajar

F1_P8.2_prox: Estudiar/Entrar a un terciario

F1_P8.3_prox: Estudiar/Entrar a la universidad

F1_P8.4_prox: Trabajar y estudiar

F1_P8.5_prox: Terminar de rendir las materias que me queden del secundario

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

F1_P8.6_prox: No lo he pensado todavía

F1_P8.7_prox: Otros

Var25: **F1_P8.7_a_prox:** Se ingresa la respuesta abierta de la opción 7 de la **F1_P8.6_prox**. Si no hay un 1 en la **F1_P8.6_prox**. se deja vacío.

Var26: **F2_P1:** “Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var27: **F2_P2:** “Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var28: **F2_P3:** “Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var29: **F2_P4:** “Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo entre todos los temas y tareas que tengo que hacer.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var30: **F2_P5**: “Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var31: **F2_P6**: “Mantengo el mismo horario de estudio todos los días.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var32: **F2_P7**: “Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var33: **F2_P8**: “Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var34: **F2_P9**: “Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var35: **F2_P10**: “Estudio durante tiempos cortos porque me canso.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var36: **F2_P11**: “Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var37: **F2_P12**: “Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var38: **F2_P13**: “Antes de empezar a leer identifiqué cuáles son los temas más importantes.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var39: **F2_P14**: “Cuando estudio, me distraigo con el celular.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var40: **F2_P15**: “En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var41: **F2_P16**: “Hago uso de colores para subrayar.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var42: **F2_P17**: “En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var43: **F2_P18**: “En el material de estudio coloco números para ordenar una secuencia de temas.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var44: **F2_P19**: “Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var45: **F2_P20**: “Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var46: **F2_P21**: “Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var47: **F2_P22**: “Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var48: **F2_P23**: “Intento relacionar los temas de una materia con los de otras.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var49: **F2_P24**: “Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var50: **F2_P25**: “Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real a las cuales pueden ser aplicadas.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var51: **F2_P26**: “Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var52: **F2_P27**: “Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var53: **F2_P28**: “Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos principales del tema.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var54: **F2_P29**: “Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué en el texto mientras lo leía.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var55: **F2_P30**: “Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var56: **F2_P31**: “Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var57: **F2_P32**: “Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var58: **F2_P33**: “Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var59: **F2_P34**: “Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen como si el profesor estuviera presente.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var60: **F2_P35**: “Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var61: **F2_P36**: “Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var62: **F2_P37**: “Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var63: **F2_P38**: “Antes de responder un examen, trato de recordar los resúmenes o esquemas que hice para estudiar.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var64: **F2_P39**: “Cuando he aprendido bien un tema, puedo hacer una producción o elaboración personal.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Var65: **F2_P40**: “Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Siempre o casi siempre
- (2) Con frecuencia
- (3) A veces
- (4) Muy de vez en cuando
- (5) Nunca o casi nunca
- (99) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var66: **F3_P1**: ¿Qué significa para vos ciudadanía?

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto: expresa una idea cercana a la definición de ciudadanía.
- (2) Medianamente correcto: expresa un elemento que interviene como por ej. participación política, usa vocabulario cotidiano, coloquial.
- (3) Incorrecto: expresa confusión con otros conceptos.
- (4) Ns/Nc

Var67: **F3_P2**: “¿Qué entendés por derechos humanos?”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto: expresa una idea cercana a la definición de derechos humanos.
- (2) Medianamente correcto: utiliza un ejemplo para definir, expresa un elemento que interviene con vocabulario coloquial.
- (3) Expresa confusión con conceptos cercanos como democracia, participación política, etc.
- (4) Ns/Nc

Var 68: **F3_P2a**: “Nombrá 2 ó 3” (derechos humanos)

- (1) Nombra dos o más correctos.
- (2) Nombra un derecho y una idea cercana a derechos humanos.
- (3) Nombra dos o más nociones que se acercan a la idea de derechos humanos.
- (4) Nombra uno solo correcto.
- (5) Nombra dos incorrectos.
- (6) Nombra uno solo incorrecto.
- (7) Ns/Nc

Var69: **F3_P3**: (Luego de leer el texto en forma completa) “Marcá con una cruz de qué se trata, entre las siguientes opciones:”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (opción c)
- (2) Incorrecto
- (3) Marca la correcta y otra incorrecta
- (4) Ns/Nc

Var70: **F3_P4calidad**: “Ahora relea el texto lentamente, párrafo por párrafo. Marca con color las ideas principales de cada párrafo (Subrayado).”

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Correcto
- (2) Medianamente correcto

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

- (3) Incorrecto
- (4) Ns/Nc

Var72: **F3_P5calidad**: “En el texto, coloca un título al costado de cada párrafo, según de qué se trate.” (Palabras al margen)

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Correcto
- (2) Medianamente correcto
- (3) Incorrecto
- (4) Ns/Nc

Var74: **F3_P6**: “¿En cuántas partes crees que podría dividirse el texto de acuerdo a los temas que trata?”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (a)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var75: **F3_P7**: “¿Por qué creés que los autores han destacado esas partes del texto?”

Pregunta abierta. Se ingresa lo que el alumno escribió textualmente.

Pregunta 8: “El texto habla de distintos momentos o generaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Cada generación se refiere a diferentes derechos. Marca con un círculo el número que corresponda según sean derechos de: primera generación (1), segunda generación(2) y tercera generación (3).”

Esta pregunta se dividió en cinco variables, una para cada afirmación.

Var76: **F3_P8_1**: “Se refieren al ser humano como ser social.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (2)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var77: **F3_P8_2**: “Tienen que ver con el desarrollo, la protección del medio ambiente, la preservación del patrimonio de la humanidad.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (3)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var78: **F3_P8_3**: “Incluyen derechos individuales, civiles, políticos que constituyen límites al poder estatal.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (1)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var79: **F3_P8_4**: “El estado tiene que garantizar el derecho a la educación, al trabajo y a la salud.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (2)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var80: **F3_P8_5**: “Son derechos colectivos, como el respeto a la diversidad cultural y de género.”

Esta variable admite una sola opción de respuesta. Se ingresa un código.

- (1) Correcto (3)
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var81: **F3_P9_calidad**: “Sintetiza este texto en forma gráfica, teniendo en cuenta el tipo de esquema que permita realizar relaciones subordinadas, supraordenadas y combinatorias” (Realización de síntesis gráfica).

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Correcto
- (2) Medianamente correcto
- (3) Incorrecto
- (4) Ns/Nc

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Var82: **F3_P9_cantidad**: “Sintetiza este texto en forma gráfica, teniendo en cuenta los temas que incluye y lo principal de cada uno. “ (Realización de síntesis gráfica)

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Adecuado
- (2) Deficitario
- (3) Excesivo
- (4) Ns/Nc

Var83: **F3_P10**: “En la parte final del texto se plantean una serie de preguntas, ¿cuáles son?”

- (1) Correcto
- (2) Incorrecto
- (3) Ns/Nc

Var84: **F3_P11**: “¿Cómo responderías esas preguntas con tus palabras? Redacta un texto breve.”

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Correcto
- (2) Medianamente correcto
- (3) Incorrecto
- (4) No contesta

Var85: **F3_P12**: “Imagina que quieres contar a otra persona lo que dice el texto. Escribe en un párrafo lo que le dirías.”

La doctoranda asigna un código de acuerdo a una matriz de corrección.

- (1) Correcto
- (2) Medianamente correcto
- (3) Incorrecto
- (4) No contesta

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 8

Categorización de Escala de Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

1. En el secundario PARA QUE ESTUDIO/SENTIDO/OBJETIVO	Puntaje
a. Estudio para saber más, para ampliar mis conocimientos	5
b. Estudio para lograr buenas calificaciones	4
c. No estudio casi nunca, pero tengo buenas notas	2
d. Estudio, pero no logro buenas calificaciones.	3
Otra: e. Seguir estudiando/lograr mis metas	5
Otra: f. para terminar la escuela/ me va bien en algunas materias/ estudio algunas materias/estudio poco	1
Otra: g. no estudio y no me va bien/cuando no estudio apruebo y cuando estudio desapruedo/no estudio casi nunca	0
Dos respuestas	
a. + b.	4,5
a. + c.	3
a. + d.	4
b. + c.	3
b. + d.	3
b. + f.	3
c. + d. (respuestas contradictorias)	0
2. Con respecto a mis calificaciones durante el secundario DESEMPEÑO SEGUN CALIFICACIONES	Puntaje
a. He tenido muy buenas notas.	5
b. He tenido las notas justas para aprobar las materias.	4
c. He aprobado algunas materias en el recuperatorio de diciembre y/o febrero	2
d. Me han quedado materias previas de un año para otro.	1
Otra: e) repetí dos veces/no me dan ganas de estudiar porque sé que puedo sacar las materias si quiero	0
En el caso de dos o más respuestas, se consigna el índice más bajo.	-----
3. Creo que soy AUTOIMAGEN/ ACTITUD COMO ESTUDIANTE	Puntaje
a. Bastante estudioso.	5
b. Medianamente estudioso.	3
c. Poco estudioso.	1
Otra: e) inteligente/aprendo de la explicación/estudio muy de vez en cuando pero presto atención.	4
4. Me considero un alumno CARÁCTERÍSTICAS COMO APRENDIZ	Puntaje
a. Capaz y responsable.	5
b. Capaz pero especulador.	4
c. Capaz pero que no se pone a estudiar.	1
d. Capaz, pero que se tiene que esforzar mucho.	3
e. Capaz, pero que necesita más tiempo que los demás para hacer las tareas.	2
f. Poco capaz.	0
Dos respuestas	
a. + e.	5
En otros casos de dos (o más) respuestas, se consigna el índice más bajo	----
5. ¿Cuáles de las siguientes características describen tu forma de ser como estudiante?	Puntaje

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

APTITUD	
a. Me resulta fácil aprender lo que se enseña en la escuela.	5
b. Me cuesta un poco aprender lo que se enseña en la escuela.	4
c. Me cuesta bastante aprender lo que se enseña en la escuela.	3
d. Me resulta difícil aprender lo que se enseña en la escuela.	2
e. Me resulta muy difícil aprender lo que se enseña en la escuela.	1
Otra: f) Depende de la materia	3
Otra: g) Me cuesta Matemática	3
a. + b.	5
En el caso de dos o más respuestas, se consigna el índice más bajo.	-----
6. ¿Has repetido algún año de la escuela secundaria? REPITENCIA	Puntaje
NO	5
SÍ	0
7. ¿Qué tienes pensado hacer el año que viene? PROYECCIÓN/ PROYECTOS	Puntaje
a. Trabajar.	3
b. Estudiar/Entrar a un terciario.	4
c. Estudiar/Entrar a la universidad.	5
d. Trabajar y estudiar.	4
e. Terminar de rendir las materias que me queden del secundario.	1
f. No lo he pensado todavía	0
Dos respuestas	
a. + c.	4
c. + d.	4
En el caso que se combina una respuesta con la opción e.	1

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 9

Cálculo de los coeficientes omega de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario

FACTOR 1. YO COMO APRENDIZ	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
4. Me considero un alumno capaz/especulador/...	,803	,645	,355
3. Creo que soy bastante, medianamente, poco/estudioso	,756	,572	,428
1. En el secundario estudio para.../no estudio	,724	,524	,476
5. Me resulta fácil/difícil aprender lo que se enseña en la escuela	,471	,222	,778
Σ	2,754		2,038
Σ^2	7,585	Σ de cargas + error	9,622
FACTOR 2. MI TRAYECTORIA Y PROYECCIÓN	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
6. ¿Has repetido algún año de la escuela secundaria?	,789	,623	,377
8. ¿Qué tienes pensado hacer el año que viene?	,715	,511	,489
2. (...) he tenido muy buenas notas/justas para aprobar/materias por recuperar/previas...	,610	,372	,628
Σ	2,114		1,494
Σ^2	4,469	Σ de cargas + error	5,963

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 10

Cálculo de los coeficientes omega de Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)-Instrumento 2

FACTOR 1. PREPARACIÓN PARA EL ESTUDIO	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
1. Antes de ponerme a estudiar busco los apuntes y textos que necesito	,717	,514	,486
8. Tengo el cuaderno o la carpeta de cada materia muy completos	,707	,500	,500
9. Dejo terminada una tarea antes de comenzar otra	,520	,270	,730
2. Estudio en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos	,511	,261	,739
Σ	2,455		2,454
Σ^2	6,027	Σ de cargas + error	8,481
FACTOR 2. HORARIO Y PLAN DE TRABAJO	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
5. Recién me pongo a estudiar para una evaluación cuando la fecha está cerca (ítem reverso)	,635	,403	,597
7. Durante un trimestre, reviso periódicamente los temas que vamos estudiando	,633	,401	,599
4. Planifico el estudio armando un horario y divido el tiempo...	,620	,384	,616
6. Mantengo el mismo horario de estudio todos los días	,534	,285	,715
3. Miro el programa de la materia para ver qué tema estoy estudiando	,465	,216	,784
Σ	2,887		3,310
Σ^2	8,335	Σ de cargas + error	11,645
FACTOR 3. ATENCIÓN	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
13. Antes de empezar a leer identifico cuáles son los temas más importantes	,797	,635	,365
11. Antes de comenzar a leer doy una mirada rápida a todo lo que tengo que estudiar	,777	,604	,396
Σ	1,574		,761
Σ^2	2,477	Σ de cargas + error	3,238
FACTOR 4. CONCENTRACIÓN	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
10. Estudio durante tiempos cortos porque me canso (ítem reverso)	,803	,645	,355
14. Cuando estudio, me distraigo con el celular (ítem reverso)	,678	,460	,540
12. Puedo estar bastante tiempo escuchando o leyendo un tema de estudio	,674	,454	,546
Σ	2,155		1,441
Σ^2	4,644	Σ de cargas + error	6,085
FACTOR 5. ORGANIZACIÓN	Cargas	Cargas ²	Varianza del error
18. En el material de estudio coloco números para ordenar	,759	,576	,424

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

una secuencia de temas			
17. En el texto hago flechas o líneas que conectan los temas relacionados	,712	,507	,493
Σ	1,471		,917
Σ^2	2,164	Σ de cargas + error	3,080
FACTOR 6. RELACIÓN	Cargas	Cargas²	Varianza del error
25. Relaciono lo que tengo que aprender con situaciones de la vida real	,783	,613	,387
24. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con algo que ya sé	,720	,518	,482
23. Intento relacionar los temas de una materia con los de otras	,688	,473	,527
26. Busco la relación entre diferentes temas de la materia que estoy estudiando	,681	,464	,536
Σ	2,872		1,931
Σ^2	8,248	Σ de cargas + error	10,180
FACTOR 7. ANÁLISIS	Cargas	Cargas²	Varianza del error
19. Cuando no comprendo un tema, busco información en internet u otros libros	,720	,518	,482
21. Cuando debo rendir un tema largo, estudio el texto parte por parte	,697	,486	,514
20. Al estudiar un texto diferencio las ideas generales de los ejemplos	,450	,202	,798
Σ	1,867		1,793
Σ^2	3,486	Σ de cargas + error	5,280
FACTOR 8. SELECCIÓN Y SÍNTESIS	Cargas	Cargas²	Varianza del error
29. Elaboro los resúmenes ayudándome con las palabras o frases que marqué	,784	,615	,385
28. Para estudiar hago resúmenes o esquemas con los puntos principales del tema	,748	,560	,440
15. En el material de estudio subrayo las palabras o frases que me parecen más importantes	,636	,404	,596
27. Estudio directamente de las fotocopias, sin resumir (ítem reverso)	,551	,304	,696
16. Hago uso de colores para subrayar	,497	,247	,753
Σ	3,216		2,871
Σ^2	10,343	Σ de cargas + error	13,213
FACTOR 9. MEMORIZACIÓN	Cargas	Cargas²	Varianza del error
30. Cuando no entiendo bien un tema, lo estudio de memoria	,824	,679	,321
32. Para los exámenes trato de recordar los temas exactamente como aparecen en los apuntes de clase	,768	,590	,410
31. Dedico un tiempo de estudio a memorizar lo esencial de cada punto del tema	,705	,497	,503
Σ	2,297		1,234

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Σ^2	5,276	Σ de cargas + error	6,510
FACTOR 10. APROPIACIÓN	Cargas	Cargas²	Varianza del error
35. Controlo con mis apuntes si lo que aprendí es correcto para corregir antes de ir al examen	,672	,452	,548
37. Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras	,667	,445	,555
36. Al ir estudiando, me detengo de vez en cuando a pensar el sentido de lo que estudio	,658	,433	,567
34. Antes de rendir digo oralmente lo que sé, simulando la situación de examen	,647	,419	,581
33. Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme	,336	,413	,887
Σ	2,98		3,139
Σ^2	8,880	Σ de cargas + error	12,019
FACTOR 11. EVOCACIÓN PLANIFICADA/ELABORACIÓN PROPIA	Cargas	Cargas²	Varianza del error
33. Cuando estudio para un examen, preparo una lista de preguntas que podrían hacerme	,797	,635	,366
37. Cuando ya estudié todo, trato de explicarlo con mis palabras	,577	,333	,667
Σ	1,374		1,033
Σ^2	1,888	Σ de cargas + error	2,921
FACTOR 12. ESTRATEGIAS INEFICIENTES	Cargas	Cargas²	Varianza del error
40. Cuando me preguntan algún tema del que no estoy seguro, no respondo (ítem reverso)	,807	,651	,349
22. Cuando el contenido de un tema es difícil lo dejo y no lo estudio (ítem reverso)	,629	,396	,604
Σ	1,436		,953
Σ^2	2,062	Σ de cargas + error	3,015

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 11

Cálculo de los coeficientes omega de Estrategias para el estudio de un texto (Instrumento 3)

FACTOR 1. IDEAS PREVIAS SOBRE CIUDADANÍA	Carga	Carga²	Varianza del error
1-Concepto de ciudadanía	,819	,671	,329
Σ	,819		,329
Σ^2	,671	Σ de cargas + error	1
FACTOR 2. IDEAS PREVIAS SOBRE DERECHOS HUMANOS	Cargas	Cargas²	Varianza del error
2-Concepto de derechos humanos	,797	,635	,365
2a-Ejemplificación de derechos humanos	,767	,588	,412
Σ	1,564		,777
Σ^2	2,446	Σ de cargas + error	3,223
FACTOR 3. COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEMA Y PARTES DEL TEXTO	Cargas	Cargas²	Varianza del error
3-Tema del texto	,780	,608	,392
6-Partes del texto	,499	,249	,751
7-Fundamentación del énfasis de términos	,391	,153	,847
Σ	1,670		1,990
Σ^2	2,789	Σ de cargas + error	4,779
FACTOR 4. SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES	Cargas	Cargas²	Varianza del error
4-Subrayado de ideas principales	,889	,790	,210
5-Palabras al margen	,712	,507	,493
Σ	1,601		,703
Σ^2	2,563	Σ de cargas + error	3,266
FACTOR 5. RELACIÓN DE CONCEPTOS CON EJEMPLOS	Cargas	Cargas²	Varianza del error
8c-Derecho de 1era. Generación	,850	,723	,278
8b-Derecho de 3era. Generación	,834	,696	,304
8d-Derecho de 2da. Generación	,785	,616	,384
8a-Derecho de 2da. Generación	,596	,355	,645
8e-Derecho de 3era. Generación	,558	,311	,689
Σ	3,623		2,299
Σ^2	13,126	Σ de cargas + error	15,425
FACTOR 6. ANÁLISIS Y SÍNTESIS GRÁFICA	Cargas	Cargas²	Varianza del error
9a-Cantidad de la síntesis gráfica	,786	,618	,382
9b-Calidad de la síntesis gráfica	,614	,377	,623

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

	Σ	1,400		1,005
	Σ^2	1,960	Σ de cargas + error	2,965
FACTOR 7. ELABORACIÓN PROPIA		Cargas	Cargas²	Varianza del error
12-Párrafo sobre el tema del texto		,786	,618	,382
10-Transcripción de preguntas		,614	,377	,623
11-Respuesta a las preguntas		,551	,304	,696
	Σ	1,951		1,702
	Σ^2	3,806	Σ de cargas + error	5,508

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ANEXO 12

Correlaciones

	Es. A-poyo	Atención	Concent	F. Entrada	Org. aniz.	Relac.	Análisis	Síntesis	Adquisición	Apropiac.	F. Elaborac.	Evo/Elab	Es. Inef	F. Salida	T. Estr. Inform	Ciudad.	Derechos	Comp. Global	Selec. ideas	Relac/ ej	Sínt. gráf.	Elabor. propia	Estr. De-sempeño
Factor 1	,53	,21	,37	,38	,17		,18	,18	,22	,24	,28	,19	,22	,27	,44	,14		,15	,20		,19		,20
Factor 2	,26	,22	,20	,26				,16					,30	,22	,20				,16				,17
Autoconcep.	,48	,26	,34	,39	,14			,20	,18	,14	,22		,32	,29	,39	,16		,16	,22		,18		,20
Es. Apoyo		,29	,36	,41	,29	,28	,30	,36	,46	,36	,49	,26	,18	,30	,75				,17		,16		
Atención		1	,29	,72	,27	,22	,27	,38	,34	,20	,34	,19		,16	,48								
Concentra			1	,88	,25	,28	,20	,34	,27	,22	,35	,19	,30	,32	,53	,22			,21		,13		,23
F. Entrada				1	,20	,32	,30	,39	,37	,26	,40	,23	,26	,31	,63	,20			,26		,15		,21
Organiza					1	,28	,27	,31	,62	,16	,54	,22			,45	,28				,22			
Relación						1	,34	,20	,69	,29	,66	,27		,25	,56	,25	,20			,22			,21
Análisis							1	,34	,63	,27	,60	,28		,25	,55								
Síntesis								1	,71	,27	,69	,29		,22	,61	,33					,17		
Adquisición									1	,38	,90	,34		,26	,82	,36							
Memoriz. ac.										,19	,37		-,25		,26								
Apropiación										1	,67	,31		,28	,62								
F. Elaborac.											1	,40		,29	,90	,33				,19		,18	
Evo/Elabor.												1		,72	,48		,20		,19		,29	,34	,23
Es. Ineficien													1	,74	,24			,19					
F. Salida														1	,50	,16			,20		,25		,24
T. Es. Inform															1	,32			,19				,22
Ciudadanía																1	,21					,19	,53
Derechos																	1		,22	,21	,28		,56
Comp. Glob.																		1	,27	,28	,35		,45
Selec. Ideas																			1	,31	,39	,28	,56
Relac.c/ ej																				1	,37	,28	,60

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Síntesis gráf																					1	,35	,72
Elaboración																						1	,65
. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).																							
. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).																							

ANEXO 13 - ENTREVISTAS

ESCUELA 1 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – C: Entrevistada)

G: Decime tu nombre, que estamos en la escuela normal, en 5to segunda y con la profesora ¿...?

C: Mi nombre es C.P. y soy profesora de Formación Ética y Ciudadana de acá, de 5to segunda.

G: Bueno, quería preguntarte ¿Qué procesos de aprendizaje necesitan realizar los alumnos para estudiar en general materias como la tuya?

C: Bueno, uno de los ejes que trabajamos es **generar el hábito de lectura y de lectura de textos que tienen más de una hoja**, que eso los complica. Cuando yo les digo que vamos a terminar leyendo un libro entero de Formación Ética me miran con cara rara; entonces en el primer trimestre vamos de menor a mayor. En el segundo trimestre ya leen capítulos de libro y ya leen..tienen trabajos prácticos con capítulos de libros. Ellos tienen que saber..ejercitamos la comprensión lectora para después poder analizar ese texto, y la **expresión escrita**, mucho. Porque también una de las cosas que trabajamos en el área es el ingreso a institutos superiores o universitarios donde el ingreso es escrito. Ellos tienen que poder expresarse en forma escrita. Trabajamos eso; lleva muchas horas de corrección porque yo les doy trabajo práctico, las evaluaciones son escritas, rara vez son orales, y eso implica mucha atención en cómo escriben, qué escriben, cómo se expresan; ya vas conociendo quién tiene más dificultades, quién menos..pero me implica a mi un trabajo de un tiempo extra afuera. Pero, básicamente para formación ética y ciudadana, es **comprensión lectora**. Tienen que comprender lo que leen para poder analizarlo después, sino no pueden analizarlo críticamente, y ese es uno de los objetivos finales.

G: ¿Y vos crees que la escuela secundaria enseña estos procesos o tiene que enseñar estos procesos?

C: Yo creo que tiene que enseñarlos y que en algunas materias se enseñan. Cada profesor le dará sus ribetes,, su profundidad, sus bemoles, pero sí se enseñan. Desde primer año trabajamos, en historia... Yo trabajo en los extremos, en 1ro y en 5to, y trabajas con la lectura, con una pregunta que sea control de lectura y una pregunta además que implique análisis. Es la famosa respuesta donde el niño te dice ¿Y eso dónde está? ¿En qué parte del texto está?.. ¿No? trabajar las dos cuestiones, pero..

G: Trabajar un poquito más las respuestas y que tengan que elaborarlas, que eso también es todo un...

C: Responder en forma de oración.. primero pensar, aunque es una obviedad pero que primero piensen la respuesta y después la escriban..primero ordenense en su cabeza el esquema y después pásenlo a la parte escrita

G: Cuando los chicos estudian en sus casas o hacen un proceso de estudio ¿Vos qué crees que hacen para poder estudiar? ¿Qué actividades hacen para estudiar?

C: Yo lo que les sugiero es una cuestión muy hegeliana: si al explicarme me explico. Si ellos le pueden explicar a otro compañero, están dando cuenta que saben. ¿No? Si pueden explicarle a otro, ellos saben. Y otra ejercitación que les doy es que tomen el trabajo práctico, las preguntas, y puedan..que evalúen ellos si pueden responderlas. Si pueden responder las preguntas del trabajo práctico, tienen noción del tema. Ahora, qué es lo que manifiestan ellos que hacen cuando estudian..manifiestan esto: que escriben, vuelven a hacer el trabajo práctico sin las respuestas; y algunos te dicen "yo estudio pero no entiendo" y ahí cuando les volves a indagar es que leen, leen pero leen, osea, no hacen el insight, no se fijan si comprenden lo que leen; que eso, bueno, hay casos en 5to año donde manifiestan que estudian y otros que directamente manifiestan que ya no estudian: que no

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

tuvieron tiempo, que no pueden. Tenemos que vencer un poco esta cuestión de la inmediatez, de la tecnología. Cuesta mucho trabajar con el tiempo: que hay que dedicar un tiempo para estudiar, que no es algo inmediato, que no es el celular que te pasa de una pantalla a la otra. Bueno esto implica que vos le dediques tiempo, que te sientes.. bueno, esa idea, algunos la cazan rápido y a otros les cuesta convivir con lo mediato: "vos tenés que mediar tiempo". Bueno, creo que es uno de los problemas que tenemos que ir...

G: Bueno, paso a paso..y, ahí me has contestado en una, varias preguntas.. Entonces, te pregunto por último si vos crees que los chicos, en general los que vos tenés están preparados para realizar estudios superiores..

C: Yo creo que a este 5to, un grupo, te diría un tercio. Un poquito menos de la mitad. El curso por ejemplo el año pasado, la mitad se veía que tenía aptitud digamos. En este grupo veo que sí, un grupo minoritario los veo en educación superior y sosteniendo lo que implica la educación superior. Pero si hay otros que... Igual está mal porque uno está prejuizando, me pone un poco incómoda en ese lugar; pero sí, veo que hay algunos que si no revierten ciertas prácticas sociales no van a poder sostener. A lo mejor van a poder entrar, pero no van a poder sostener educación superior.

G: Y, por lo que vos me estás diciendo no hace solamente a estar preparados desde el dominio de estrategias sino a cuestiones actitudinales y de..

C: Y ni hablar si abrimos la puerta social. Ni hablar si ese chico tiene que salir a trabajar, o esa chica. Si tiene que hacer cuidado de un familiar enfermo, de hermanos menores, de hijos. Si abris esa puerta también eso influye en quién sigue y en quién no sigue estudiando. Las chicas que son madres (que en el 5to segunda no tenemos ninguna que es madre), pero generalmente las chicas que tienen niños a cargo (en 5to primera tenemos) es muy difícil que sigan estudios superiores si no tienen apoyo familiar..

G: Osea que son todos esos factores que están rodeando la situación de poder tener éxito en estudios superiores.

C: Y más allá de encontrarle la vuelta al sistema. Que uno a veces les explica que tener que buscarle la vuelta al sistema; osea si vos querés estar acá, bueno fijate qué te conviene hacer, qué tenés que hacer y algunos tienen esa astucia.

G: Y que por ahí, no todos terminan una carrera en un ritmo sino que van haciendo su trayecto, porque tienen esos otros condicionantes..pero finalmente terminan. Bueno, eso es entonces, muchísimas gracias.

C: Por favor

G: ¿Y tenés también el 5to 4ta me dijiste?

C: No, 5to 4ta los tuve en 1ro de 3ra. Y estuve un mes con ellos hasta que una profesora titular reubicó... Y ahí tenemos 4 abanderados y escoltas y es un grupo académicamente brillante. Tienen mucha sensibilidad para ciencias sociales. Ellos son la modalidad educación y 5to segunda es la modalidad de turismo. Nosotros trabajábamos..en el primer mes llegué a trabajar el proyecto de vida, y bueno, tenían muchas más inquietudes, tenían mucho más armado un proyecto, tenían más fortaleza en eso; en cambio en 5to segunda me encontré con la mitad del grupo que.. "y no sé, jugar al fútbol" o "bueno no sé, trabajar", pero no hay un anclaje fuertes en decir "bueno, tengo que hacer tal cosa para lograr otra", cómo que esa lectura todavía no la pueden hacer..en cambio en 5to 4ta vos tenés mucho más anclaje. Habrá que estudiar la cuestión familiar también, yo no soy socióloga, pero habrá que ver qué redes tejen, intrafamiliares, para que puedan a los 18 años hacer esa

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

lectura. En quinto segunda lo que me pasa es que los alumnos no tienen un proyecto de vida sustentable. Porque a lo mejor te pueden decir "Yo quiero trabajar", pero ¿dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Qué querés hacer?.. o "yo voy a estudiar" y ¿Qué carrera?, Medicina. Les falta como...la seguridad.

G: Sí, a mí también me dijeron.. una me dijo medicina, otra me dijo abogacía, una sola me dijo maestra jardinera, que me parece que puede llegar a ser la que más lo ha pensado o lo tiene más claro.. pero pocos.

C: ¿Estanislao te dijo abogacía? ¿El que se había escapado? Bueno Estanislao tenés un caso, que es un chico brillante en ciencias sociales, desde primer año era brillante y él no cree mucho en sí mismo. Y estamos trabajando eso porque.. más si lo tuve también en tercer año. Le digo "vos sos, créeme que me doy cuenta de este lado, vos tenés hasta para ser abogado, sociólogo, politólogo"...vos te das cuenta, tiene otras lecturas sociales. Pero ese es un chico que académicamente le iría bien en la facultad pero hay otras cuestiones que no le están permitiendo estar ahí. Ese es un alumno que se está perdiendo la universidad. Y por ahí hay otros que van a entrar y que sabemos que van a estar unos meses y van a volver.

G: Por lo menos que se ubiquen. Después viste que en el ambiente los mismos compañeros les van enseñando cómo tenés que estudiar, cómo tenés que hacer las cosas..sino no funciona. Bueno y vos sos ¿socióloga?

C: sí

G: Qué lindo, esa también era una de mis carreras posibles. Me encanta

C: Claro, de sociología en educación está la profe que está aquí en el Agustín Álvarez.

G: Sí, Marcela Hurtado

C: Exacto, ella

G: Sí, y después hay un sociólogo también.. Néstor Navarro. Creo que trabaja en ciencias políticas también.

C: Yo no hice la carrera ahí. A ella la conozco de la capacitación en los bachilleres, cuando fue la capacitación en el bachiller de educación estaba ella. Después cambiaron las materias..y ahí la conocí y ella me dijo "yo trabajo en sociología de la educación"

G: Y en la facultad de educación¿en qué carrera estás?

C: En el profesorado de educación primaria, en práctica profesional uno, donde hacen metodología de la investigación las chicas.. y ahí tengo 2 alumnas, Camila y la abanderada, de 5to segunda, que tenía dificultades con el papá que era bastante estricto, que tenía problemas con bueno, esas dos. Abril, ella.

G: Y en práctica profesional, ¿Tienen una parte de metodología?

C: Sí, una parte de metodología y una parte de sociología de la educación. Mucho Tenti Fanfani en primera parte y ahora esta segunda parte trabajamos más metodología. Ahora tienen la visita a la escuela; ya trabajaron con observación, ahora van a ir con instrumento de entrevista. Es primer año. En segundo creo que tienen visita de dos días y van a ver una problemática específica.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Cómo que van entrando al campo de a poquito. Qué bueno, qué interesante.

C: Y está planteada en 4 años, pero no la terminan en 4 años tampoco.

G: Nosotros ahora estamos con cambio de planes de estudio y bueno, uno de los fuertes en el cambio va a ser eso, las prácticas profesionales.. porque en este plan donde está el Lucas ahora, en 2do año solamente hacen dos observaciones a una clase, y en 3er año tienen las pasantías conmigo de asesoría pedagógica o coordinación pedagógica en servicios de orientación. Después en 3er año tienen una práctica más fuerte en lo curricular, en la didáctica 1.. también en 4to. Y después en las prácticas profesionales puramente dar clases... la residencia. Pero, nosotros notamos que llegan a la residencia con muchas falencias en esto, lo metodológico, la investigación-acción, a pesar de que tienen las metodologías, pero están como muy separadas todavía. Queremos hacer un plan de estudios que estén, más involucrados, que todo en definitiva apunte a lo mismo. Bueno... voy a ver cómo ando y después te cuento.

ESCUELA 1 – ENTREVISTADA 2

(G: Entrevistadora – B: Entrevistada)

G: Bueno, estamos en la escuela N. con la profesora Belén F., en 5to primera. ¿Y la materia es..?

B: Proyecto socioeducativo.

G: Lo que quería preguntarte es ¿qué procesos de aprendizaje realizan los chicos o tienen que realizar los chicos para aprender este espacio curricular?

B: Y... básicamente es trabajo en grupo, esas son las estrategias que yo utilizo, trabajo en grupo, trabajo colaborativo y bueno, y por lo general lo que tienen que hacer es leer los textos, comprensión lectora, y ahí ponen en práctica lo que han estado leyendo..... llevarlo a cabo en acción, es decir, la tarea es la acción a través de la comprensión de textos y alguna explicación dialogada.

G: ¿Vos crees que han logrado estos procesos a lo largo de la escuela secundaria?

B: Y... algunos procesos sí, yo veo que ellos se conforman con leer un texto y hacer una comprensión lectora personal a través de alguna actividad y nada más. Es a lo que ellos están acostumbrados, lo que les gusta hacer. Por ejemplo si uno les hace una actividad más donde tengan que elaborar ellos mismos los conocimientos no lo hacen, no les gusta. Eso es lo que veo que...

G: Cómo que no terminan de aprender. Hay fases del aprendizaje que no completan.

B: Exactamente..que no terminan de darle la vuelta en eso, porque están ahí clavados en eso.

G: No hay como una apropiación. Y bueno..vos ¿Qué estrategias usas así como para tratar de que esto lo vayan profundizando, lo vayan mejorando?

B: Les doy el texto para que comprendan, les hago la explicación dialogada, siempre indagando porque no me gusta dar exposición pura. Pero, lo hago porque sé que es lo... por una cuestión de tiempo, porque sé que es con lo que se sienten cómodos pero bueno ahora estas instancias, donde estamos en el espacio curricular por ejemplo hemos usado árbol del

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

problema, para elegir el problema ellos han tenido que debatir en grupos, donde se expusieron, se calificaron entre ellos y bueno, después esto fuimos sumando algo democrático, después volver a conversar y a debatir sobre lo que había salido y bueno, la intención mía es que la materia sea así, todo debatido, pero no se puede, no lo logro. Entonces por eso te digo, tengo que caer en esa estrategia tradicional. Y bueno esa justamente es la intención. Ahora tengo que planificar el proyecto y bueno, la idea es esa, en pequeños grupos y después quedar de acuerdo de manera democrática así es que bueno, justamente ahora estoy pensando estrategias para ver que...o dinámicas para ver que...donde ellos tengan que elaborar, para ver qué pasa.

G: Es como mucho para una materia..osea, está todo el año para planificar el proyecto y llevarlo a cabo nomás.

B: Claro. Y bueno, y ya después en el último...lo que pasa es que también a medida que van pasando los..que vamos haciendo los distintos pasos del proyecto. Pueden ir variando las estrategias. En el último eje, que es la evaluación del proyecto y la comunicación, las estrategias pueden ser muy variadas. Todavía no las tengo definidas hasta que no planifiquemos el proyecto, pero bueno, la intención es esa.

G: ¿Vos crees que ellos en sus casas.. para tu materia quizás no tanto, pero para las otras materias..hacen un proceso de estudio?

B: Algunos, algunos, muy pocos. Yo el año pasado los tuve en Perspectivas Pedagógicas Globales a este curso. Algunos se ponen a leer los textos, otros solo como que escuchan la clase, con las actividades que hacen y bueno y simplemente siempre que uno les da una lectura y un trabajo práctico, ya es una materia donde no les hacía preguntas textuales obviamente, era mucho relación, viñetas, trabajar con viñetas, videos, y ellos están más acostumbrados a lo textual.

G: Y cómo hacen ¿Tenés idea como harán en sus casas para estudiar?

B: Yo les hice una encuestita a principios de este año y la mayoría resumiendo y con esquemas. Y lectura obviamente. Ninguno me puso de memoria, pero se ve...

G: Bueno, está bien.

B: Pero se ve que sí, que a veces estudian de memoria algunos.

G: Les da más seguridad quizás

B: Sí, tal cual

G: Que te pongan que hacen esquemas ya es un avance. Por lo menos les ayuda.... ¿Vos crees que la escuela secundaria tiene que enseñar a estudiar?

B: Por supuesto, porque uno con las mismas estrategias que utiliza les está enseñando a estudiar.

G: Bueno, y por último preguntarte si vos crees que ellos están preparados para estudios superiores

B: Creo que el que tiene las habilidades, de por sí que las ha desarrollado en su casa, que es más independiente, en ese sentido sí, pero son pocos. Y a los demás creo que les cuesta; yo veo que 5to año está, por lo menos en esta escuela, tiene una postura de que

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

"no voy a hacer nada porque ya es el último año y bueno, el año que viene me pongo las pilas"

G: Claro

B: Es lo que escucho cuando conversamos, me dicen. Pero creo que les va a costar.

G: Bueno, eso era, nada más. Gracias.

ESCUELA 2 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – C: Entrevistada)

G: Bueno, primero tu nombre

C: Claudia Z.

G: y sos profesora de...

C: De Filosofía. Trabajo en otras escuelas también: (nombra varias)

G: Ah, a la M. B. también fuimos

C: Si, yo de las que me dijiste estoy en la Z. y en ésta

G: Perfecto!

C: Este es el tercer año que estoy acá. Siempre ha sido el mejor curso de todos los que he tenido en esta escuela, y el que es tremendo, que tiene dificultades gravísimas es "la Catalini", que es el secundario que funciona en la Eva Perón.

G: Claro, que esa escuela... y sí, tiene que ver...

C: Yo que doy la misma materia acá y allá...

G: Esta materia es Formación Ética y Ciudadana

C: Sí

G: ...Tiene que ver con el ambiente cultural porque...

C: Y...pero no sé si sólo con eso. Me parece que hay instituciones que trabajan de otra manera, que logran... . Porque por ejemplo lo que yo veo en aquella escuela, más allá de lo sociocultural, que es evidente... tengo chicos de 5to año que no saben hacer una carpeta; por ejemplo, todas las clases empiezan una hoja nueva y jamás las ordenan, por ejemplo. O, yo les doy dos materias, entonces tienen en la misma hoja, o hasta a veces tienen inglés y la mía en la misma hoja, pero todos. Son grupos de 10, y con 10 chicos esas cosas, que a pesar de que vayas uno por uno, y bueno, yo en 5to tengo 10, y en 1ro tampoco son muchos, son 20. Y tenés otros grupos como acá que son 30; o en la Zapata yo tengo 32, 33; o sea que es una cuestión de hábitos, hábitos mínimos que la escuela no ha logrado... Son las dos cosas, lo cultural pero también lo institucional. Hay cosas que me parece que en 5to año la escuela debería..

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Debería haberlas trabajado...

C: Sí

G: Bueno, de eso se trata un poco lo que te iba a preguntar... Tiene que ver con los procesos cognitivos, los procesos de pensamiento que los chicos realizan y también con cómo estudian. Lo primero era preguntarte ¿Cuáles son los procesos cognitivos que tienen que realizar para estudiar esta materia?

C: Bueno, ¿de este grupo hablamos?

G: Si, sí, de este grupo

C: yo trato de que relacionen los contenidos que yo le voy ofreciendo, con contenidos que no necesariamente... bueno algunos que sí traen de otras materias, como historia, pero sobretodo con la realidad política, social y cultural en la que viven. Que traten de hacer relaciones con situaciones concretas, por ejemplo ahora estamos trabajando con la política en vistas a..en realidad no es una temática que esté ahora en el programa, pero bueno estoy tratando de prepararlos para las elecciones, porque sino es un tema que se ve en noviembre cuando ya votaron.

G: Claro, y estos chicos capaz que alguno ya puede votar, perfectamente.

C: Sí, todos, porque tienen 17 años mínimo. Están en 5to

G: Pero si no tienen 18 se tienen que inscribir.. ¿No es así?

C: No, están igual en el padrón pero no es obligatorio me parece. Aparecen en el padrón a partir de los 16, hay muchos que ya han votado. Hay repetidores, que hace dos años ya han votado.

G: Sí, hay algunas chicas más grandes.

C: Bueno y después trabajo sobre todo con comprensión lectora. Es algo que a mí me parece importante y porque en todas las escuelas este año se han propuesto reforzarla. Entonces, trabajo con textos y en general con guías, esquemas, debatimos, hacemos puestas en común todo el tiempo, cómo para que comparen el proceso que ellos han hecho con lo que han hecho los demás..bueno, eso básicamente comparar mucho, relacionar, aplicar a situaciones concretas, textos que, hemos estado viendo textos que tienen que ver... Textos franceses, ingleses, sobre democracia, ciudadanía y demás. He tratado de aplicarlos a situaciones actuales o históricas, mundiales y sobretodo nuestras, nacional y de la provincias.

G: ¿Y los textos los seleccionas vos o hay algún libro sugerido?

C: No, los selecciono yo, porque aparte este año además Formación Ética tiene programa nuevo, entonces no hay un texto de lectura que esté adaptado a los contenidos que tienen que trabajar. Entonces hemos tenido que armarlos nosotros. En realidad yo nunca he trabajado con un solo libro, siempre les armo..

G: Claro... ¿Hace muchos años que trabajas con esta materia?

C: No, Formación Ética la doy hace...es el tercer año que doy Formación Ética. Antes no la había dado nunca. Dejé de trabajar en el secundario durante 3 años, pero de todos modos

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

antes tampoco había dado Formación Ética.. Hace 3 años que doy formación ética. Entonces les armo yo...

G: Y los contenidos de este año, ¿Han cambiado mucho a lo que era el programa anterior?

C: Y..han variado. Hay una unidad que cambió completamente. Hasta el año pasado teníamos la unidad que era ética, que era más bien filosófica y este año la han sacado. En otras escuelas han decidido los coordinadores de área mantenerla, pero en esta escuela no. En esta escuela han hecho una muy buena...hemos hecho una muy buena adaptación a los contenidos nuevos. Y, en realidad los contenidos son muy amplios y bastante imprecisos entonces la verdad que son más bien obra de los profesores los contenidos, porque no han venido bajados con mucha precisión

G: Los vas bajando, vas redondeando vos...

C: Entonces, hay una unidad que ha quedado más o menos parecida a lo que dábamos antes y lo demás, hemos tenido que adaptar. Se ha sacado eso de ética y se han agregado cuestiones como Educación vial, cultura juvenil, adicciones, que antes no estaban en los contenidos..

G: Claro.. ¿Y ustedes han trabajado este nuevo programa institucionalmente o lo han hecho...?

C: no, lo hemos trabajado todos juntos. Lo trabajamos con la coordinadora y otro profesor. La otra profesora está de licencia y no participó, pero lo hicimos....

G: ¿y en las otras escuelas?

C: En las otras escuelas no. Hay en escuelas donde tenemos programas distintos y hay en otras escuelas que desde coordinación dijeron "el programa es el mismo que en el año pasado" entonces no lo hemos adaptado. La verdad que genera muchísima resistencia siempre. A mí la cuestión de ética personalmente me parece importante, pero te tenés que adaptar. Y es más, con la coordinadora dijimos "bueno la última unidad ingresemos alguna temática, pero no lo podemos dar como una unidad porque la verdad no alcanzan.. Entonces si bien se puede hacer hincapié en algunas cuestiones a lo largo del año.... De todos modos estos chicos tienen este año formación para la vida y el trabajo y han estado viendo, no ética, pero han estado viendo unas cuestiones más filosóficas. Entonces bueno, en ese sentido la verdad que han estado viendo...

G: Algo..

C: ... sí, bueno. Viste esa puja entre, o esa no sé si puja, pero esa capacidad que hay que tener de adaptarse a lo que mandan dentro de eso darles lo que uno considera que les va a resultar útil, ¿no? Que es importante. Y también hay que ver esto, que ven y que no ven en otras materias. Yo sé que en formación para la vida y el trabajo justamente están viendo el mismo cuadernillo que armamos en otra escuela porque el profesor da también acá. Entonces bueno, en ese sentido.. también no? En otras escuelas no...

G: Y estos chicos, ¿de qué modalidad son?

C: Ellos son contables. Bueno pero este año tienen formación para la vida y el trabajo, que antes no la tenían, entonces ahí tienen algo más humano que...

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Si, en otra escuela también me tocó trabajar con la profesora de esa..de formación para la vida y el trabajo y también me dijeron que habían visto algo de derechos, de derechos humanos.. como que cada escuela viste.. el programa...

C: claro.. pero lo ven en formación ética. Es verdad que en el programa de formación para la vida y el trabajo ahí está, y con mucho énfasis, pero.. pasa que ahí habría que trabajar bien por áreas, que no se trabaja bien en todas las escuelas.. entonces ahí en formación ética, me pasó que no habría problemas.

G: ¿Vos crees que la escuela secundaria prepara en la formación de procesos del pensamiento?..¿que los va enseñando o que los chicos lo tienen que desarrollar naturalmente?

C: ¿A lo largo de la escuela decís vos? Me parece que no. Me parece que en los últimos años ha habido un cambio, de ocuparse más de las capacidades pero veo y sobretodo en escuelas que no tienen formación humanística, que tienen profesores de derecho, abogados, contadores, que siguen apegados más bien al contenido y no tanto al proceso... y lo escuchas en la sala de profesores, y lo escuchas en las reuniones. Me parece que no, que es algo que hacen los chicos y que lo hacen como pueden. Y ves en los mismos grupos como algunos lo logran y otros no. Y de una escuela otra ni hablar.

G: Claro, y bueno que lo logren o no lo logren depende también de la práctica que hayan tenido a lo largo de... de la ejercitación que hayan realizado a lo largo de la escuela... Sus compañeras de 5to año y nunca haber trabajado o haber estimulado en término de procesos, por ahí es mucho más difícil.

C: En este grupo sí lo tienen. Por ejemplo ahora la actividad de día era que investigaran un partido político de elección. Qué si bien tenían algunas pautas, sin embargo lo hacen bien. Yo ahora estaba viendo los trabajos y han buscado distintas fuentes, citan las fuentes, yo eso no se los dije, y lo han hecho ellos por su cuenta. No todos pero hay varios que lo han hecho.

G: Viste en la facultad lo que cuesta que te hagan un trabajo citando las fuentes ¿En qué año das vos en la facultad?

C: En tercero

G: Claro.

C: Sí, al final a mí me ha pasado. Que dicen algo que... "-¿de dónde lo sacaste? -De la fotocopia. -Freud". No saben si es un libro, un manual.. y acá, no todos pero hay algunos que me han puesto la fuente o han puesto más de una fuente. Osea que eso es algo que han logrado y que no lo hice yo. Porque yo eso no se los indiqué, les indique otras cuestiones y si lo han hecho. Con respecto a la presentación, algunos lo hacen y otros no. Yo no les había dado grandes indicaciones respecto a cómo presentarlo, sin embargo hay algunos que evidentemente le han dado un formato como un trabajo para presentar. Otros han hecho como un apunte.

G: Bueno, y después en relación a cómo estudian ellos en...suponete que en su casa. Vos tenés idea de si utilizan determinadas estrategias: subrayado, hacer esquemas..

C: Si, este grupo sí. Trabajan en la casa, que no pasa en otros grupos de otras escuelas. Trabajan bastante en la casa. Yo los veo una vez a la semana entonces siempre les doy trabajos de una clase para la otra y si los hacen. Lo que les cuesta mucho hacer son cuadros comparativos, esquemas, eso no lo hacen.. que yo se los hago bastante, yo

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

siempre les doy el tema y se los sintetizo con esquema y cuadro y eso no. Pero viste hoy mismo que todos se piden, aunque vos no lo pedís, se piden el marcador.

G: Sí, todos tenían. En otras escuelas no.

C: Trabajan siempre con fotocopias, no con libro sino con fotocopias. Bueno yo les veo las fotocopias, las trabajan, vos ves que está el texto trabajado. No tiene solo las actividades en la carpeta sino que ves que el texto lo trabajan. Subrayan, hacen anotaciones en el costado, esas estrategias si las tienen. Les faltan esas otras . Hacen resúmenes, hacen buenos resúmenes, algunos, y cumplen con los tiempos, son bastante trabajadores. Iba a decir algo más y me olvidé ahora.

Otro año, con ellos tanto no. El año pasado, por ejemplo, no les exigía que pasaran las actividades a la carpeta, sino que algunas actividades les permitía que las trabajaran en el texto y que me mostraran el texto. Porque lo bueno de eso es que después cuando estudian tienen el texto, porque viste que a veces la síntesis si no está bien hecha no importa.. Estudian lo que venga, lo que les quedó. En cambio el texto me parece útil que se acostumbren, pensando en el futuro, a trabajar en texto, porque tiene otra coherencia, a veces leyendo una línea más arriba entienden lo que habían marcado y demás. Este año eso no lo hago porque en dirección piden carpetas, entonces el trabajo en las fotocopias como que no queda prolijo para presentar qué habían trabajado. Nos pasó el año pasado, que me pedían las carpetas y como que no había carpetas. Si bien yo en la carpeta les pedía que pusieran la consigna y demás es como que no quedaba para presentar, entonces este año si les hago hacer carpeta pero veo que las fotocopias si las trabajan. Todos marcan, rayan, usan colores, usan dos colores, e investigan. Son chicos que son buenos investigando, supongo que todos tienen internet o que investigan de internet nada más por supuesto, pero investigan. Son chicos que buscan información. Todas las veces que yo les he pedido que busquen información lo hacen y lo hacen bien, y trabajan la información que buscan. Por ejemplo el trabajo de hoy, yo les dije que lo hicieran a mano porque si no viste que imprimen de internet lo que venga..y hoy un par me lo han presentado igual impreso pero está trabajado, no me han impreso una hoja, una página web. Cómo que lo han trabajado, son capaces de armar, de rearmar el texto.

G: Osea que esas también son estrategias que las han ido adquiriendo.

C: Que las han adquirido.. que yo no se las he enseñado. Yo les he pedido los trabajos y ellos lo hacen. Pero bueno, es decir, es una excepción de esta escuela.

G: En otras escuelas en donde vos trabajas en 5to no tiene esas...es decir que solos no las van a adquirir si no hay una práctica sistemática a lo largo del secundario..

C: No...Las irán a adquirir pero con un esfuerzo, y van a perder..... pensando en la universidad, van a perder uno o dos años seguro. Estos chicos cuando trabajan solos, si bien hay algunos que son dependientes, que cada pregunta vienen y te preguntan "¿esto está bien?" Sin embargo trabajan la textos solos. Hay muchos que trabajan solos y después cuando hacemos la puesta en común ves que lo han hecho bien. En otras escuelas no, no pasa eso... no, osea se pierden en el texto, no le encuentran... ¿o sabés que veo? que están acostumbrados a que las actividades sean en el orden del texto párrafo por párrafo, entonces si hay..con ellos también me pasó la semana pasada que les pedía que indicaran unas características que en el texto estaban marcadas con unos puntitos y las explicaran. La explicación en realidad estaba antes y después el texto sintetizaba con los puntitos. Se perdieron todos porque ya les pedí que indicaran, no me acuerdo de las características, los principios de tal ideología y lo explicaran. Y se perdieron todos porque después de los puntos, cuando encontraron los principios, a continuación no estaba la explicación. La explicación estaba inmediatamente antes y se perdieron. Como que siempre les damos las

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

cosas servidas. Entonces el texto de las preguntas van en el orden..ahí yo les tendría que haber hecho dos preguntas: en una que explicaran y otra que sintetizaran, cuando les cambias el orden del texto se pierden...

G: Y vos sabes lo que me pasó en las otras escuelas donde las he tomado, que bueno, las actividades a partir de la lectura de textos son bastante pautadas. Algunas son como muy mecánicas y otras son como más de reflexión o de razonamiento, y las últimas dos que dicen: explica con tus palabras de qué se trata el texto en un párrafo o en cinco renglones creo que dice, muchos no la hacen y a lo mejor te han hecho un esquema maravilloso. Hacen esquemas pero no llegan a decirte en una oración de qué se trata el texto.

C: Es verdad. Y opinar, que sea una opinión crítica imposible, no pueden. Eso evidentemente no los acostumbramos a hacerlo.

G: Ni a ser críticos ni a tener opiniones similares al texto, porque también podrías decir "bueno yo opino lo que dice el autor"

C: Claro, crítico en ese sentido. Su posición respecto a... bueno, eso no lo hacen. También me ha pasado, a principios de año que trabajamos un texto que era muy polémico, que era la lapidación de una musulmana porque estaba embarazada. Es bastante fácil de opinar en cierta forma y sin embargo les cuesta horrores. Yo no sé si no se animan, o no están acostumbrados a hacerlo. Y lo otro que yo todavía no lo hago; lo hago así cuando tienen que investigar, más o menos pautado, pero es otro paso, que es darles un texto y que lo analicen solos, sin la preguntita; es decir que solos, por eso todavía no lo hago..pero bueno, ya es cuestión de hacerlo. Les cuesta muchísimo, darles este texto, que analicen el texto y que ellos descubran de qué se trata, que es lo importante, bueno eso todavía no lo hago pero eso les cuesta muchísimo. Siempre están mediados los textos, que eso evidentemente es algo que tenemos que, en 5to deberían ir logrando eso otro: darles el texto y que solos...

G: Grupos como estos y que te das cuenta que pueden más

C: Sí, eso es algo que tengo que hacer porque siempre los textos están mediados, siempre

G: Y bueno, en la universidad primer, segundo año, tercer año, y seguimos mediandolos porque es complicado

C: Y otra cosa que no saben hacer, ni ellos ni nadie, es trabajar en grupos. Para ellos trabajar en grupo es ir pasándose.."vos hacés la uno, yo hago la dos...". No hay forma de que lo hagan juntos y que lean juntos y que los veas que discuten, que se ponen de acuerdo respecto, aún con estas cuestiones que son bien precisas: cuáles son los principios que el texto señala y que están marcados con puntitos en negrito, que es súper fácil. Eso no lo saben hacer, no saben trabajar en grupo. Los trabajos en grupo son así, te hacen una parte cada uno. Eso no lo saben hacer, que eso es importante no solo para el estudio sino laboralmente, eso es algo que está impuesto en muchos trabajos.

G: Bueno y por último, creo que casi me la contestaste.. si vos crees que están preparados para estudios superiores.

C: Este grupo yo creo que sí, que la mayoría. No sé con qué éxito, pero hay muchos que sí, yo creo que este grupo...

G: Por ahí algunos yo he notado que les costó muchísimo leer el texto. Pero bueno, en esto uno también ve las diferencias individuales y como algunos son mucho más rápidos.

Estudiantes: Profe, ¿podemos ir al baño?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

C: Sí, pero esperen un ratito..media hora, si en media hora toca el timbre

Estudiante: En el recreo se llena

C: Bueno, te dejo salir un par de minutitos antes. Acordate.

Estudiante: Gracias

G: Bueno, bien, gracias. Muchísimas gracias.

C: No, de nada.

ESCUELA 2 – ENTREVISTADA 2
(G: Entrevistadora – D: Entrevistada)

G: Hola buenas tardes, tu nombre es Daniela B, ¿verdad?

D: sí

G: Te voy a hacer te algunas preguntas, referidas a este grupo de alumnos.

D: Dale!

G: Primero, ¿cuál es el nombre del espacio curricular?

D: El espacio Curricular que dicto en esta escuela es Problemáticas Educativas Contemporáneas en Contexto.

G: Quería preguntarte, ¿qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)

D: Bueno, los procesos que trabajan mis alumnos son mayormente de análisis de casos y relación entre los saberes que vamos trabajando, otro proceso es el de elaboración de propuestas de solución. Además, el trabajo con los materiales mediados es de síntesis e interpretación.

G: ¿Cuáles de estos procesos realizan sus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

D: Los procesos que he logrado identificar que no usan son los de relación entre los temas, quizás si los realizan pero no todos y los que lo hacen tienen muchas dificultades a pesar de las orientaciones que les doy. Otro proceso que se les dificulta es esquematizar o sintetizar un texto. Los que si realizan sin complicaciones son los de elaboración de propuestas, análisis de casos junto con los textos mediados y los de interpretación.

Lo que no hacen creo que se debe a que no lo practican frecuentemente en todos los espacios curriculares. Además de falta de confianza en ellos mismos, a pesar de que sepan identificar lo más relevante en el texto, e interpretar lo que dice, sintetizarlo en un esquema cuesta mucho y terminan haciéndolo con mucha ayuda. Sigo afirmando que la causa principal es que no usan estos procesos frecuentemente.

Lo que sí hacen es porque tienen mucha creatividad por ejemplo en elaborar propuestas a los casos analizados, les gusta sentirse parte del tema que estamos tratando, ser

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

protagonistas y hacer suyo lo que están aprendiendo, llevándolo de lo abstracto a lo concreto de las situaciones.

G: En el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

D: Creo que es necesario realizar un diagnóstico para identificar qué procesos realizan fácilmente y cuáles no. Desde ahí se parte a enseñar o mejor dicho orientarlos por ejemplo en establecer relación entre temas mediante debates o preguntas orientadas a ese logro. También hay procesos que van descubriendo en el transcurso del año, va encontrando sus ventajas o no, va otorgándole significatividad a lo que hace.

G: ¿Vos creés que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

D: Si hablamos con utopía, podemos confiarle a la educación primaria esa enseñanza, lo cual por mi poca experiencia creo que no lo logra en todos los casos. Creo que si se debe hacer diagnóstico como mencioné anteriormente y desde ahí partir para orientar en los procesos.. Creo que esta enseñanza es práctica y tenemos que lograr que realizar estos procesos se vuelva algo significativo y no tedioso durante toda su trayectoria, además de que son necesarios para próximos estudios.

G: De qué manera creés que la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

D: La escuela ayuda mediante las propuestas pedagógicas de los docentes. Que no podría asegurar que sean todos. Ayuda en el seguimiento de los alumnos y el apoyo por parte de los actores que estén al alcance (psicopedagogas, docentes, coordinadoras pedagógicas)

G: Vos pensás que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?

D: Es muy difícil generalizar la respuesta ya que sí hay alumnos/as que realizan estos procesos para estudiar como esquemas de síntesis y repasos. Hay otros que no estudian y otros que solo leen los materiales y trabajos prácticos para hacer revisión pero no podría asegurar que profundicen y utilicen esquemas.

G: En tu materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar su materia? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas. ¿Por qué lo hacés?

D: Concibo como parte fundamental la práctica permanente en este espacio que es totalmente descriptivo, reflexivo, global, en donde se trabajan temas que los tocan como estudiantes. Por eso es que el trabajo en clase es práctica constante sobre los temas vistos.

G: Vos creés que el resto de los profesores (según tu punto de vista), ¿dedica parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

D: Creo que no todos los docentes dedican tiempo a idear propuestas de acción práctica y muchos sólo trabajan con guías en donde se piden respuestas no elaboradas con una perspectiva analista o crítica de los temas, sino superficial y memorística. Igualmente rescato que si hay docentes que utilizan variadas formas de enseñanza-aprendizaje. Creo que depende mucho del área el tipo de propuestas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Creés que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

D: No en su totalidad. Creo que falta más compromiso de las instituciones y docentes en cuanto a fomentar el uso de determinados procesos. La escuela secundaria es muy monótona y lo noté al comienzo de año en donde les pedía sus opiniones de los temas y les costaba, se perdían analizando casos porque quizás están acostumbrados a responder preguntas textuales y nada más. Ellos te preguntan hasta si usan hoja nueva o siguen atrás en donde les queda espacio y eso también muestra la poca o nula autonomía que tienen en sus procesos de aprendizaje.

G: Bueno , muchas gracias.

D: No, por favor....

ESCUELA 3 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – C: Entrevistada)

G: Hola, ¿cómo estás? Voy a hacerle algunas preguntas relativas a cómo aprenden los estudiantes de este curso específicamente.

C: Bueno pero estoy apurada.

G: Bien, ¿cómo es su nombre y su espacio curricular?

C: Mi nombre es C. T. y soy profesora de Literatura en todos los quintos años de esta escuela.

G: Entre las preguntas que quiero hacerle, ¿qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)

C: Lo que más hacen estos alumnos... eh, realizan comprensión lectora.

G: ¿Cuáles de estos procesos realizan sus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

C: La comprensión lectora se realiza de manera incompleta. Creo que los docentes no conocen los modelos de comprensión lectora.

G: En el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

C: Desde la primaria, el alumno debería reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, orientado por el docente.

G: ¿Ud. cree que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

C: La comprensión lectora debe enseñarse desde la escuela primaria, antes de enseñarlo el docente debe aprenderlo.

G: De qué manera la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

C: Todo proceso lleva tiempo. El docente debe orientar en el aprendizaje. Pero directivos y otros integrantes deben controlar y hacer cumplir normas de convivencia, asistencia y puntualidad.

G: Ud. piensa que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?

C: Leen y subrayan, sí. A veces hacen esquemas, gráficos y, a veces, “machetes”. Bien pautados, estos “machetes” dan cuenta de una buena comprensión y producción de textos.

G: En su materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar su materia? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

C: La comprensión lectora, con sus etapas, está presente en todas las actividades, ya sea de Lengua o Literatura. Creo que la comprensión lectora debe darse en todas las asignaturas.

G: Ud. cree que el resto de los profesores (según su punto de vista), ¿dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

C: Considero que muchos docentes y directivos desconocen la comprensión y producción de textos. Esto se evidencia en los escritos que circulan en las Redes Sociales, donde se dan comunicados institucionales.

G: Cree que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

C: Hoy pocos egresan con esas estrategias, pero las van adquiriendo durante el transcurso de la carrera elegida.

G: Bueno muchas gracias y perdone por la molestia.

C: No hay problema.

ESCUELA 3 – ENTREVISTADA 2

(G: Entrevistadora – F: Entrevistada)

G: Hola buenos días, como te dije necesito hacerte una entrevista mientras los chicos terminan de contestar los instrumentos.

F: Sí, ¡qué interesante ese trabajo de leer y resolver!

G: Sí, es una manera de saber si saben estudiar.... ¿Me podrías decir tu nombre y el del espacio curricular que das en esta escuela?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

F: Mi nombre es Fernanda G. y acá doy Lenguaje Artístico Complementario, en 5°1°, 5°2° y 5°3°.

G: Específicamente quisiera saber ¿qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)

F: Los procesos cognitivos que requieren en este espacio es básicamente la percepción, relación, interpretación y análisis.

G: ¿Cuáles de estos procesos crees que realizan tus alumnos y cuáles no? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

F: No, los realizan todos, en mayor o menor medida pero realizan todos.

G: Creés que en el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

F: Y... mmm... muchos de los procesos los alumnos los descubren y desarrollan por sí mismos.

G: ¿Creés que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

F: Creo que deberían traer desarrollados esos procesos, y reforzar en todo caso si es necesario.

G: ¿De qué manera te parece que la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

F: Me parece que se debería brindar diferentes herramientas y formas de aprender para que cada uno opte según sus preferencias o habilidades por la forma más adecuada para realizar su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que cada sujeto es diferente.

G: ¿Vos pensás que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué creés que hacen para estudiar?

F: No, creo que no todos estudian en sus casas. En general no estudian. Pero sería importante que se les enseñe a estudiar. Que se les enseñen diferentes técnicas de estudio para que cada uno aplique la más conveniente y sobre todo que se le explique la importancia que tiene el contenido del estudio y que sepa en qué lo puede aplicar en su vida real.

G: En su materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar su materia? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

F: No, es un taller y realizamos la práctica con las indicaciones que yo les doy. Cuando les brindo el material escrito lo leen y si hay dudas se los explico y luego realizan el trabajo. La mayoría son producciones digitales.

G: Ud. cree que el resto de los profesores (según su punto de vista), ¿dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

F: La mayoría dan por hecho que ya saben. Creen que traen desde la primaria esta habilidad. No se dedica tiempo para enseñar a estudiar.

G: Cree que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

F: Creo que algunos sí, pero no todos.

G: Bueno muchas gracias.

F: De nada.

ESCUELA 4 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – N: Entrevistada)

G: Bueno, mientras los chicos van respondiendo, se quedan con Alejandro, yo necesito hacerte algunas preguntas.

N: ¡Dale, no hay problema! Yo estoy haciendo un reemplazo, así que mucho no los conozco, pero igual te contesto lo que puedo.

G: ¿Cuál es tu nombre?

N: Mi nombre es Nora C.

G: ¿Cuál es el nombre del Espacio Curricular?

N: Perspectivas pedagógicas Argentinas y Latinoamericanas

G: ¿Qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)

N: Para el abordaje de este espacio curricular es indispensable el análisis descriptivo y reflexivo del pensamiento de los distintos educadores referentes en América Latina como también la relación entre las diferentes teorías y experiencias pedagógicas, y su vigencia en la actualidad. Se espera que los alumnos puedan interpretarlas a la luz del contexto sociohistórico del momento y resignificarlas en el contexto actual. Es importante también que se logren procesos de síntesis, para determinar los rasgos centrales de cada teoría.

Se espera que los estudiantes puedan identificar características del pensamiento pedagógico Latinoamericano, reflexionar sobre las mismas, elaborar explicaciones y argumentaciones que den cuenta de su posicionamiento frente a estas teorías, que desarrollen un pensamiento crítico. Algo muy importante para que se den estos procesos es el desarrollo de la comprensión lectora y no siempre está trabajada.

G: ¿Cuáles de estos procesos realizan sus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

N: Me sorprendió ver que muchos de los estudiantes no logran los procesos básicos. Me encontré con estudiantes de 5to año que no comprenden lo que leen, que buscan respuestas textuales y ordenadas en el material que les facilitaba. Me costó que entiendan

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

que lo que me interesaba ver es como comprendían ellos las lecturas, que puedan analizarlas y sintetizarlas desde su punto de vista y desde lo que les pareciera significativo en cada teoría o autor.

G: ¿En serio?

N: Sí, algunos estudiantes (menos de la mitad del curso) logran realizar síntesis completas y claras, esquemas de contenido, resúmenes, pero en su mayoría tienden a reproducir textualmente las lecturas, o como mucho a parafrasear a los autores sin llegar a una comprensión real de sus propuestas.

Creo que esta situación se debe a muchos factores. Tal vez faltó trabajar más estos procesos desde los primeros años, tal vez los chicos están demasiado acostumbrados a las propuestas tradicionales de enseñanza, donde se los dirige a tal punto que sólo deben responder una lista de preguntas en base a un texto que les va señalando en qué parte está cada respuesta. Cada vez que las propuestas que les llevaba iban por otro lado los veía desconcertados, perdidos, pero también observaba en ellos un gran crecimiento al momento de resolver situaciones nuevas y poner en juego otros procesos.

Algo que me llamó mucho la atención fue que con el simple hecho de llevar una clase más dinámica ellos cambiaban totalmente de actitud y podían comenzar a posicionarse desde un rol más activo, proponían, discutían, participaban y desarrollaban cada vez mejor estos procesos cognitivos. Es un largo camino pero vale la pena intentar revertir esa versión de alumno pasivo y darles el espacio para que actúen sus procesos y resuelvan por sí mismos las actividades, de manera más autónoma.

G: Mirá qué bien...

G: Y en el transcurso del año, ¿te parece necesario enseñar los procesos necesarios para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

N: Mmm... creo que es importante mostrar cómo se espera que los lleven adelante, porque a veces ellos no lo tienen tan en claro, pero también es muy importante darles el espacio para que experimenten y puedan hacerlo por sí mismos. Yo intenté proponer actividades donde deban aplicar estos procesos y acompañar el primer momento hasta que los ví más orientados y progresivamente pudieron ser más autónomos.

Por ejemplo, al ofrecerles textos y solicitar las síntesis, al principio les facilitaba una estructura de esquema mucho menos flexible para que completen (las elaboraba con recuadros, flechas y espacios vacíos para que coloquen distinta información importante) y luego les fui dando mayor libertad en la elección de sus gráficas, donde cada quien optaba por la que creyera más apropiada y la desarrollaba a su criterio, las podían elaborar por completo solos y realmente lo hacían muy bien. Observé cómo fueron progresando en la selección de información y su ordenamiento, cómo se fue desarrollando la capacidad de comprensión que les permitía entender lo que leían y poder darle sentido a esa información en un esquema claro y conciso.

Si bien a mí no me correspondía enseñarles a realizar este proceso, porque de hecho deberían saber cómo hacerlo desde antes, me encontré con que no era así y me propuse buscar la manera de que aprendan formas efectivas de llevarlo adelante, ya que era algo que nos servía mucho a la hora de ver los temas de la materia.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: ¿Vos creés que le corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

N: Considero que en muchos casos los chicos llegan a la escuela sin haber desarrollado estos procesos. Si le atribuimos a la escuela la función de promover la equidad, no podemos partir y enseñar los temas de nuestras materias desde la suposición de que ya traen o han adquirido antes estos procesos básicos.

Creo que es responsabilidad de todos y cada uno de los profes, desde su espacio, promover el desarrollo de la comprensión, del análisis, la relación, porque queramos o no son importantes no solo para cada materia sino para la vida y cada vez nos encontramos con más y más chicos que no logran desarrollarlos. Veo que hoy en día, en medio de tanta información, de tanta tecnología, los chicos están un poco perdidos y los adultos en sus casas tampoco están pudiendo darles la orientación que requieren. Si nosotros mismos no les planteamos la importancia de la lectura por ejemplo, si no insistimos en la comunicación, la comprensión, la escucha, no podemos exigirles más a ellos. Todos estos procesos pueden desarrollarse en la vida cotidiana pero requieren de la presencia de las familias y no en todos los casos eso se da, por eso la escuela tiene hoy esa responsabilidad.

G: Y... ¿de qué manera te parece que la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

N: En cada año y cada espacio se va trabajando de diferente modo. Creo que es importante que tengamos confianza en la capacidad de los estudiantes, que les enseñemos cómo realizarlos, que practiquemos juntos y luego demos espacio para que lo hagan de modo autónomo. No sé si todos los docentes se toman el tiempo de hacerlo, pero si lo pudieran hacer sería de gran ayuda para los chicos pero cada aula es una historia diferente.

G: ¿Pensás que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?

N: Según lo que ellos mismos me cuentan no. Muchos dicen que no estudian y otros, optan por leer, repetir y memorizar. Muy pocos estudiantes (3 o 4 de 17 aproximadamente) me mostraban como resumían, resaltan y marcan los textos, hacen esquemas o síntesis y luego repasan desde allí.

En una oportunidad practicamos y repasamos juntos antes de una lección oral. Fuimos trabajando grupalmente, con preguntas de relación, ejemplos de la teoría, y los chicos se mostraron muy sorprendidos por lo fácil que se les hizo estudiar de esa manera. Observo que por lo general entienden que estudiar tiene que ser algo tedioso, aburrido, que lo único importante es memorizar y repetir. Modificar esas concepciones es un buen punto de partida para proponer nuevos modos de estudiar, donde el eje esté en la comprensión y no en la memorización.

G: Y concretamente en tu materia: ¿destinás un tiempo para practicar cómo estudiar? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

N: Sí, es parte de las actividades que realizamos al ver cada tema. Por lo general se introducen con alguna actividad disparadora, luego se trabaja con algún material (video, texto, imágenes, etc) y se realizan lecturas, debates, trabajos grupales, exposiciones y demás.

G: ¿Vos creés que el resto de los profesores dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

N: Depende mucho de cada profesor y de la materia que da. En algunos casos sí, por lo general mayormente en materias de la rama humanística veo que se trabajan los procesos de síntesis y análisis, comprensión, relación.

En otros casos, simplemente se trabajan los temas y se espera que cada alumno ejercite hasta que aprendan a hacerlo y puedan replicar eso en las evaluaciones. Muchas veces los estudiantes se quejan de eso, o de qué se los evalúa en cosas que no se les enseñaron y me parece que con eso hay que ser muy cuidadosos. Debemos evaluar sólo aquello que enseñamos y también acompañar el proceso de estudio del grupo.

G: Por último, creés que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

N: Desde mi experiencia diría que si bien el total de egresados no está listo por completo (algunos están más preparados que otros), gran parte de ellos es capaz de desarrollar los aprendizajes necesarios y de lograr la adaptación porque son muy flexibles e inteligentes.

Si bien la secundaria no logra prepararlos del todo, hay muchos casos en que los chicos egresan y tienen un buen paso por la educación superior, gracias a los preuniversitarios y a las herramientas que se les brinda al ingresar a los estudios superiores. A veces compensan parte de lo que faltó en el secundario.

G: Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo.

N: No, si necesitás algo más me avisás... Vamos que ya están terminando algunos...

ESCUELA 4 – ENTREVISTADA 2

(G: Entrevistadora – S: Entrevistada)

G: Bueno, en primer lugar su nombre, saber cuál es el nombre de este espacio curricular y el año.

S: Mi nombre es Sandra R. El espacio es Formación para la Vida y el Trabajo y éste es 5° 3°.

G: ¿Qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a su cargo? (ej: relación, análisis, síntesis, interpretación...)

S: Básicamente los chicos necesitan tener un pensamiento crítico, pero para eso es necesario que tengan algunas estrategias básicas de pensamiento como hacer una lectura comprensiva, interpretar lo que leen en función de quien lo dice, escuchar diversas opiniones, para llegar a poder tener una postura crítica. Cuando digo pensamiento crítico me refiero a que puedan fundamentar sus opiniones, no es decir yo no estoy de acuerdo y nada más, es saber decir por qué no estoy de acuerdo o por qué pienso distinto.

Para eso yo trabajo mucho con diarios, artículos de revistas, discursos políticos, etc.

G: ¿Cuáles de estos procesos realizan sus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué cree que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

S: Bueno, justamente les cuesta hacer análisis. Cuando les pido que hagan síntesis, lo hacen bien, resumen, hacen esquemas... eso sí, pero ir más allá del texto y sacar conclusiones es lo que les cuesta. Creo que cada espacio curricular trabaja en forma distinta y por ahí no intensifican lo mismo que yo, entonces no tienen práctica en hacer análisis profundo.

G: En el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

S: Sí, es necesario enseñarlos y practicarlos, pero hay un momento en que los alumnos hacen un click y empiezan a hacerlos. Es cuestión de práctica porque nunca lo habían hecho antes, al menos nunca de la misma manera que yo se los pido... En cuanto entienden de qué se trata hacer un análisis y se enganchan con el contenido, comienzan a hacerlo.

Al principio los temas son más teóricos, justamente como ciudadanía y algunas definiciones pero al entrar en derechos humanos empiezan a enganchar y a encontrarle relación con la realidad.

G: ¿Ud. cree que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

S: Corresponde a toda la escuela. Cada nivel debería enseñar una parte e ir aumentando el nivel de complejidad de acuerdo al pensamiento del niño o adolescente. Pero debería iniciarse en el preescolar y al salir de la escuela secundaria ya deberían haber adquirido esos procesos.

Y... tendríamos que estar todos capacitados para trabajar de esa manera, ponernos de acuerdo y realizar acciones acordes a los objetivos institucionales. Igualmente, es muy difícil para algunos profesores entender que más allá de su materia, de su contenido se tiene que enseñar una forma de aprender... viste, que es propia de cada tipo de disciplina... de cada espacio curricular...

G: ¿De qué manera la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

S: Bueno, yo no te puedo decir cómo trabajan los otros docentes, pero creo que en general se apunta a que practiquen diferentes procesos. Cada materia desarrolla un proceso diferente, supongo. No sé, matemática desarrollará procesos más abstractos o de aplicación de fórmulas, pero nosotras las materias más humanísticas apuntaremos a procesos que tienen que ver con la reflexión, el análisis, el juicio crítico... no sé. Pero aunque no se tenga el objetivo explícito, de alguna manera todas las materias trabajan diferentes procesos...

G: Ud. piensa que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?

S: En general no, para las otras materias no. Pero yo les pido mucho trabajo en grupo, preparar las exposiciones, hacer cierta cantidad de lecturas... eso lo tienen que hacer en sus casas.

Pero por lo que yo veo para las otras materias sólo estudian de memoria, repiten los apuntes de clase. Excepto algunos casos de alumnos más conscientes de su proceso, más estudiosos, es decir, más puntillosos en los detalles... la mayoría hace un estudio más de

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

memoria, lee y repite, con cierta comprensión, pero trata de memorizar los datos o conceptos.

G: En su materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar su materia? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

S: Trabajamos mucho el pensamiento crítico, para ello hacen lectura comprensiva y comparativa de distintos diarios, artículos periodísticos, textos relacionados... Se hace permanentemente, es la base para aprender la materia. Luego les pido su opinión fundamentada, por qué piensan esto o lo otro y lo tienen que expresar en un informe escrito que también tiene reglas de redacción y expresión. Al exponerlo oralmente, se trabajan procesos de organización y exposición. Hacen trabajos muy interesantes y muestran un pensamiento con juicios propios.

En otros temas, también tienen que aprender definiciones, pero siempre tratamos de aplicar lo que estudiamos a la realidad, como derechos, ciudadanía, y estos temas que trataba el texto...

G: Ud. cree que el resto de los profesores ¿dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

S: Bueno, nuevamente te digo que no sé cómo trabajan los otros profesores, pero por lo que me cuentan los chicos trabajan en clase, más bien dictan y con esos apuntes ellos tienen que estudiar para rendir los exámenes.

Supongo que cada profesor trabaja a su manera las formas de aprender cada materia, enseñan desde lo propio de cada disciplina.

G: Cree que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

S: Sí, creo que los estudiantes son mucho más “vivos” de lo que uno cree. En la secundaria hacen el mínimo esfuerzo, pero cuando asumen una responsabilidad y tienen cierto nivel de exigencia, demuestran que pueden hacer las cosas bien.

Cada uno tendrá estrategias diferentes de acuerdo a sus diferencias particulares. Habrá quienes se desempeñen mejor en lo artístico, en lo humanístico o en las ciencias duras, pero en general cuentan con las estrategias básicas para seguir estudiando.

ESCUELA 5 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – E: Entrevistada)

Espacio curricular: Filosofía

G: Bueno, eh, lo primero es como te decía ¿qué procesos cognitivos necesitan los alumnos para tu espacio curricular?

E: Lo que los alumnos necesitan para el abordaje de la Filosofía al menos en una iniciación, en una introducción que es lo que pretende el curso de secundaria, es que sepan leer, comprender lo que leen, eh saber reflexionar, eh cuestionar la realidad de alguna forma constructiva, em eh no solamente en una valoración negativa sino con una mirada de crítica de reconocimiento de las fortalezas y también de las debilidades como aquello que queda

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

por alcanzar por hacer y también reconocerse partícipes de eso, que es tanto como en los procesos internos, en los cambios en la forma de vida personal, familiar o social, no suceden solos, sino que el ser humano tiene que intervenir en eso.

G: Claro

E: Y eso es lo que desde un comienzo, comenzamos como a reflexionar, a cuestionar, a identificar qué es lo que sucede y qué debería pasar o qué deberíamos hacer para que la realidad cambie o mejore.

G: ¿Los chicos lo logran esto, realizan efectivamente estos procesos?

E: Mmm me parece que les cuesta mucho, pero más que por sus capacidades cuesta más por su..., creo que pasa por una cuestión de hábitos, que los chicos llegan a 5° y no, no han adquirido lo que es el hábito de la lectura. También es difícil poder ver un proceso o un cambio en un año que uno lo ve ocho veces al mes. Sí podemos desde la enseñanza del contenido ver qué, si se aprendió no se aprendió, reforzarlo, lo que falta trabajar. Yo lo que hago siempre es retomar lo de la clase anterior de manera que el trabajo quede... y que puedan hilar los contenidos, que no sean eh, fragmentados, porque yo también trabajo mucho es darles técnicas de estudio... que ellos sepan que a escribir y a leer no se aprende de otra manera que no sea leyendo y escribiendo; que se pueda hacer esa lectura y escritura en distintos formatos ...pero lo tengo que hacer y que yo use las Tics o la Tecnología lo puedo hacer pero no necesariamente hago un uso educativo de ello. Ellos creen como que saben mucho, pero ese aprendizaje o ese saber que ellos adquieren no siempre están seguros de que eso sea cierto, es como que la mirada es muy particular de la realidad, de las cosas que ellos estudian, entonces cuando ellos creen que un tema lo saben, entonces bueno pasa y velo, decilo vos, explicalo vos

G: Eso te iba a preguntar, ¿cómo trabajás los procesos con ellos?

E: Pero lo hago no para hacerlos pasar vergüenza sino para que ellos estén y bueno fíjense en esto “ah en aquello”. Lo que también trato yo es que ellos contextualicen el saber, yo abordo. Hay dos formas de abordar los conocimientos filosóficos, la enseñanza, o sea la Filosofía, desde los problemas de la Filosofía y desde la historia de la Filosofía.

G: ¡Claro!

E: Yo lo hago desde la Historia, por una decisión personal y pedagógica mía. ¿Por qué? También personal en cuanto a mis procesos de estudio. Yo recuerdo que en el secundario a mi me costó mucho estudiar historia, porque los profesores venían y me la enseñaban con una fotocopia y me daban cinco preguntas, entonces yo no, no, no, tenía capacidad para entender pero no hilaba, no había al menos una película, algo que nos ayudara a ubicar en el tiempo, entonces lo que hemos bueno: En la primer parte una introducción a la Filosofía breve, qué es la Filosofía, de qué se ocupa, cuál es la utilidad que tiene, ehh, para qué sirve (suena un teléfono), qué aporta a la vida de las personas y quiénes pueden hacer filosofía, sino que la filosofía es un patrimonio dela humanidad de cada uno (suena un teléfono) de nosotros, en un sentido amplio, podemos hacer Filosofía desde cuestionar nuestra vida, cuestionar la realidad, pero o la crítica reductiva...? (suena un teléfono)

G: Vos ahí al trabajarlo en forma histórica también está estimulando procesos porque les estás haciendo ver una periodicidad (suena un teléfono), causas-consecuencias...

E: Parece una locura pero ahora estamos armando una línea de tiempo escrita, han pegado como esos...

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Ah sí, si los ví que estaban con esos rótulos.

E: Sí porque es una.... Me odian pero creo que prefieren no tener filosofía. Entonces empezamos lo que es ubicarse en el tiempo, lo que es la filosofía antigua... empezamos en el nacimiento de la filosofía del siglo XIII A.C al siglo V después de Cristo en la antigua. Son aproximados, un siglo más, un siglo menos con sus características. Breve lo que hacemos: ubicar cada época, cada etapa histórica, la antigua, la medieval, la moderna y la contemporánea. Y vamos anotando los filósofos con los pensadores sobresalientes y las características propias de cada uno, nada más.

Y a mí me sirve después cuando doy la antropología en el segundo trimestre, que doy algo muy simple y la ética. Entonces cuando vemos por ejemplo, la ética en Aristóteles... porque después trabajo yo en el tercer trimestre con el libro "Ética para Nicómaco"

G: Ah, qué bonito.

E: Les encanta, yo he tenido experiencias hermosas. Los divido en grupos y ellos exponen. Me pasó un año, hace dos años, pero una mamá... retomamos la Ética a Nicómaco y vemos la felicidad. Vemos el mito de las cavernas en el segundo trimestre, y con el mito de la caverna cala hondo, porque... empezamos, y bueno, esto nos pasa, si, con que ...solos empiezan a dar los ejemplos. El mito de las cavernas nada que se los cuento, lo leemos de Platón, entonces empiezan a leer el texto de él, traducido de él. Empiezan a leerlo, empiezan "no entiendo", bueno ustedes pueden... Entonces yo hago un gráfico en el pizarrón pero preguntándoles a ellos.

G: Claro

E: Bueno esto es una caverna, una cueva. Yo hago la cueva. En la parte de cómo están los prisioneros ahí si les tengo que ayudar porque es tipo en qué posición están. Después con videos yo me... hice, terminé el año pasado la especialización docente en TIC.

G: Sí ¿y cómo trabajan?

E: Yo trabajo con las TIC. No todavía como me gustaría, de crear una plataforma, que se puede hacer con un tutorial, pero bueno todavía por una cuestión de tiempo. También me gusta hacer actividades que los chicos expongan, porque de nada sirve que yo diga "vamos a leer 10 libros", no, no se aprenden las cosas. Si traigo textos.. este año me pidieron que les armara un cuadernillo porque no querían ir todos los días a sacar fotocopias.. y les dije bueno, les preparo un material. A veces lo hemos ido respetando pero lo trabajo con las TIC, con explicaciones.

Me cuesta mucho la disciplina. Tengo que terminar por un momento amenazando "te voy a poner un uno". Les he hecho ver que no es lo mismo estar en clases que no estar. He tenido que hasta hablar con directivos por un alumno que es el reciente ejemplo de estudiante... me ha pulseado hasta ahora. Le gané la pulseada, porque lo tengo en clases, es más, recién llegó a mi hora, porque el sabe que filosofía se aprueba viniendo a clases...

G: Ah, el que llegó recién.

E: Y sí lo que hago por ejemplo, los estímulo mucho, con las notas. Soy benévola, por ejemplo si se sacó un 6 porque no supo responder o no se dió cuenta qué se yo..y yo he subido casos de chicos que les subía nota.

G: Claro, sí.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

E: -"Profe, ¿y porque lo haces con él y no conmigo?" -¿Querés que te diga?. -No, no diga nada. Ah, bueno, yo reconozco ese esfuerzo y me pasa que se van acoplando...el que en el primer trimestre estuvo desatento se suma en el segundo.

G: Claro

E: Y otra cosa de la que hago yo, que también yo juego mucho con las notas. Esa herramienta la necesito.

G: Y bueno, si...

E: En las exposiciones que empiezan "bueno, expone tal grupo, no vengo yo". No, tenés que estar. Y aquel que molestó en la exposición del compañero o no vino, esa nota se baja. Yo les doy los criterios de evaluación, cómo lo voy a evaluar, ehh.. yo en mis primeros años trabajé en escuelas privadas, y la escuela privada cuida un montón de eso, aprendí mucho el tema de como calificar, los porcentajes. Osea, no es que yo, me pareció. Yo te digo, esto vale 10 puntos. Entonces en una planilla voy anotando 10%.. y después les doy la devolución. Eh, me parece muy importante el tema de la autoevaluación, ¿Qué nota te pones vos? ¿Qué compromiso tenés? ¿Que nota final les ponemos? La nota final la pongo yo y yo les doy la devolución, pero bueno ¿Cuál fue mi proceso? ¿Me lo tomé con responsabilidad?

La verdad este año pienso adelantarlo porque llegamos al libro de Savater ya cuando.... A mí me encanta Savater y el libro ese me parece que es para la edad de ellos. No sé si me quieren, me odian, pero bueno yo estoy tratando de hacer mi tarea lo mejor posible.. y bueno, como te decía, ordenamos y yo ahí les doy un método de estudio....

El antes de Cristo les cuesta horrores. Vos decís ¿Cómo no te vas a ubicar? El 700, 600, ¿Cómo antes, después? ¿Pero por qué? ¿Cómo nació Cristo si Dios no creó todo? Me dijeron y yo...

G: ¿Y cómo creés que ellos estudian?

E: Y... no sé si tienen un método de estudio, pero yo les digo que no estudien de memoria, que comprendan... Y la idea es que quede esa línea de tiempo armada con las características propias, yo después les traigo por ejemplo un texto de la modernidad, que trae las características de la modernidad, antropocentrismo se lee claro, o el teocentrismo en la medieval.

Por ejemplo un texto de los presocráticos, no les digo que son presocráticos... Y ellos descubren solos la época...

G: La verdad que ya, prácticamente varias preguntas me las has contestado, que te tenía que preguntar si vos enseñabas procesos o ellos ya los desarrollaban solos, por sí mismo. ¿Vos crees que la escuela secundaria en general apunta a ayudar a desarrollar procesos?

E: Yo pienso que se pierde todo en la burocracia. Hay demasiado tiempo.... sin desmerecer a nadie, se pierde mucho tiempo en la nada. Es como que nos quedamos analizando, evaluando, viendo y queda en el análisis. Me da la sensación... Eso pasa en las reuniones de personal, en las jornadas..

G: Porque a lo mejor en las jornadas suponete que se ponen de acuerdo que, bueno van a trabajar, y después queda como ahí en el análisis digo.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

E: No, no sé que hace cada profe... me parece que está esto de siempre de cada maestro con su librito y también juega mucho la vocación, las ganas que uno le ponga... también es cierto el exceso de trabajo, no es lo mismo el docente... yo tengo estas horas nada más, que cuando tenés 20 horas, no es lo mismo. También la circunstancia de cada uno no es lo mismo. Un año que tuviste un año buenísimo, otro año no. Eso no implica de que uno haga la tarea pero el exceso de trabajo lo hace ...

G: Claro

E: No es que el docente no lo quiera hacer, no es que... (piensa) pero si vos tenés que trabajar mañana, tarde y noche... particularmente tengo a mi hermano que es profe de música, tiene 50 años y es muy difícil por más vocación o actitud que tenga el docente... (ruido)

Si el docente no lo hace porque no quiere o la mirada que da el gobierno sobre nosotros... yo no la comparto. Ehh, siento que viene por ahí...

G: Bueno y después quería preguntarte, relacionado con las estrategias que hacen los alumnos para aprender. Si vos... ¿Cómo crees que estudian ellos en sus casas?

((Risas de fondo))

Está bien, pero yo recién les dije, porque ¿viste que les dije? "Me han dicho que ustedes son los más estudiosos" Ohhh se reían. -En algún momento tienen que estudiar, sino no hubieran llegado a quinto año. Aunque sea cuando van a rendir la materia...

E: Y... llega un momento que se ponen, porque uno pone los límites. Por ejemplo la línea de tiempo yo les di una clase para que pegáramos las hojas. Una clase traje yo el sintex y no trajeron, muchos no trajeron las hojas de colores, hojas blancas... hoy iba a poner yo la nota de la línea de tiempo, de lo que habíamos trabajado hasta ahora y ahí la traen. Deben haber estado en sus casas copiando porque le sacaban fotos a la línea de los compañeros para copiar y demás. Porque también esa línea de tiempo la usan ellos después en el examen. Yo las dejo usar porque la idea no es un aprendizaje de memoria sino que ellos apliquen. Hago también evaluaciones y trabajos con carpeta abierta y tengo solamente un...uno o dos nueve..porque a la hora de comprender. Digo, tengo una carpeta abierta, -"profe puedo buscar la carpeta" -Si. Y no aprueban.... -¿Qué pasó? -y, es que no sé dónde buscar. Ahh.. claro, entonces en 30 minutos para hacer una evaluación si vos no sabes dónde están las respuestas porque no lo leíste al menos una vez.. Los chicos no tienen las herramientas. Yo noto que cómo que no tienen el hábito de escribir o escribir bien... subrayar...

G: Hacer algunas cuestiones estrategias básicas para poder por lo menos recordar de qué se trata, o leer, leer la carpeta

E: La forma en la que estudian o hacen algo en su casa es cuando está el límite de la nota. Si no no estudian... y estudian de memoria...

G: Mhm. Y ahí, como crees que ellos estudian en general de memoria ¿o hacen..?

E: (interrumpe) Hacen lo justo y lo necesario son muy pocos los casos, por ejemplo las exposiciones, cuando les pido que expongan. Son muy pocos los que se explayan, hay muchos que... Yo me comunico con ellos al mail. Me envían trabajos al mail. Les pido ciertos formatos, les doy el tipo de letra. -Profe, ¿para qué?, -¿Como que para qué?.. Hicimos una visita a la biblioteca Manuel Belgrano y fueron 7.

G: Mmm, y eso que podían salir...

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

E: Dónde les explicaron que está al servicio de ellos, que es gratis. Que tienen la posibilidad, están habilitados para ser socios. Nos dieron una visita que..ya hace dos años que lo hago.. una visita guiada por los 4 pisos de la biblioteca. A la terraza no subimos. Visitamos los tres niveles...

G: ¡Qué bien!, ¿Y les prestan libros?

E: Te permiten llevar 6 libros, hay un proyecto para niños. Yo los llevo a mis hijos. Hay libros abundantes para que ellos elijan y tienen una mochilita viajera donde guardan los que se llevan para leer en casa. A mí me ha servido mucho como mamá porque, yo les compraba un libro, y además de ser caro, se rompía. Entonces ahora he logrado que mis hijos usen la biblioteca de su propia escuela, la escuela Misiones, una escuela excelente..que usen la biblioteca de su propia escuela y ellos buscan libros y leemos, y cuentitos de niños, la verdad que..en verano tenés aire acondicionado, en invierno calefacción, todas las comodidades, una computadora para usar el tiempo que necesites para hacer el trabajo..los chicos quieren ir a jugar, los dejan ir a jugar no más de una hora...

G: Qué bueno, hermoso proyecto, re lindo...

E: La verdad que No sé la biblioteca San Martín qué servicios tendrá pero acá es muy lindo...

G: Qué lindo...qué lindo. Bueno, yo te tenía que preguntar si vos dedicas tiempo para que ellos aprendan tu materia y prácticamente me lo has dicho, que leen, que hacen expresión oral... No sé si hacen o les han enseñado a hacer algún tipo de síntesis...

E: Sí si si si...

G: Pero bueno, la línea de tiempo ya es una estrategia, una síntesis...

E: Emm... las etapas principales se las doy yo, voy explicando y les voy dando una introducción y se han animado bastante, les ha gustado bastante la línea de tiempo. Pero sí sí sí, de hecho cuando tienen que exponer por ejemplo, tienen que armarse esquemas, preparar un recurso, un powerpoint o un afiche. En la medida que van pasando las actividades tienen que tener un nivel de complejidad... yo empiezo de cero, enseñando cómo si ellos no supieran, yo no doy por obvio nada, aunque hay cosas que... tal vez las pueden olvidar, que es cierto...

G: Sí, es verdad. Pasa que a veces lo practican poco, con algún profesor y otro no, entonces después no lo saben hacer. ¿Vos creés que en las otras materias practican estrategias?

E: Pero la capacidad queda... no sé qué hacen los otros profesores, pero yo trabajo así...

G: Sí, por supuesto

E: Entonces empiezo por ejemplo ahora, les dí para que... una hojita y pedía los tipos de saber: vulgar, científico y filosófico. Y había un alumno que decía: no hay diferencia entre el saber científico y el vulgar... -Te parece que no hay diferencia? Y entonces vino y me dijo No. Una hojita, breve lo que tenían que hacer... les di el tipo de letra y después lo vamos complejizando, una carátula, las etapas de un proyecto: la introducción, en desarrollo y la conclusión.. Sí? Breve. Tal vez tenga 4 hojas un proyecto. Y al final hacemos la entrega del proyecto con la exposición que ellos deben hacer... cerramos de acuerdo al nivel... si los chicos son más, grupos mucho más despiertos, más rápidos. Este grupo es mucho más rápido que el del año pasado... Que no me pasó a mí, a todos los profesores.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Son grupos, viste...

E: Es como que la remábamos prácticamente en dulce de leche porque no había forma. Me pasó un grupo que... Yo hace desde el 2013 que estoy acá, y me pasó... yo no hacía acuerdo pedagógico porque la verdad que no hacía falta y me pasó un grupo que estuve con Mariela... que no había forma por ejemplo de que guardaran el celular entonces ese año, firmamos un acuerdo pedagógico. Las reglas eran claras entonces vos después no podías porque yo te lo dije de entrada. ¿Como van a hacer después? Obviamente que yo no uso el celular ni nada pero...

G: Uno tiene que ser coherente

E: Y después viste que también se da que los chicos... yo lo noto mucho aún, que los chicos están mucho más preocupados en las vacaciones, en decir "bueno, voy a rendir dos materias por ejemplo el 5 de julio" que son dos materias largas.. "las voy a rendir las dos juntas, no me importa cómo me vaya pero yo tengo un mes de vacaciones" Osea, estamos, y nosotras tenemos sentido común

G: Claro

E: Dónde las vacaciones van a ser... No te digo que no tengas vacaciones. Los chicos también son un poco la consecuencia de.... Para mí juega un papel, un rol importantísimo la familia, los padres. Y ahí nosotros acá tenemos un caso de fallecimiento de una mamá. La chica quedó a cargo de su hermana que tiene, debe tener mi edad, 34, 35 años. Su hermana de ocupa de ella. Hay otra chica que su papá falleció y hay casos por ejemplo, chicos que vienen de Córdoba, que vienen expulsados de varias escuelas..

G: Sí son todas situaciones difíciles...

E: No, pero re bien. Yo la verdad que no tengo problema, yo les digo a ellos, yo no tengo problema. Es cierto que no es lo mismo el que presentó un trabajo en tiempo y forma, del que se demoró un poco más. Yo voy bajando la nota porque tengo que reconocer a aquel que presentó en tiempo y forma, pero los recibo porque por lo menos tuvo la intención de hacerlo.

G: De alguna manera a través de la evaluación estás tratando de enseñar actitudes...

E: Pero es como que los chicos se acostumbran a que los permisos van a estar siempre y en la sociedad en la que vivimos, yo hablo mucho de eso, y les he contado, a veces no sé si hice bien o mal, que había retomado el... nunca deje de estudiar porque me encanta, pero había encontrado una nueva vocación y que gracias a Dios se me había, había podido crear la circunstancia porque yo estudio sola. Preparar todo para poder hacerlo, que nunca es tarde, que a veces la confusión que ellos tienen en ese tiempo pasa... uno cree que no pero pasa, que no fracasan porque por primera vez no entren a la facultad o se demoren más años. Por lo menos yo pienso así, que cada uno tiene su proceso y no importa ser el primero sino llegar bien.

G: Claro. Y bueno, me dijiste que no te aventurabas a decir que hacía en general el resto de los profesores porque no sabés y... por último, si vos crees que los alumnos cuando egresan cuentan con las herramientas para defenderse en el nivel superior...

E: No porque... primero cuando se recibieron no sé si las aprovecharon. Porque decir que ellos no las han recibido es como cargarnos todo el peso a los docentes.. y la educación no pasa solamente por..la familia es la primera que tiene que educar. El docente educa, el personal de limpieza educa, el preceptor educa, el directivo, hay toda una institución que lo

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

hace.. y uno, no podemos ser soberbios y pensar que mi hora de 80 minutos semanales o 160 minutos semanales, voy a cambiar la educación, le voy a cambiar la vida.. Yo voy a tratar al menos en mi espacio de dar las herramientas que yo pienso que vos necesitás desde mi formación y desde mi experiencia porque eso demuestra la experiencia que uno ha tenido.. como.. en la vida, en la docencia, como estudiante, cuál fue tu experiencia, qué profesores te enseñaron más, que menos, que uno lo tiene que aplicar eso.. no sé, me da la sensación que hay adultos que se olvidan que fueron hijos, que se olvidan que fueron estudiantes, y tal vez en mi adolescencia yo era igual a ellos.. no era ni mejor ni peor..pero bueno tuve docentes que tal vez ni recuerdo el nombre ni sus caras, pero personas que me marcaron y me dijeron que no es no, me mandaron a rendir de nuevo y tuve que respetar...

G: Y eso hoy los chicos, esos límites claros, estos mensajes claros por parte de la familia, eso...

E: Lo que pasa es que ellos no toman la educación como un problema. Ellos te dicen "pero a fulano... pero yo conozco gente que no estudió y le va re bien.. pero ¿qué es que te vaya bien? Y por ejemplo un camionero..." me decían la otra vez. "Entonces yo voy a ser camionero". Pero es que no pasa por eso.. "Y el fulano estudió y tiene una casa común" no pasa solamente por lo económico, pero todo todo por lo económico, pero uno tiene que hacerles ver que no es así. Por ejemplo acá el otro día que hablamos, reflexionamos el lunes con... Va, reflexiono yo nada más, ellos me miran.

(risas)

E: Y no sé... yo pienso ellos también. Pero por ejemplo, decían ir a la psicóloga de adolescente... algunos adolescentes se suicidan y, (murmuros) ¿Podemos quedar embarazadas?.. chicos fue hoy un chico de tercero de esta escuela, nos tocó cerca. Mañana puede ser tu hermano, tu hijo, mi sobrino, alguien de la familia. ¿Qué nos pasa? La indiferencia. Y les conté que había ido a la escuela de niñas. Yo les cuento también anécdotas de otros también.. chicos ¿que les parece esto que está pasando en la sociedad? Y lo charlamos.. También es una forma de problematizar que hace.....

G: También es una forma de acercarse a ellos y sus problemas, sus inquietudes

E: Y ellos también me aportan su mirada y yo también me quedo con eso, y bueno y ellos estaban como, vimos de que en la cena de egresados de ellos el tipo va a estar con ellos. Él tenía dos hermanos aparentemente, este chico de tercero, uno en quinto y uno en primero.. el hermano, su hermano, va a estar con ustedes en la cena. "Bueno profe pero qué van a decir" Tal vez no van a decir nada, pero estaban como bueno, pero a ver.. ellos me decían que había bullying. Bueno, a ver, levante la mano quien de este curso ha sufrido alguna vez bullying.....

Y no podemos tomarlo como bueno está dentro del porcentaje aceptado, no. No fue que se murió por muerte.. y eso nos tiene que interpelar como institución . Es cierto, yo no le voy a cambiar la vida.. a mí, no me voy a olvidar nunca cuando empecé yo en esta escuela en el 2013 y yo la verdad no conocía mucho, y tuve una chica que dejó de venir en agosto..Y yo me acuerdo que les dije ¿pero cómo no va a venir más y porque? No, porque tiene muchos problemas. Si yo me hago una autocrítica digo bueno ¿por qué no la llamé? Hacerle dicho, estoy acá. No sé si las otras visiones estarán acertadas o no..

((murmullos))

G: ¿Creés que estos estudiantes van a tener las estrategias necesarias para seguir estudiando?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

E: Y lo que siempre les digo, ellos creen que terminan el secundario en diciembre y no, el secundario se termina cuando terminas de rendir todas las materias y ahí es cuando. Pero no, no lo comprenden y me parece que por ahí la familia.. por ahí nuestros padres me parece que nos machacaban diciembre enero y febrero con una materia y ay de nosotros sino la rendíamos, no salíamos, no hacíamos nada y bueno ellos es como que les dan... Y después el mundo laboral...trabajar tantas horas...

G: ¿Y de los años que vos has estado en quinto vos has sabido de algún chico que haya continuado estudiando?

E: Sí, sí, hay. Agustina y, fue el año que tuve, creo que fue en 2014. Creo que... el año pasado les costó sacar una materia pero la sacaron, se esmeraron y lograron sacarla. En esta escuela, otra chica que me encontré con ella, del 2013, fue el primer encuentro y que quería, se estaba preparando para entrar a medicina que no había entrado a la UNCuyo. Hay mucho potencial acá.

G: ¡.Claro!

E: Y se puede...

G: Bueno, gracias, fue un poco desordenada en relación a mis preguntas pero fuimos hablando de todo...

ESCUELA 5 – ENTREVISTADA 2
(G: Entrevistadora – A: Entrevistada)

G: Bueno primero decime tu nombre y la materia que dictas, el espacio curricular.

A: Bueno, mi nombre es Alejandra G. Soy Profesora de Historia y doy en este curso Formación Ética.

G: ¿Y estudiaste dónde?

A: En San Martín,

G: Bueno este curso es quinto....

A: Quinta

G: Bueno, lo que yo te quería preguntar es qué procesos cognitivos son necesarios para que el chico aprenda en este caso tu espacio curricular.

A: Y yo en esta materia trato de que sea un poco más práctica no tanta teoría. Si analizamos conceptos, analizamos textos pero también los llevo que lo lleven a la vida real porque es la que los prepara para a vida, de alguna u otra manera. Vemos temas relacionados con la participación política, el voto, los derechos humanos, entonces trato de bajárselos y para que. . .

G: Justamente el texto que están leyendo ahora es sobre derechos humanos

A: Eso es... la idea es que también lo relacionen que no quede solamente en la teoría.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Claro

A: Y que vean un poco más de noticiero y lean un poco más de diario, porque no lo hacen.

Lo que intento con la materia es que la parte teórica con guías que preparo y de la parte teórica seguimos a la práctica, lo aplico. Entonces si trabajo análisis, relación, síntesis e interpretación.

G: Claro. Emmm, ¿bueno los chicos lo logran esto?

A: Y en un curso que veo una vez a la semana tenemos varios feriados los jueves han sido paro de colectivo, semana santa, 25 de mayo, elección de camperas.

G: Y sí, eso pasa y el grupo ¿cómo es?

A: Sí, pero sí, hay unos que les cuesta más, otros menos, el tema de relacionar con la vida cotidiana lo han hecho bastante bien. Hemos visto temas como democracia, normas, eso sí lo han logrado relacionar. Hay unos que les cuesta un poco más, otros meno, pero

G: Y vos crees que los procesos ¿es necesario enseñar los procesos cognitivos o ellos por ahí como que lo van logrando a lo largo de tanta escolaridad?

A: No, para mí hay que enseñarlos, darle las herramientas a los chicos y lo van, yo creo que se va madurando. A lo largo de la trayectoria escolar.

G: Y ¿lo han logrado en la escuela secundaria o vos ves que han llegado a un Quinto así con... debiluchos?

A: Debiluchos. Es un curso lindo están los abanderados, la abanderada, hay un curso bastante lindo que si ha logrado algo, tanto madurarlos, pero hay otro grupo que no

G: Mhm

A: Vos ponele que les piden temas de relación o comprensión lectora y les cuesta, les cuesta identificar el tema que les dan, les cuesta emm analizar el texto

G: Claro

A: Seguimos intentando también en la época de recortar y pegar y siguen preguntando “de acá hasta acá”, pero para mí si hay que enseñarles

G: Y la escuela secundaria en general habrá lo habrá enseñado, o mejor muchas veces han llegado a quinto porque no han tenidos espacios

A: Y ahí yo creo también que está un poco, yo creo que sí han tenido unaaa...pero como que también las escuelas secundarias se han relajado. Es toda una cuestión generacional también me parece a mí de que la sociedad está relajada, de que dan todo servido. Eh ayer me preguntaba un alumno en la escuela me dice “profe cómo era la vida sin Google, porque yo cualquier duda voy y busco” y le digo y vamos a un biblioteca, un libro “uh bueno que aburrido”, viste cómo te hablan, si le digo, yo le yo estudié sin Google y viste que está todo ahí al alcance, la tecnología está al alcance de la mano, creo la escuela secundaria no tiene tampoco las herramientas, no tiene internet, las máquinas llegan a quinto sin las máquinas, pero es la parte de la escuela secundaria adaptarse a las características de los chicos, yo trabajo con celular, pongo algunos videos. Soy joven aparte (ríe)

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Estás como con la tecnología

A: Y si bien me cuesta, noo yo también y si bien me cuesta, pero no podes ir contra, no podes echar la culpa a los chicos

G: No obvio

A: Creo son otros los chicos, no los chicos como son los compañeros nuestros ni los que a vos te tocaron

G: Claro no, nada que ver

A: Yo llevo doce años dando clases y me acuerdo os textos que yo preparaba antes hoy día me los tiran por la cabeza, porque son largos, porque es mucho

G: Claaro, claaro

A: Entendés, y ahora es imágenes, es videos, es ir adecuándonos a las características del chico que tenés.

G: Y además que realizan otros procesos porque lo que tienen es otro reciben la información de otra manera. Y a lo mejor son los mismos procesos tienen que tienen que

A: Pero llega de otra manera

G: Llega de otra manera

A: O con otras herramientas que recién hablábamos de la técnicas de estudio, las, les llegan de otra manera, por ahí yo me pongo explicar todo lo de un libro y se van a perder, y les pongo un video y ahí enganchamos. Yo trato de trabajar el texto, la explicación y el video y ahí agarran. Que algo lean.

G: Claro, claro. Y sí, bueno y en relación a eso, a lo...a las estrategias que ellos usan para estudiar ¿vos cómo crees que estudian es sus casas?

A: Y en algunos chicos acá he logrado tomar lección por ejemplo, y estudian de memoria. De memoria con el teléfono en la mano. Y quieren estudiar de memoria, entonces no alcanzan, les cuesta. A mí me gusta bajar, que relacionen y ellos no estudian de memoria con la hojita, el teléfono, la música, entonces eso, también creo que es un hábito. Yo también estudié con música y eso va en cada uno

G: Sí eso

A: Y tratan de... creo que es eso no... nadie les ha dado las herramientas para estudiar, no les hemos enseñado, no les enseñamos todavía

G: Vos en tu materia ¿era parte de tus objetivos enseñarles a estudiar o ha sido necesario a partir de ver esas falencias?

A: Y es que creo que vienen las falencias pero no en el grupo este en particular sino en general sino es que vienen así los chicos. Uno trata y les influye ya, les influye en su forma de trabajar

G: Claro, claro

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

A: Les pido que hagan un esquema, que subrayen, bueno y análisis de texto es una manera para, para que estudien. Les propongo otras alternativas como los videos que los traten de, que busquen eh algún símbolo. Y ahora...yo me acuerdo en mi poca nos decían símbolos para representar palabras...entonces los trato de que lo busquen algo más significativo para ellos que traten de indagar

Yo cuando me dicen si leímos el trabajo de, por ejemplo de justicia social y me comentan un caso sobre eso yo ya estoy feliz porque dije bueno, lograron algo!

G: Claro

A: No tienen el concepto pero... relacionaron algo, entonces uno va rescatando esas cosas...pero sí les cuesta

G: Tal cual

A: por eso yo creo que más en la facultad, que en la facultad no...si en la secundaria no se ha dado la forma de estudiar a los chicos, creo que en la facultad tampoco

G: Claro, obvio (risas). Me decían esta mañana en otra escuela señora, señora (risas). Bueno y ahí me contestaste la última que es si crees que están preparados para ir a un estudio superior

A: Y creo que no

G: y eso que me decís que es un grupo lindo

A: Es un grupo lindo pero la mayoría de los chicos que yo he tenido llevan más de un año para prepararse para ingresar a una carrera.

G: Viste que yo les pregunto si iban a seguir estudiando y la mayoría dieron que sí

A: Sí

G: Bueno está bueno que tengan ganas

A: Sí, viste ahora en septiembre con el pre, que empiezan en institutos privados o sea que llegan a la facultad sobre todo la pública a la UN Cuyo y es porque se prepara un año antes para

G: Exacto lo que tienen en la escuela tienden por ahí ir a hacerlo a un instituto privado, una lástima, pero está bueno que digan que quieren seguir estudiando

A: sí es por o menos un buen, yo les pregunto siempre y trato de apoyarlos y si te dicen el que te dice que quiere estar abogacía le digo bueno mira fijate, la mayoría ya sabe lo que quiere estudiar, después van cambiando pero bueno

G: Sí bueno esos les pasa a todos

A: La mayoría no sabían que iban a seguir estudiando pero el resto ya lo tenían más o menos

G: Y han tenido acá algún tipo de orientación vocacional

A: Mmm no sé

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: Ahh

A: Yo vengo un día, ya no tengo tanto contacto con la escuela

G: Bueno, listo gracias, muchas gracias

A: No, por favor, espero que te haya servido...

ESCUELA 6 – ENTREVISTADA 1

(G: Entrevistadora – E: Entrevistada)

G: Bueno, primero preguntarte cómo es tu nombre y cuál es la materia que das en esta escuela.

E: Mi nombre es Eliana C. Yo doy Lengua y Literatura; en algunos cursos me aboco más a la lengua y en otros me aboco más a la literatura. Tengo terceros, cuartos y quintos, tengo variadito.

G: Me imagino, bueno... preguntarte primero ¿Qué procesos de pensamiento requieren hacer los alumnos para aprender tu materia, en especial estos alumnos?

E: Lo que pasa es que son distintos. Primero vamos más a lo que es el proceso de interpretación, a partir de... obviamente siempre se le da la teoría. La teoría se le explica y después a lo que yo voy es que ellos traten de interpretar no tan literal, sino que interpreten consignas, busquen analizar, relacionar, distintas.. sobre todo trabajo textos de distintas áreas. Osea, no busco solo cuentos sino que también busco textos de biología, voy pidiendo. Voy sacándole a los profes textos de biología, de historia, para que ellos logren hacer una relación entre la materia; porque ellos lo que tienen es que a veces no saben usar las distintas estrategias, aplicadas en otras materias para la lengua por ejemplo. Entonces lo que se busca es que ellos relacionen y se den cuenta que es un todo, no es aislado. Así es que sobre todo la interpretación, el análisis y la síntesis es lo que más ocupo en mi materia.

G: ¿Pero logran ellos? ¿Vos ves que ellos hacen un avance?

E: Hacen un avance pero a medida que van pasando de año. Osea, en tercero me cuesta un montón, un montón un montón, que ellos logren integrar contenidos. Por ejemplo cuando leen un texto empiezan: "pero esto no es de esta materia". Entonces que ellos se vayan habituando a que uno no ocupa solamente cuentos me va costando. Después en cuanto a la comprensión, cuesta un montón la comprensión. Por ejemplo si yo les digo "qué quiere decir tal frase" y no está escrito en el texto, sino que ellos mismos tienen que elaborar la justificación.. entonces yo me he ido dando cuenta que desde que van en tercero, cuarto, cuando llegan a quinto recién es como que logran..aplican todas esas estrategias que uno va buscando. Recién en quinto, osea, en tercero y cuarto es como que van en proceso. Ya a finales de cuarto los veo más sueltos. Pero bueno, me cuesta, cuesta bastante..

G: Y en general la escuela secundaria..¿favorece a la adquisición de esos procesos? ¿Cómo lo ves?

E: La verdad es que cuesta bastante. Osea, lo veo muy aislado el tema. Es como que cada materia se centra solamente en eso y no busca la transversalidad. Yo logro la transversalidad con dos otras materias como por ejemplo hay una materia que es procesos

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.

Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

educativos, estadística y historia, que lo que hacemos es trabajar un mismo tema; por ejemplo en un eje tratamos de trabajar el mismo tema en las distintas materias.. y ahí vemos cómo que les el resulta más fácil a los chicos, pero cuando eso no pasa, por ejemplo en tercero que no hemos logrado esa transversalidad no hay avance, hay muy poquito. Entonces veo como que no, el área no ayuda a eso porque como que cada profesor se aboca a lo de él y no quiere salirse. Por ejemplo los de matemática me decían "pero es que los errores se corrigen en lengua", y no, en matemática también se corrigen errores de ortografía, no tiene nada que ver la materia. Entonces me cuesta, me cuesta bastante.

G: ¿Habrá alguna creencia de los profesores de que los procesos los van a ir adquiriendo solos y que no hay que trabajarlos o estimularlos? Digo, estoy planteando posibilidades..¿O como que cada materia se dedica a trabajar sus formas y no trata de..?

E: Y...son muy celosos los profesores en ese sentido. Yo creo que cada materia trata de trabajar su forma y no quiere salirse de eso. Entonces cuando encontrás alguien que realmente....a veces por tiempo, porque están muy poco tiempo en la escuela y cómo les cuesta mucho entablar, les cuesta mucho encontrarlo o porque están muy apurados, entonces por los tiempos a veces pasa eso. Hay otros que realmente no les interesa y otros que les encantaría pero el tema no se corresponde con su materia entonces...hay un montón de factores.

G: Yo digo si vos por ejemplo en geografía o matemáticas estás tratando de trabajar la relación no solamente desde lo....de las otras materias sino.. de una manera a eso se refiere.

E: Si, por eso te digo. A veces pasa que tienen poco tiempo, o que no quieren. No quieren porque no les interesa, porque...entonces es como que hay varias cosas. La que más me ha pasado es que no quieren; es la que más veo. Entonces te van poniendo excusas, pero bueno, si vos lo haces con dos materias, o una que lo hagas, ya es algo, es un montón, te ayuda muchísimo, a los chicos en realidad

G: Después lo otro que te quería preguntar es en cuanto a las formas que ellos tienen para estudiar. Ellos te dicen "yo no estudio" pero en algún momento se ponen a estudiar. ¿Vos crees que utilizan algunas estrategias de estudio, técnicas de estudio?

E: Yo la que más veo es la repetición, la memoria, que no sirve. Las actividades que yo les suelo dar es que sinteticen, que hagan esquemas, hagan resúmenes, que es la más fácil, porque no es la memoria nada más. Te olvidaste una palabra y perdiste. O sea, la memoria sirve, obviamente, pero no para todo. Pero no manejan técnicas de estudio: si vos les decís "hagan un mapa conceptual" no saben lo que es.

G: ¿Eso en otras materias tampoco lo practican?

E: No, yo no lo he visto. Quizás si pero yo no lo he visto. Lo que sí suelo hacer mucho con el tercero son resúmenes. Antes de... bueno, cuando estaban los trimestrales yo les decía "resúmenes de trimestrales" entonces yo les armaba los esquemas y ellos los tenían que ir completando con la carpeta. Y así van aplicando las técnicas de estudio. Bueno, ahora con las previas, voy a hacer lo mismo: yo les voy a ir armando esquemas y ellos completando lo que yo les voy dando y bueno, ya les queda resumido. Después la fijación del contenido.... Pero yo no pido definiciones, o sea en mi materia no hay definiciones sino reconocimiento de estrategias, de estructuras, de... porque el concepto no me sirve, a mí me sirve aplicado.

G: Bueno después, por último si vos crees que ellos están preparados para enfrentar estudios superiores.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

E: No. Creo que les falta un poco, pero bueno estamos en julio, quizás de lo que vuelvan de las vacaciones hasta diciembre la historia cambia. Yo creo, tengo mucha fe en que eso puede pasar. 6 meses, 4 meses es mucho tiempo y más cuando hablamos de aplicar técnicas y contenido. Es mucho tiempo..si vos me lo decís hoy, no, creo que les falta bastante, pero bueno, no es imposible. Y aparte por eso, porque es un grupo que tiene mucha capacidad, lo que falta a veces es voluntad, pero capacidades las tienen. Osea, no tienen capacidades limitadas, que vos me decís "bueno, hay que hacerles una adaptación de currículum", bueno estamos hablando de otra cosa: tienen capacidad, lo que pasa es que hay un montón de cosas que los distraen y no los motivan, entonces bueno..Hoy te podría decir que no, le falta. Quizás si vos me lo preguntás en diciembre, es otra visión.

G: ¿Y los profesores se plantearán esto de decir "bueno, lo que queda, tratemos de ayudarlo para que entren a la facultad o que entren a un instituto terciario"?

E: Yo creo que los que tienen el quinto sí se lo plantean. Por lo menos en las conversaciones que uno tiene con otros profesores sobre todo por ejemplo, por decirte... yo con la profe de currículum no estaba para dar formación de un currículum vitae, no existe eso en los dcp, pero bueno nos salimos y se lo enseñamos. Viste, porque son textos funcionales que justamente eso, tienen una función en la vida: hay chicos que no van a llegar a la facultad, pero bueno, que sepan buscar un trabajo. Entonces creo que te lo tenés que plantear porque como profesor tenés una responsabilidad. Más que ellos están en el último año y siempre se acuerdan de lo último, no de lo primero, asíque bueno. En diciembre creo que es otra visión.

G: Ojalá que sí, ojalá que lo logren. Bueno, listo, eso era todo. Gracias.

E: No, por favor. Espero que te haya servido

G: Si, perfecto. Todo este grupo también trabajó muy bien conmigo.

ESCUELA 6 – ENTREVISTADA 2
(G: Entrevistadora – L: Entrevistada)

G: Necesito hacerte algunas preguntas referidas al aprendizaje de los alumnos de tus cursos, pero primero preguntarte cómo es tu nombre y cuál es la materia que das en esta escuela.

L: Mi nombre es Leticia M. y acá doy "Formación para la vida y el trabajo".

G: Empecemos entonces, ¿Qué procesos cognitivos es necesario realizar para aprender el contenido del espacio curricular a que vos enseñás?

L: Lo primero que yo trato de hacer es prepararlos para el estudio y para el trabajo, porque están medio perdidos. Entonces les enseño a analizar y relacionar. Pretendo que traten de relacionar todo con la realidad. Por ejemplo hoy estamos hablando de la Historia del Trabajo y lo relacionamos con el trabajo en los talleres donde hay trata de personas, que puedan identificar y relacionar porque si no la materia se pierde o no la pueden llevar. Fundamental que los alumnos puedan relacionar el concepto trabajado con su vida particular y formar hábitos de trabajo.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

G: ¿Cuáles de estos procesos realizan tus alumnos y cuáles no realizan? ¿A qué creés que se debe esto? (lo que hacen y lo que no hacen)?

L: Les cuesta mucho identificar lo trabajado con la realidad actual y es un proceso que se ha desarrollado paulatinamente en este año. Tienen que identificar, trabajar con textos de su interés, que observen, que escriban, que expongan... que eso les cuesta mucho... ... Todavía no pueden lograr un pensamiento para trabajar en la facultad, salvo algunos...

G: En el transcurso del año, ¿es necesario enseñar los procesos que se deben realizar para aprender el contenido de la materia que enseña? ¿O el alumno, a medida que estudia, los descubre y desarrolla por sí mismo?

L: Se pretende que el alumno los desarrolle por sí mismo a medida que los va trabajando. No creo que muchas veces descubran o reconozcan si los han desarrollado sin la orientación necesaria.

G: ¿Creés que corresponde a la escuela secundaria enseñar los procesos para estudiar los contenidos de las diferentes materias que el alumno debe aprender? ¿O cuando el alumno entra al secundario ya debería traer desarrollados estos procesos?

L: Es un proceso que comienza con todos los niveles. Debe empezar a formarse desde el nivel primario y seguir trabajando en los otros niveles. Es necesario para evitar fracasos escolares.

G: ¿De qué manera la escuela secundaria ayuda a realizar/aprender procesos de aprendizaje?

L: Enfocando las actividades en la realización y desarrollo de los procesos cognoscitivos que deben incluirse en la planificación y en las actividades propuestas.

G: ¿Pensás que los alumnos cuando estudian en su casa, leen, subrayan, hacen esquemas? ¿Qué hacen para estudiar?

L: En general, se ha observado durante varios años que a los alumnos les cuesta mucho estudiar y organizar en casa. En clase la tarea es más beneficiosa por eso estoy aplicando mucho trabajo en clase. En el momento de las evaluaciones les cuesta estudiar en casa.

G: En tu materia, concretamente: ¿hay un tiempo destinado a practicar cómo estudiar? Ej: lectura comprensiva, expresión oral, realizar esquemas.

L: Sí, las actividades que desarrollo pretendo y las organizo para elaborar esquemas, y desarrollo de la expresión oral necesario para alumnos de 5° año que se preparan para estudios superiores.

G: ¿Creés que el resto de los profesores (según su punto de vista), ¿dedican parte del tiempo de la materia a enseñar a estudiar? ¿O dan por hecho que ya saben estudiar desde la primaria?

L: Creo que todos los docentes pretenden que sus alumnos puedan desarrollar capacidades. Se nota mucho la desigualdad en este aspecto, por eso es tan importante para los docentes poder nivelar a los alumnos que vienen de diferentes escuelas y realidades sociales.

G: Vos creés que cuando el estudiante secundario egresa, ¿cuenta con las estrategias de aprendizaje que necesita para responder a lo que exige la universidad?

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

L: Creo que falta mucho para desarrollar las capacidades, es un problema que debe trabajarse en los niveles educativos (todos) porque esto es fundamental para que no fracasen o abandonen los estudiantes en los estudios superiores.

Especialmente en esta escuela les cuesta mucho a los alumnos que puedan seguir estudios superiores (tiene que ver con lo económico y con lo cultural) y la falta de proyecto personal. Por eso se debe trabajar mucho con los alumnos para generar en ellos capacidades y motivarlos para la realización de metas.

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Autoconcepto Escolar y experiencias en el secundario consideradas en el Instrumento 1.....	143
Tabla 2. Estrategias de Apoyo evaluados en el Instrumento 2.....	145
Tabla 3. Procesos y Estrategias de Aprendizaje evaluados en el Instrumento 2.....	147
Tabla 4. Procesos y Estrategias de Aprendizaje evaluados en el Instrumento 3.....	151
Tabla 5. Matriz de estructura de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario.....	157
Tabla 6. Homogeneidad de los ítems de la Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario.....	157
Tabla 7. Confiabilidad de los factores y de la Escala Autoconcepto escolar.....	158
Tabla 8. Discriminación de los ítems del primer factor de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario, “Yo como aprendiz”.....	159
Tabla 9. Discriminación de los ítems del segundo factor de Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario, “Mi trayectoria y proyección”.....	159
Tabla 10. Comparación Autoconcepto escolar (Cuestionario vs. Factores psicométricos).....	160
Tabla 11. Ítems invertidos.....	161
Tabla 12. Matriz de estructura de Estrategias de Apoyo.....	162
Tabla 13. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Apoyo.....	163
Tabla 14. Discriminación de los ítems de Estrategias de Apoyo.....	164
Tabla 15. Comparación Estrategias de Apoyo (Cuestionario vs. Factores psicométricos).....	165
Tabla 16. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada.....	166
Tabla 17. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada.....	166
Tabla 18. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Entrada.....	167
Tabla 19. Comparación Estrategias de Aprendizaje – Fase de Entrada (Cuestionario vs. Factores psicométricos).....	168

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 20. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición.....	169
Tabla 21. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición.....	170
Tabla 22. Discriminación de los ítems de Estrategias de aprendizaje - Fase de elaboración – Proceso: Adquisición.....	171
Tabla 23. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización.....	172
Tabla 24. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización.....	172
Tabla 25. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Memorización.....	173
Tabla 26. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropiación.....	174
Tabla 27. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropiación.....	174
Tabla 28. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Elaboración – Proceso: Apropiación.....	175
Tabla 29. Comparación Estrategias de Aprendizaje – Fase de Elaboración (Cuestionario vs. Factores psicométricos).....	176
Tabla 30. Matriz de estructura de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida.....	177
Tabla 31. Homogeneidad de los ítems de Estrategias de aprendizaje - Fase de salida.....	177
Tabla 32. Discriminación de los ítems de Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida.....	178
Tabla 33. Comparación Estrategias de Aprendizaje - Fase de Salida (Cuestionario vs. Factores psicométricos).....	179
Tabla 34. Confiabilidad de los factores del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria).....	180
Tabla 35. Matriz de estructura de Estrategias para el estudio de un texto.....	183
Tabla 36. Homogeneidad de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto.....	185

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 37. Comparación Estrategias para el estudio de un texto (Instrumento original vs. Factores psicométricos).....	186
Tabla 38. Confiabilidad de los factores de Estrategias para el estudio de un texto.....	187
Tabla 39. Nivel de dificultad e índice de discriminación de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto.....	188
Tabla 40. Distribución de los ítems de Estrategias para el estudio de un texto por nivel de dificultad.....	189
Tabla 41. Síntesis de los procedimientos de análisis.....	192
Tabla 42. Valores descriptivos de las puntuaciones totales del cuestionario Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario.....	212
Tabla 43. Categorías de desempeño en Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario.....	213
Tabla 44. Comparación entre el modelo teórico y factores psicométricos.....	218
Tabla 45. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Estrategias de Apoyo.....	219
Tabla 46. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de entrada.....	222
Tabla 47. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de Elaboración – Proceso: Adquisición.....	225
Tabla 48. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de elaboración – Procesos: Memorización y Apropriación.....	229
Tabla 49. Valores descriptivos de las puntuaciones totales por factor en Fase de Salida – Evocación.....	231
Tabla 50. Valores descriptivos de las puntuaciones totales del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria).....	233
Tabla 51. Categorías de desempeño en Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria).....	235
Tabla 52. Valores descriptivos de las puntuaciones totales de Estrategias para el estudio de un texto.....	257
Tabla 53. Categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto.....	260
Tabla 54. Centros de los conglomerados finales.....	264

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Tabla 55. Frecuencias en los conglomerados según Proyectos futuros.....	264
Tabla 56. Centros de los conglomerados finales.....	266
Tabla 57. Frecuencias en los conglomerados según Repitencia.....	267
Tabla 58. Tabla cruzada Repitencia por Número de clúster bietápico.....	268
Tabla 59. Comparación entre los factores resultantes en Estrategias autoinformadas (Instr. 2) y Estrategias evaluadas (Instr. 3).....	273
Tabla 60. Comparación entre los factores resultantes en estrategias autoinformadas (Instr. 2) y estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Entrada.....	274
Tabla 61. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Ciudadanía.....	275
Tabla 62. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Derechos humanos.....	277
Tabla 63. Comparación entre los factores resultantes en Estrategias autoinformadas (Instr. 2) y Estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Elaboración.....	279
Tabla 64. Comparación entre estrategias de Relación (autoinformadas) – Relación concepto/ejemplo (en prueba de desempeño).....	280
Tabla 65. Comparación entre estrategias de Análisis (autoinformadas) – Análisis y organización (en prueba de desempeño).....	282
Tabla 66. Comparación entre estrategias de Selección y Síntesis (autoinformadas) con Síntesis gráfica (en prueba de desempeño).....	284
Tabla 67. Comparación entre los factores resultantes en estrategias autoinformadas (Instr. 2) y estrategias evaluadas (Instr. 3) en Fase de Salida.....	286
Tabla 68. Comparación de Fase de Salida (autoinformada) y Elaboración propia (evaluada).....	287
Tabla 69. Centros de los conglomerados finales.....	293
Tabla 70. Frecuencias en los conglomerados según Autoconcepto escolar.....	293
Tabla 71. Correlaciones entre los tres instrumentos.....	301
Tabla 72. Centros de los conglomerados finales.....	301
Tabla 73. Distribución porcentual en los conglomerados según Autoconcepto Escolar, Estrategias informadas y Estrategias de ejecución.....	303

Gráficos

Gráfico 1. Escuelas participantes.....	140
Gráfico 2. Edad de los estudiantes	141
Gráfico 3. Género	141
Gráfico 4. Cualidades psicométricas de la Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario	160
Gráfico 5. Cualidades psicométricas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria).....	181
Gráfico 6. Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Estrategias para el estudio de un texto.....	190
Gráfico 7. Cualidades psicométricas de Estrategias para el estudio de un texto.....	191
Gráfico 8. Finalidad de los estudios.....	199
Gráfico 9. Desempeño según calificaciones	200
Gráfico 10. Actitud como estudiante	201
Gráfico 11. Capacidad autopercebida	202
Gráfico 12. Facilidad/Dificultad para aprender un contenido escolar	203
Gráfico 13. Desempeño según repitencia	204
Gráfico 14. Proyectos futuros.....	205
Gráfico 15. Factores del Cuestionario Autoconcepto y puntuación total	212
Gráfico 16. Distribución porcentual según categorías en Escala Autoconcepto escolar y experiencias en el secundario	214
Gráfico 17. Estrategias de Apoyo: Preparación	220
Gráfico 18. Estrategias de Apoyo: Horario y plan de trabajo.....	220
Gráfico 19. Fase de entrada: Atención	222
Gráfico 20. Fase de entrada: Concentración	223
Gráfico 21. Fase de elaboración: Estrategias de Organización	225
Gráfico 22. Fase de elaboración: Estrategias de Relación	226
Gráfico 23. Fase de elaboración: Estrategias de Análisis.....	226
Gráfico 24. Fase de elaboración: Estrategias de Selección-Síntesis.....	227
Gráfico 25. Factores de la Fase de elaboración – Proceso de Adquisición	228
Gráfico 26. Fase de Elaboración: Proceso de Memorización.....	229

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 27. Fase de Elaboración: Proceso de Apropiación	230
Gráfico 28. Fase de Salida: Evocación planificada/Elaboración propia.....	232
Gráfico 29. Fase de Salida: Estrategias ineficientes	232
Gráfico 30. Factores del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio y puntuación total	234
Gráfico 31. Distribución porcentual según categorías en Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y de Apoyo al Estudio (para escuela secundaria)	235
Gráfico 32. Estrategias de Apoyo por categorías en la puntuación total.....	236
Gráfico 33. Fase de entrada por categorías en la puntuación total.....	237
Gráfico 34. Fase de elaboración por categorías en la puntuación total	238
Gráfico 35. Fase de Salida por categorías en la puntuación total.....	239
Gráfico 36. Ideas Previas: Ciudadanía	244
Gráfico 37. Conceptualización previa y ejemplificación	245
Gráfico 38. Comprensión global del tema	246
Gráfico 39. Selección de ideas principales.....	247
Gráfico 40. Palabra global por párrafo	248
Gráfico 41. Organización y secuencia del texto.....	249
Gráfico 42. Justificación de sentido.....	250
Gráfico 43. Relación	251
Gráfico 44. Síntesis gráfica	252
Gráfico 45. Identificación y transcripción de preguntas	253
Gráfico 46. Evocación planificada.....	254
Gráfico 47. Elaboración propia	255
Gráfico 48. Factores de las Estrategias para el estudio de un texto y puntuación total	258
Gráfico 49. Categorías de desempeño en Estrategias para el estudio de un texto	260
Gráfico 50. Comparación entre Fase de Entrada con Ideas Previas de Ciudadanía (según puntuaciones medias).....	276
Gráfico 51. Comparación Fase de entrada - Ideas previas sobre Derechos humanos y su ejemplificación (según puntuaciones medias)	278
Gráfico 52. Comparación entre estrategias de Relación autoinformadas y realizadas.....	281
Gráfico 53. Comparación entre Análisis (autoinformado) y Análisis y organización (evaluado).....	283

Procesos cognitivos y Estrategias de aprendizaje
 en estudiantes del último año de escuela secundaria del Gran Mendoza.
 Relación entre Autoconcepto y desempeño en el plano de la ejecución en estudiantes y Creencias en profesores

Gráfico 54. Comparación entre Síntesis (autoinformada) y Síntesis gráfica (evaluada)	285
Gráfico 55. Comparación entre Fase de Salida y Elaboración propia	288
Gráfico 56. Puntuaciones globales en los tres instrumentos.....	300
Gráfico 57. Representación gráfica de conglomerados finales.....	302
Gráfico 58. Distribución porcentual en los conglomerados según Autoconcepto escolar, Estrategias informadas y Estrategias de ejecución	304

Figuras

Figura 1: Modelo de procesamiento de la información según E. Gagné	34
Figura 2: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021)	86
Figura 3: Modelo de Autoconcepto desde el enfoque de Shavelson et al. (1976)	103
Figura 4: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Entrada.....	221
Figura 5: Modelo de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Elaboración	224
Figura 6: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando Fase de Salida.....	231
Figura 7: Organizador de Procesos y Estrategias de González, G. I. (2021) destacando factores de Instrumento 3	256