



**Tesis Doctoral:**

Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT.

Lino Jorge Llatas Altamirano

Director de tesis

Dr. Eduardo Elósegui Bandera

Málaga - España



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Lino Jorge Llatas Altamirano  
 <http://orcid.org/0000-0001-5091-6568>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

## DEDICATORIA

A Galvarino, mi padre,

... visionario de mí proceso formativo y arquitecto de todo aquello que la vida me otorga.

A María Isabel, mi madre,

... porque me enseñaste el camino de la excelencia mediante el trabajo y el coraje.

A Yeni Esther,

... porque me concediste el gran privilegio de ser esposo, amigo, acompañante, transitando el mismo camino.

A Mariafe y José María, mis hijos

... pilares de mi desarrollo profesional y grandes tesoros que Dios y la vida me han concedido.

A Delmira, mi hermana,

... su sabiduría, sencillez y solidaridad permanecen por siempre en el recóndito de mí ser.

Im memoriam

A Luis, Virginia, Reina, Jacinta,  
Betsabé, Radtih, mis hermanos,

... su trayectoria profesional, personal y familiar fue abriendo y consolidando el camino de mis sueños.

## AGRADECIMIENTO

Al Dr. Eduardo Elósegui Bandera, director de esta tesis por sus importantes aportes que condujeron a la culminación de esta investigación con el valor científico que los cánones de la ciencia lo exige.

A Nemecio, Santiago y Marco, amigos y colegas, por sus valiosas palabras de aliento, recomendaciones y aportes orientados a la concreción del estudio.

A los especialistas, docentes que se involucraron para llevar a cabo la implementación del objeto de estudio.

A los estudiantes de las diferentes titulaciones de la USAT que compartieron la experiencia y la implementación del trabajo de investigación correspondiente al ciclo 2013 I y 2014I.

Gracias a todos

## INDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA .....	2
AGRADECIMIENTO.....	3
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	11
ÍNDICE DE TABLAS .....	12
INDICE DE CUADROS .....	19
INTRODUCCIÓN .....	20
CAPÍTULO I: ANÁLISIS RETROSPECTIVO Y PROSPECTIVO DE LAS TENDENCIAS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO .....	25
1.1. Tendencias actuales del aprendizaje autónomo en la Educación Superior .....	25
1.1.1. El espacio europeo de educación superior .....	28
1.1.2. Contexto Latinoamericano .....	33
1.1.3. Avances y problemas vigentes respecto al aprendizaje autónomo en el contexto universitario .....	37
CAPITULO II: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACION FORMATIVA .....	55
2.1. Estrategias Didácticas .....	55
2.1.1. Investigación Formativa .....	57
2.1.1.1. Estrategias de planificación .....	58
2.1.1.2. Estrategias de ejecución o desarrollo .....	60
2.1.1.2.1. Organizadores de información .....	60
2.1.1.2.2. Base de datos .....	60
2.1.1.2.3. Metacognición .....	62
2.1.1.2.5. Portafolio .....	65
CAPITULO III: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN .....	68
3.1. Evolución de las tecnologías de la información y la comunicación .....	68
3.2. Cultura de la información .....	71

<b>3.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como aliado del proceso pedagógico .....</b>	<b>73</b>
<b>3.4. Las Tecnologías de la información desde una dimensión pedagógica .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5. Habilidades en el uso de las Tecnologías de la información .....</b>	<b>75</b>
<b>3.6. Tecnologías necesarias para el aprendizaje autónomo .....</b>	<b>78</b>
<b>3.7. Estrategias de aprendizaje creativas mediadas por entornos virtuales para el aprendizaje autónomo.....</b>	<b>78</b>
<b>3.7.1. Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza.....</b>	<b>78</b>
<b>3.7.2. Estrategias centradas en el trabajo colaborativo.....</b>	<b>79</b>
<b>3.8. Búsqueda de información .....</b>	<b>81</b>
<b>3.8.1. Fuentes de información virtual .....</b>	<b>82</b>
<b>3.8.2. Herramientas de búsqueda de información .....</b>	<b>82</b>
<b>3.9. Gestión de la información .....</b>	<b>83</b>
<b>3.10. Sistematización de la información .....</b>	<b>84</b>
<b>3.10.1. Herramientas de trabajo colaborativo .....</b>	<b>84</b>
<b>3.10.2. Herramientas para generar citas y referencias .....</b>	<b>85</b>
<b>3.11. Publicación de la información .....</b>	<b>86</b>
<b>3.11.1. Blogs.....</b>	<b>87</b>
<b>3.11.2. Las wikis .....</b>	<b>87</b>
<b>3.11.3. La Webquests.....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO IV: APRENDIZAJE AUTÓNOMO .....</b>	<b>89</b>
<b>4.1. Definición.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2. Enseñanza y aprendizaje autónomo .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3. Metas relacionadas con el aprendizaje autónomo .....</b>	<b>93</b>
<b>4.3.1. Metas Personales relacionadas con el aprendizaje autónomo.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.1.1. Liderazgo .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.1.2. Autorrealización .....</b>	<b>101</b>

4.3.1.3. Metas Académicas .....	102
4.3.1.4 Metas Laborales .....	104
4.4. Autonomía para el aprendizaje autónomo .....	105
4.4.1. La responsabilidad como una competencia para el aprendizaje autónomo	105
4.4.2. Gestión del tiempo una competencia para el aprendizaje autónomo .....	105
4.4.3. El Trabajo en equipo competencia para el aprendizaje autónomo .....	108
4.4.4. La motivación competencia para el aprendizaje autónomo .....	110
4.5. La Relevancia del Aprendizaje Autónomo.....	112
4.6. Características del Aprendizaje Autónomo .....	114
4.7. Factores del Aprendizaje Autónomo .....	115
4.8. Dimensiones del aprendizaje autónomo .....	116
4.9. El aprendizaje autónomo desde el enfoque socioformativo.....	119
CAPITULO V: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	120
5.1. Diseño de Investigación .....	120
5.2. Tipo de Investigación .....	123
5.3. Población, muestra y muestreo.....	123
5.3.1. Población.....	123
5.3.2. La muestra .....	124
5.3.3. Muestreo.....	124
5.4. Fases de la investigación .....	125
5.4. 1. Justificación de las fases de la Investigación.....	127
5.4.1.1. Fase uno: Diagnóstico.....	127
5.4.1.2. Fase dos: Elaboración del Programa Educativo.....	127
5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	133
5.5.1. Técnicas.....	133
5.5.2.1. Instrumento 01: Percepción de estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria respecto a su aprendizaje autónomo .....	137

<b>5.5.2.1.1. Validación por juicio de expertos, instrumento 1: resultados estadísticos</b>	
	137
Dimensión 2: Estrategias Didácticas relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación. ....	139
Dimensión 3: Metas Personales, académicas y laborales de los estudiantes. ....	139
<b>5.5.2.2. Instrumento 02: Percepción docente en relación al aprendizaje autónomo de los estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria. ....</b>	<b>155</b>
<b>5.5.2.2.1. Validación por juicio de expertos, instrumento 2: resultados estadísticos</b>	
	155
<b>5.5.2.2.2. Validación estadística, instrumento 2. ....</b>	<b>161</b>
<b>5.6. Validación de contenido del programa .....</b>	<b>171</b>
CAPITULO VI: RESULTADOS .....	179
<b>6.1. Resultados Fase uno: Diagnóstico .....</b>	<b>179</b>
<b>6.1.1. Primer momento: Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. ....</b>	<b>179</b>
<b>6.1.1.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa. ....</b>	<b>179</b>
<b>6.1.1.2. Estrategias didácticas con el uso de las tic .....</b>	<b>184</b>
<b>6.1.2. Segundo Momento: Analizar las competencias del aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo .....</b>	<b>187</b>
<b>6.1.2.1. Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes del I ciclo.</b>	<b>187</b>
<b>6.1.2.2. Autonomía para el aprendizaje autónomo.....</b>	<b>192</b>
<b>6.1.3. Tercer Momento: Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes USAT..</b>	<b>197</b>
<b>6.1.3.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa....</b>	<b>197</b>
<b>6.1.3.2. Estrategias didácticas con el uso de las tic .....</b>	<b>202</b>
<b>6.1.4. Cuarto momento: Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.....</b>	<b>207</b>

6.1.4.1. Metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes .....	207
6.1.4.2. Autonomía para el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva docente	209
6.1.5. Quinto momento: Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo .....	212
6.2. Fase dos: Diseñar y elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual que mejore el aprendizaje autónomo de los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo ..	212
6.3. Fase tres: Determinar los efectos del programa educativo aplicado en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.....	222
6.3.1. Primer Momento: Resultados Académicos .....	222
6.3.1.1. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.	222
6.3.1.2. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes del I Ciclo del 2014 – I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013-I.....	223
6.3.1.4. Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013 I y 2014 I. ....	227
6.3.2. Segundo Momento: Validación de hipótesis .....	230
6.3.2.1. Hipótesis de significancia relacionado con el quinto momento de la primera fase de la investigación (Diagnóstico) .....	230
6.3.2.2. Hipótesis de significancia con respecto a los resultados después de la aplicación del programa.....	231
6.4.1. De los objetivos .....	235
6.4.2. De la Validez Interna de la investigación .....	238

<b>6.4.3. De la Validez Externa de la investigación.....</b>	<b>239</b>
<b>6.4.4.1.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa .....</b>	<b>240</b>
<b>6.4.4.1.2. Estrategias didácticas relacionadas con las Tecnologías de la información y comunicación.....</b>	<b>244</b>
<b>6.4.4.2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. ....</b>	<b>247</b>
<b>6.4.4.2.1. Metas Personales, Académicas y laborales de los estudiantes del I Ciclo de la USAT. ....</b>	<b>247</b>
<b>6.4.4.2.2. Percepción sobre la Autonomía para el aprendizaje en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT desde su propia perspectiva .....</b>	<b>249</b>
<b>6.4.4.3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I Ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.....</b>	<b>252</b>
<b>6.4.4.3.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa .....</b>	<b>252</b>
<b>6.4.4.3.2. Estrategias didácticas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la información y comunicación.....</b>	<b>255</b>
<b>6.4.4.4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el I ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.....</b>	<b>257</b>
<b>6.4.4.4.1. Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes.....</b>	<b>257</b>
<b>6.4.4.4.2. Perspectiva docente respecto a la Autonomía para el aprendizaje en los estudiantes del I ciclo de la USAT .....</b>	<b>258</b>
<b>6.4.4.6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. ....</b>	<b>260</b>
<b>CAPITULO 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....</b>	<b>267</b>
<b>7.1. 1. Resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos específicos .....</b>	<b>269</b>
<b>7.1.1.1. Con relación a las estrategias didácticas que emplean los estudiantes para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. ....</b>	<b>269</b>

LISTA DE REFERENCIAS .....	283
ANEXOS.....	302

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Valoración de los Expertos, Dimensión Investigación Formativa	210
Gráfico 02: Valoración de los Expertos, Dimensión TIC	211
Gráfico 03: Valoración de los Expertos, Dimensión Metas Personales, Académicas y Laborales	212
Gráfico 04: Valoración de los Expertos, Dimensión Competencia del Aprendizaje Autónomo	213
Gráfico 05: Comparación de Resultados de los Expertos por Dimensiones y Criterios de Valoración	215
Gráfico 06: Comparación de Resultados por Dimensión	216
Gráfico 07: Valoración de los Expertos, Dimensión Investigación Formativa	234
Gráfico 08: Valoración de los Expertos, Dimensiones TIC	236
Gráfico 09: Valoración de los Expertos, Dimensiones Metas Personales, Académicas y Laborales	237
Gráfico 10: Valoración de los Expertos, Dimensión Competencia del Aprendizaje Autónomo	238
Gráfico 11: Comparación de Resultados de los Expertos por Dimensiones y Criterios de Valoración	239
Gráfico 12: Comparación de Resultados por Dimensión	240

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estadísticas de fiabilidad, Estrategias de aprendizaje	217
Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad, Autonomía para el aprendizaje	217
Tabla 3: Estadísticas de total de elemento, estrategias didácticas	218
Tabla 4: Estadísticas de total elemento, autonomía para el aprendizaje	219
Tabla 5: Prueba de KMO y Bartlett: Estrategias didácticas	223
Tabla 6: Varianza total explicada: Estrategias Didácticas	224
Tabla 7: Prueba de KMO y Bartlett: Autonomía para el aprendizaje	226
Tabla 8: Varianza total explicada: Autonomía para el aprendizaje	227
Tabla 9: Matriz de componente rotado <sup>a</sup>	228
Tabla 10: Matriz de componente rotado <sup>a</sup>	230
Tabla 11: Distribución de Ítems por Factores/Estudiantes	232
Tabla 12: Estadísticas de fiabilidad: estrategias didácticas	241
Tabla 13: Estadísticas de total de elemento, estrategias didácticas	242
Tabla 14: Estadísticas de fiabilidad: autonomía para el aprendizaje	242
Tabla 15: Estadísticas de total de elemento: autonomía para el aprendizaje	243
Tabla 16: Prueba de KMO y Bartlett: Estrategias didácticas	246
Tabla 17: Prueba de KMO y Bartlett: Autonomía para el aprendizaje	246
Tabla 18: Varianza total explicada, estrategias didácticas	248
Tabla 19: Varianza total explicada, autonomía para el aprendizaje	250
Tabla 20: Matriz de componente rotadoa, respecto a las estrategias didácticas	251
Tabla 21: Matriz de componente rotadoa, respecto al aprendizaje autónomo	252

Tabla 22: Distribución de Ítems por Factores/Docentes	254
Tabla 23: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I ciclo de la USAT	267
Tabla 24: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT	268
Tabla 25: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT según sexo	269
Tabla 26: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT según tipo de estilo de aprendizaje	273
Tabla 27: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las TIC por los alumnos del I ciclo de la USAT	274
Tabla 28: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I Ciclo de la USAT	277
Tabla 29: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo	278
Tabla 30: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de estilo de aprendizaje	281
Tabla 31: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT	284

Tabla 32: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT	285
Tabla 33: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo	286
Tabla 34: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia	289
Tabla 35: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I Ciclo de la USAT	291
Tabla 36: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT	293
Tabla37: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación de la autonomía para el aprendizaje por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo	295
Tabla 38: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia	299
Tabla 39: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa	301
Tabla 40: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa	302
Tabla 41: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias	304

didácticas relacionadas con la investigación formativa por departamento académico

Tabla 42: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por grado académico 306

Tabla 43: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por años de servicio en la USAT 307

Tabla 44: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics 308

Tabla 45: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics 310

Tabla 46: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por departamento académico 312

Tabla 47: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por grado académico 317

Tabla 48: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por años de servicio en la USAT 319

Tabla 49: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes 322

Tabla 50: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes 323

Tabla 51: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes por departamento académico	324
Tabla 52: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes	327
Tabla 53: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes	328
Tabla 54: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes por departamento académico	329
Tabla 55: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por estudiantes y profesores, respecto a la competencia y estrategias para el aprendizaje autónomo de los estudiantes USAT	332
Tabla 56: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013 I en el curso de MTI	345
Tabla 57A: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013 I en el curso de MTI por escuela	346
Tabla 57B: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013 I en el curso de MTI por escuela	348
Tabla 57C: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013-I en el curso de MTI por escuela	350
Tabla 58: Porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en el cursos de MTI en el ciclo 2013- I y	352

2014 – I

Tabla 59A: Porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en el cursos de MTI en el ciclo 2013 I y 2014 I por escuela 353

Tabla 59 B: Porcentaje de aprobados y desaprobados en el cursos de MTI en el ciclo 2013 I y 2014 I por escuela 355

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Modelización de las fases de la investigación	191
Figura 2: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT según sexo	271
Figura 3: Promedio obtenidos en los ítem de evaluación de metas personales, académicas y laborales por alumnos del I ciclo de la USAT según sexo	288
Figura 4: Promedio obtenidos en los ítem de evaluación de metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según colegio de procedencia	290
Figura 5: Promedio obtenidos de las puntuaciones de los ítems de evaluación de competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I Ciclo de la USAT según sexo	297
Figura 6: Promedio obtenidos de los puntajes de los ítem de evaluación de competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia	300

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Estructura de los instrumentos según unidad de análisis	135
Cuadro 2: Experiencia Profesional para el aprendizaje autónomo	173
Cuadro 3: Consistencia del Programa	174
Cuadro 4: Componentes innovadores del programa	175
Cuadro 5: Desempeño de estudiantes	176
Cuadro 6: Perfil de capacidades del docente para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes	178

## INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta tesis se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como campo de acción el aprendizaje autónomo y sobre la cual se propone estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el I ciclo en la Universidad.

La investigación se ubica en la Región Lambayeque situada en la costa norte del Perú, uno de los polos de desarrollo más importantes del país por su ubicación estratégica de comunicación con las regiones de la sierra (andes) y la selva (Amazonía). En cuanto a la educación, tiene todos los servicios para la población, en los diferentes niveles y modalidades que ofrece el sistema educativo peruano, incluso se estima que hay una excesiva oferta en cuanto a la formación profesional universitaria, por el problema de la masificación de la universidades, pues en esta región funcionan diez universidades, nueve de las cuales son de gestión privada y una es estatal o pública.

En el contexto normativo, en el Perú, la universidad funciona con el marco legal de la universitaria N° 30220 que orienta los procesos de gestión de la educación superior en Perú, publicada el año 2014. Esta ley incide básicamente en la atención del Estado respecto a la calidad del servicio que brindan, enfatizando en la acreditación como una estrategia de ir lográndola.

Las razones y motivaciones que han orientado la naturaleza e implementación de esta investigación, tiene como base cuatro perspectivas:

La primera responde básicamente a un interés personal, conector de las diversas vicisitudes que transita el estudiante durante su proceso formativo, requiere promover un aprendizaje sostenible en el tiempo para ir adentrándose a una cultura de la formación continua, pero, en forma autónoma; es decir, construir en el aula la libertad para el aprendizaje a fin de implementar procesos de reflexión sobre el mundo y consigo mismo, estableciendo una higiene mental permanente para consolidar el goce intelectual en todas las dimensiones que exige la era del conocimiento.

La segunda de índole profesional, en un orden complementario a la primera, asumir una cultura de la investigación y hacer de ella una estrategia permanente en el aula para contribuir mediante esta dimensión fundamental de la universidad y que está

contemplada en la ley universitaria, la mejora de la práctica docente y el proceso formativo de los estudiantes en el contexto universitario.

La tercera relacionada con las actuales tendencias de la educación superior, la universidad no puede estar exenta a los cambios que se vienen suscitando en el contexto europeo y latinoamericano suscritos ambos en el Tuning Europa y Latinoamérica, respectivamente y la necesidad de incorporar y replantear en los currículos vigentes un enfoque basado en competencias de manera que pueda superarse la existencia polarizada en el ambiente de la academia de un lado la cultura academicista y de otra la visión funcionalista de la competencias trastocando la verdadera formación humana del sujeto que aprende y de una vez por todas llevar adelante el modelo educativo que tiene la universidad desde un enfoque socioformativo.

La cuarta tiene que ver con el rol de la universidad en respuesta a las necesidades respecto al estudiante y la sociedad, para comprender, que:

- La gestión del conocimiento constituye una estrategia clave que debe ser aprovechada en cualquier organización a fin de dinamizar y gestar competencias fundamentales, básicas y específicas en el contexto de las organizaciones. Por tanto, la universidad asumiendo su rol protagónico como institución que vela por el desarrollo natural de la sociedad, no puede eximir la transformación de la práctica docente en el contexto del aula.
- La Universidad debe implementar procesos pedagógicos en el contexto de las tendencias actuales que viene gestándose en el mundo de la academia y en todo el corpus teórico de la ciencia, por tanto, es importante, comprender que el ejercicio profesional en el contexto de la universidad debe estar orientado a generar un aprendizaje autónomo en los estudiante y de esta manera asumir, que, la formación por competencias implica fundamentalmente: una visión holística de la formación, la movilización de saberes integrados –no lineales – para resolver problemas del contexto, la evaluación por desempeños teniendo como base evidencias, la mejora continua, la vinculación entre saberes, disciplinas y áreas, la investigación como estrategia didáctica en estudios de grado y de post grado, entre otras características claves.
- Hay una necesidad de cambiar el paradigma de enseñanza por uno de aprendizaje que oriente hacia el aprendizaje autónomo incorporando una serie de estrategias basadas en la investigación formativa y la incorporación de las

tecnologías de la información y comunicación. Solo así se podrá direccionar procesos en los estudiantes que tengan sus metas personales, académicas y profesionales claras y se eduquen gestionando el tiempo, así como tener la capacidad para gestionar su propio conocimiento, basándose en estrategias didácticas que le permitan lograr un empoderamiento cognitivo con o sin el profesor.

- El aprendizaje autónomo es una de las competencias claves para el éxito académico y formativo de los estudiantes universitarios, para lo cual, entre otros componentes, requiere en ellos el dominio de habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación y la investigativa, así como de la asunción de una cultura de la investigación formativa en el docente y de esta manera realizar un traslape, el desarrollo de las capacidades investigativas en los estudiantes.

La investigación asume como objetivo principal: gestionar estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el primer ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).

Asimismo, se derivan como objetivos específicos:

1. Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes que inician el primer Ciclo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.
2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes que inician el primer ciclo.
3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo.
4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el primer ciclo.
5. Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes en el primer Ciclo.

6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el primer ciclo.

7. Determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo.

Para dar respuesta a cada uno de los objetivos se diseñó un proceso de investigación no experimental, descriptiva y transaccional y de carácter descriptivo y de tipo propositiva y holística, articulado en tres fases. La fase uno, comprendió el diagnóstico, la fase dos, elaboración del programa y la fase tres incorpora la aplicación del programa.

La Investigación para su mejor comprensión ha sido estructurada en ocho capítulos y establecida de la siguiente manera:

El capítulo I, titulado, análisis retrospectivo y prospectivo de las tendencias del aprendizaje autónomo en el ámbito universitario, en este apartado se explica los procesos que se ha venido gestando a partir de las investigaciones realizados por personalidades del mundo académico y científico y de organizaciones que aportan al ámbito educativo de la educación superior, asimismo, se describe y explica las características y propiedades que presente el objeto de estudio.

El capítulo II, considera las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, donde se configura cada uno de los aportes teóricos necesarios para establecer los respectivos indicadores y los respectivos ítems, haciendo de esta manera posible una parte del instrumento, dando gran significancia en todo el recorrido de las diversas etapas de la investigación, ayudando así a teorizar y develar las características del objeto en estudio.

El capítulo III, incorpora el marco teórico conceptual respecto a la otra dimensión denominada estrategias didácticas relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación, posibilitando así, comprender toda la dimensión de la variable a nivel conceptual y operacional, teniendo en cuenta las categorías: suficiencia, coherencia, claridad y relevancia.

El Capítulo IV hace un deslinde y tratamiento teórico importante sobre la segunda variable donde se plasma la comprensión de la naturaleza del aprendizaje autónomo y la necesidad de convertirla en una propuesta emergente para institucionalizarla en el

contexto del aula; es decir, este capítulo sienta las bases para dotar a los estudiantes de un programa que redimensione la concepción de aprendizaje a partir de las nuevas tendencias educativas, la gestión del conocimiento dentro de un enfoque basado en competencias.

El capítulo V, delimita el proceso metodológico empleado en la investigación y comprende el diseño, tipo, fases de la investigación, población, muestra y muestreo, instrumentos y técnicas de recolección de información, validación de instrumentos teniendo en cuenta las respectivas unidades de análisis y la validación del contenido del programa.

El capítulo VI, contiene los resultados de todo el proceso de la investigación realizada, dentro de ellos, se tiene como resultado principal la elaboración y valoración del programa educativo en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo, quedando demostrado la significancia a partir de la prueba de hipótesis, reflejándose al realizar la comparación de los resultados académicos de los estudiantes entre los ciclos académicos 2013 I y 2014 I, respectivamente. Otros resultados se derivan a partir de los objetivos específicos, donde se evidencian las deficiencias que tienen los estudiantes para su autoaprendizaje, la escasa claridad en sus proyecciones y metas, el bajo dominio de estrategias de aprendizaje para la investigación formativa y un aceptable dominio de las Tics.

El capítulo VII, considera la discusión, conclusiones y recomendaciones, al respecto se abstrae una donde se confirma que el docente tiene la misión de elevar al más alto nivel el desempeño de los estudiantes configurando la utilización de estrategias didácticas (investigación formativa y tics) centradas en la elaboración, organización y recuperación de información, institucionalizando así en el contexto del aula y fuera de ella la importancia y trascendencia de lograr y fortalecer un aprendizaje autónomo.

Finalmente queda consignado la lista de referencias, anexos y apéndices, respectivamente, donde se ofrece un mapeo para testimoniar cada una de las etapas que se han implementado en la investigación desde la teorización y el proceso de investigación implementada.

# CAPÍTULO I: ANÁLISIS RETROSPECTIVO Y PROSPECTIVO DE LAS TENDENCIAS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

## 1.1. Tendencias actuales del aprendizaje autónomo en la Educación Superior

Hoy en día las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en procesos profundos de análisis y reflexión debido a las exigencias que enfrentan por los cambios significativos en su entorno. De manera más demandante que en épocas anteriores, el conocimiento en sus distintos saberes se ha transformado en un factor decisivo para la inserción a un mundo globalizado y a un mercado internacional, en donde el intercambio de capital humano, de bienes materiales y bienes culturales, se ha convertido en una necesidad primordial de la sociedad actual.

Gómez, Guzmán, Velásquez, Cruz, y Piñeros (2006): "...el Banco Mundial considera que uno de los principales desafíos de la educación superior es hacer cambios en los requerimientos, que exigen unos niveles más altos de calificación, capacitación y actualización permanente y formación de la capacidad de aprender a aprender". Ello requiere de la persona capacidad de autorregulación y de un trabajo sistemático.

Al respecto, Madera (2000) expone que desde finales del siglo XX se están experimentando cambios cruciales que inciden sobre las sociedades y por tanto sobre los sistemas educativos. Algunos de ellos se encuentran representados fundamentalmente por: la revolución de la ciencia y la tecnología, generando la comúnmente llamada sociedad del conocimiento; el desarrollo súbito de las comunicaciones y la información el cual despliega un nuevo concepto de distancia y de tiempo; el panorama demográfico mundial; o el impacto del medio ambiente. Estos aspectos entre otros, son los temas que se encuentran en las agendas político-educativas internacionales y que de una manera u otra, conducen a una redefinición de los procesos educativos y formativos: De una perspectiva relativamente estática a una realidad continua y cambiante.

Frente a esta revolución económica, política y sociocultural, los centros de educación terciaria aún en las partes más diversas del mundo, se plantean procesos de grandes transformaciones en sus sistemas académicos, particularmente en sus estructuras

curriculares que requieren de un alto grado de articulación y concreción para poder procesar los constantes cambios. La cita siguiente lo expresa de esta manera: “Ese punto de apoyo se construye a partir de una política de formación universitaria sostenida en la claridad del sentido de esta institución en la sociedad. Desde una perspectiva teórica, transcribimos aquellas apreciaciones a través de las cuales se evidencia la envergadura del reto que significa para la Universidad situarse en un contexto vertiginoso, incierto y complejo, cuya posibilidad de asumir el desafío le imprime la exigencia de una redefinición académica, histórica y social en idénticas condiciones que el reto mismo” (Leiva, Castiglione e Infante, 2008, pp. 43-44).

En forma similar se podría decir, que la universidad aborda realidades sin límites definidos, sean éstas materiales o inmateriales, teóricas o prácticas, singulares o plurales. Es el espacio capaz de construir conocimiento y hacerlo accesible tanto a un entorno particular o nacional como a un entorno global, internacional pero además incluyente. Por consiguiente, su capacidad de manejar realidades concretas o abstractas, le permite consolidar su papel como promotora y difusora de saberes en un contexto donde otras organizaciones, como las empresas, el Estado, y la sociedad misma, se constituyen de igual forma, como medios de producción, transmisión y distribución del saber (Miranda, 2001; Madera, 2000).

Otro aspecto que no debe pasar inadvertido, es el compromiso inherente que las instituciones terciarias tienen respecto al manejo correcto y uso de los bienes financieros y materiales del Estado. Según Brown y Glasner (2007, p.81) existe una fuerte demanda de los votantes y contribuyentes para que los fondos utilizados en los distintos aspectos del quehacer educativo sean administrados adecuadamente. “Con una proporción mucho mayor de la población aspirando a obtener una licenciatura, el nivel de interés de la evaluación se ha incrementado. La conciencia de la gente como agentes de la educación se ha aumentado en la misma proporción. Esto lleva a demandar con más fuerza que los objetivos de la educación superior sean relevantes para la sociedad en general, y que los estudiantes estén bien cualificados para contribuir a ella.”

En la misma línea de argumentación, Morín (1988) señala que las universidades tienen la necesidad de ser más abiertas y flexibles en lo que se refiere a sus modos de organización y a su vinculación con la sociedad. Los problemas del conocimiento y sus

aplicaciones productivas y sociales hacen que las universidades tengan que buscar fórmulas opcionales para equilibrar sus procesos organizativos que crecieron al abrigo de un monopolio sobre el saber y su distribución; ahora tienen que dialogar y ajustar sus estructuras y realizaciones con las demandas sociales que son esencialmente distintas.

De allí, esta problemática obliga a replantear la función de la educación superior y su pertinencia curricular en relación con las demandas actuales y futuras del entorno. Miranda (2001, pp. 23-24) define la educación como “un compuesto de capacidades, técnicas y aprendizajes cognoscitivos y no cognoscitivos, que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes en un sistema de relación reflejado en la competencia del individuo para desenvolverse en la vida social y productiva que tiene consecuencias en el largo plazo ligadas con la ética y la política”. Merece destacar entonces, la educación ha de ser puesta al servicio de la sociedad como agente promotor del cambio y del desarrollo integral de las naciones, a través del fomento de la ciencia, la tecnología, la cultura y el arte, ofreciendo así, oportunidades para la mejora de las condiciones de vida de las personas (Gibbons, 1998; Miranda, 2001).

La relevancia de este aspecto cobra particular interés en la agenda de la Conferencia Mundial de la UNESCO focalizándose como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior. “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, considerando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (Yarzabal, 1999, pp. 153-154).

Por lo anteriormente planteado, en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior se proponen las estrategias de mejora tales como: Revisar y renovar las formas de organización académica; analizar la vigencia,

actualidad y relevancia de los contenidos programáticos en los planes de estudio; seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza acordes a las tendencias didácticas actuales que superen los métodos tradicionales de enseñar. Se espera, en el docente la aplicación de nuevas formas y medios de enseñanza para que se apropien los estudiantes y puedan enfrentarse ante lo desconocido, la incertidumbre y así estar capacitados a lo largo de la vida.

En tal sentido, se hace necesario puntualizar, promover un nuevo modelo de formas de enseñanza y aprendizaje, modificando la cultura y paradigma de evaluación imperante. El aprendizaje de los estudiantes depende no solo de los modelos de enseñanza o paradigma sino también de la práctica evaluativa que implementa el docente, medio y proceso que permite constatar los resultados de aprendizaje esperados. Por tal razón, las nuevas propuestas curriculares en educación superior deben incorporar un enfoque de evaluación integral, acorde a las innovaciones educativas y congruentes con las estrategias didácticas incorporadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. Es decir, la educación permanente, constituye una característica en el presente y futuro. El hombre, sujeto aprendiz en una sociedad que cambia de forma vertiginosa, tendrá que adaptarse constantemente a situaciones nuevas. Este escenario, coloca a la evaluación en un primer plano de la práctica pedagógica, no sólo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio para fomentar en estudiantes su desarrollo autónomo.

### **1.1.1. El espacio europeo de educación superior**

Con las Declaraciones de Sorbona (1998) y Bolonia (1999), se marcó el inicio del proceso de concertación para la transformación de la educación superior más trascendental del presente siglo en la mayoría de los países del continente Europeo. Esta propuesta más conocida como “el Proceso de Bolonia” o “Convergencia Europea”, consolidó el año 2010, la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lengua española y en lengua americana, “European Higher Education Area” (EHEA). Es decir, institucionalizar un sistema educativo europeo de calidad que permita a ese continente, impulsar su crecimiento económico, su competitividad

internacional y su cohesión social tal como se expresa en un fragmento de la Declaración de Sorbona: “Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas” (Zabala, 2005, p. 27).

Así, la evolución de la Convergencia Europea continuó completándose en las subsiguientes reuniones bianuales que los Ministros de Educación Superior sostuvieron en: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). En cada una de ellas, se establecieron las directrices que asegurarían la continuidad para la consecución del proceso iniciado, y se valorarían los avances alcanzados.

Posteriormente, la Declaración de Lovaina, apuntó explícitamente hacia una reforma curricular flexible y centrada en el alumno, cuya dinámica le permita desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a un mercado laboral cambiante y le prepare para un aprendizaje para el futuro. El Comunicado (p. 4) lo declara de la siguiente manera:

*Subrayamos la importancia de la misión docente de las instituciones de educación superior y la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados del aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos. De ahí que la reforma curricular será un proceso continuado cuyo resultado será el desarrollo de itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados.*

También, es importante, lo que señala Del Pozo (2008/2009, p. 65): Estos resultados de aprendizaje están claramente relacionados con el trabajo del estudiante y los métodos de enseñanza, siendo precisamente en este punto en el que aparece la preocupación metodológica. Es el profesor al que corresponde la responsabilidad final sobre la definición de actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación, por lo que debe reflexionar sobre las actividades pedagógicas que desarrolla para conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previsto.

Por otra parte, dentro del amplio contexto que demandó la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, se desarrolló el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe; una iniciativa de las universidades con el fin de encontrar conjuntamente puntos comunes de referencia que facilitarían la libre circulación internacional de los estudiantes y profesores en estos centros de educación superior tal como lo declara el Proceso de Convergencia.

Para el desarrollo del Proyecto Tuning, se tomó como marco de referencia las experiencias acumuladas de los programas ERASMUS9-SOCRATES, especialmente en lo que respecta al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Para las instituciones de educación superior, Tuning Educational Structures in Europe, fue un punto de partida para la homologación de las estructuras curriculares y contenidos de estudio que la colectividad académica donde más de cien expertos europeos, definieron en ese espacio de diálogo y reflexión, los posibles perfiles educativos y profesionales que la sociedad exige y el nivel de formación que los estudiantes en términos de competencias y resultados de aprendizaje deberían alcanzar.

El Proyecto se centró básicamente en cinco líneas de enfoque. La cuarta Fase puso énfasis en la aproximación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes visto desde el nuevo paradigma curricular: El enfoque curricular basado en competencias. Por consiguiente, se le prestó particular interés a los métodos y medios de enseñanza de aprendizaje, la evaluación de los procesos y sus resultados, así como, el papel determinante que estos juegan en el desarrollo de las competencias deseadas. De igual modo, se trazaron nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en función a la metodología planteada y a los resultados de aprendizaje esperados.

Consecuentemente, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior responde a configurar el aprendizaje autónomo, además, el libre movimiento de estudiantes y trabajadores a lo largo de la Unión Europea, de modo que se promueva el enriquecimiento cultural, la cohesión y el aumento de las posibilidades laborales. De esta manera, el aprendizaje autónomo, se viene configurando como otra de las demandas profesionales en este momento, que tiene como finalidad gestar capacidades en los individuos para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de modo que puedan actualizarse y adaptarse a la velocidad que los cambios se vienen suscitando en nuestro tiempo. Todo ello pone de manifiesto el actual énfasis en el desarrollo de competencias, entendidas como el saber complejo que garantiza un uso satisfactorio del conocimiento

y que no solo requiere del dominio de conceptos, sino también de capacidades, habilidades y actitudes. (Ariza y Ferra; 2009)

En las universidades españolas al margen de la adaptación y homologación de los títulos para facilitar el movimiento de estudiantes y profesores a lo largo de todo el territorio europeo, se está viviendo la convergencia como un proceso de cambio metodológico. Esta transformación está inspirada en la necesidad de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias y un aprendizaje más autónomo que les capacita para continuar formándose y actualizándose a lo largo de toda su vida. (García y Pérez, 2008)

Los mencionados cambios metodológicos están impulsados por la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos, donde en el cómputo crediticio se reduce el número de horas formativas presenciales en pos de un mayor tiempo dedicado a la elaboración de trabajos académicos supervisados, horas de estudio y aprendizaje autónomo del alumno. Este cambio metodológico requiere un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad en docentes y estudiantes. El profesor no se puede limitar a preparar lecciones magistrales, sino que debe asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias profesionales (Maura y Tirados, 2008). Por ello, es necesario superar la reticencia de docentes que ven amenazado su preciado control sobre unas tareas que llevan muchos años desempeñando, al sentirse exhortados a embarcarse en la adopción de nuevas y complejas funciones.

Ariza y Ferra (2009), para abordar una transformación de esta envergadura necesitan encontrar una fuerte justificación:

- No es que la enseñanza haya perdido protagonismo, sino que se ha enfocado de otro modo. Fundamentalmente, se ha orientado al hecho de poner al alumnado en las mejores condiciones de aprender, lo que conlleva que para adquirir aprendizajes hay otras vías, no alternativas, pero sí complementarias. Estamos, por tanto, ante un nuevo cambio de mentalidad, que comporta, como se ha dicho líneas atrás, un nuevo modo de entender la universidad, si bien con los mismos principios teleológicos que la vieron erigirse como institución, ahora atendiendo a otras demandas.
- Además de suponer un importante reto para el profesor, el proceso de

convergencia hacia la creación del EEES tiene serias repercusiones sobre los estudiantes. La evolución de los modelos educativos ha convertido al alumno en el gran protagonista y verdadero responsable de su aprendizaje. Entonces surge la pregunta que ha inspirado parte de este artículo: ¿están los universitarios españoles de hoy en día preparados para asumir con éxito un aprendizaje más autónomo? Ciertamente, no. No se han formado en esa cultura y el cambio requiere un largo proceso de adaptación.

- Las lecciones que nos aportan las experiencias vividas en las aulas nos muestran un alumnado cuyo nivel de conocimientos teóricos ha disminuido considerablemente respecto a décadas anteriores, y no hablemos ya de su habilidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información, o de su capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico. Llama la atención una actitud pasiva y acomodada, típica de una sociedad hedonista, donde se busca el máximo disfrute y el mínimo esfuerzo. Partiendo de esta base, se pretende introducir al estudiante, sin ningún periodo de «aclimatación», en un sistema en el que se le exige que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento, ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes.
- Las consideraciones precedentes pueden dar lugar en los alumnos a un sentimiento de incertidumbre, sobre todo porque no han desarrollado hábitos ni adquirido procedimientos que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en la nueva singladura. Ante esta circunstancia, los profesores universitarios han de cuestionarse: ¿qué puedo hacer yo, como docente dentro del nuevo sistema educativo, para ayudar a mis alumnos a asumir su nuevo protagonismo?

Martín y Moreno (2009) señalan que la competencia de aprender a aprender precisa de tres elementos fundamentales: los cognitivos que hacen referencia al manejo de

habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos; los afectivos, decisivos para crear una situación propicia para aprender a aprender; y los sociales porque aprender es una tarea colectiva, es un proceso de aprendizaje activo a través de la guía y el apoyo en los otros más competentes en algún ámbito.

Las universidades deben incorporar personal docente con formación pedagógica y didáctica en función de las tendencias actuales de la educación superior para fortalecer y potenciar todo el conjunto de habilidades visibles e invisibles que tienen los estudiantes y adquirir de esta manera una serie de competencias genéricas y específicas para desenvolverse con eficiencia en su profesión. Así de esta manera, el aula debe ser un espacio para desarrollar competencias en el alumno mediante la utilización de estrategias didácticas que promuevan la estimulación de su pensamiento y creatividad durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como señala Pozo y Pérez (2009) deben realizarse transformaciones de fondo, sobre todo, en cuanto a metodologías docentes. Nos encontramos ante un cambio profundo en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

Finalmente Parcerisa (2010) enfatiza, la universidad debe afrontar una reflexión profunda sobre qué se entiende por docencia y calidad, sobre qué y cómo hay que impulsar la innovación docente y, en definitiva, sobre qué es lo que realmente necesita aprender el estudiante y qué tiene que suceder para que aprenda y aprenda bien.

### **1.1.2. Contexto Latinoamericano**

El 29 de junio de 1999 se realizó en Río de Janeiro Brasil, la Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas. Para ello declaran entre otros enunciados que reiteran el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación, por una parte, es factor importante en el logro de la igualdad social y el progreso científico y tecnológico y por otra, en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades y puedan aprovechar las oportunidades de empleo. (Ramírez y Medina, 2008)

También, refiere: la década de los noventa se caracteriza por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran

medida los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales.

La UNESCO (2005) señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, y para lograr los propósitos y objetivos antes mencionados, programa también el desarrollo de cuatro líneas de acción 1) competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) calidad de los programas. (Ramírez y Medina, 2008)

La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870, y es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos que explican la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

El concepto de competencias aparece asociado a características personales que explican un rendimiento laboral superior. Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea.

Maura y Tirados (2007) proporciona información sobre el curso “Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad” llevado a cabo en el año académico 2007-2008, donde docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos organizados en dos grupos fueron sometidos a consideración el listado de competencias

genéricas acordado para América Latina en el Proyecto Tuning América Latina (2007). El primero integrado por ochenta docentes y egresados de la Universidad Autónoma Saracho (UAJMS) de la ciudad de Tarija, Bolivia y el segundo grupo compuesto por quince docentes que cursaban la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (UH). Ambos grupos hicieron una valoración de las competencias establecidas por el proyecto de Tuning América Latina pudiendo clasificar las 27 competencias genéricas en cuatro grupos: competencias relacionadas con el aprendizaje (8), competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7), competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6), competencias relativas a los valores (6), tal como se muestra en el cuadro adjunto:

Cuadro 1: Listado de competencias sometidas a valoración, año 2007-2008.

<b>Tipo de la competencia y número total</b>	<b>Número y denominación de la competencia</b>
Aprendizaje (8)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión.</li> <li>2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>3. Capacidad de investigación.</li> <li>4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>5. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</li> <li>6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanente.</li> <li>7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.</li> <li>8. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.</li> </ol>
Relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación.</li> <li>2. Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>3. Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes.</li> <li>5. Habilidades interpersonales.</li> <li>6. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.</li> <li>7. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</li> </ol>
Autonomía y desarrollo personal (6)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creatividad.</li> <li>2. Capacidad para tomar decisiones.</li> <li>3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</li> <li>4. Habilidad para trabajar en forma autónoma.</li> <li>5. Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>6. Capacidad para formular y gestionar proyectos.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</li> <li>2. Compromiso con su medio sociocultural.</li> <li>3. Compromiso ético.</li> </ol>

Valores (6)	4. Compromiso con la calidad. 5. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. 6. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
-------------	--

Fuente: Elaboración propia, tomado Maura, V. G., y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 185-210.

El sistema de créditos en la educación superior colombiana otorga gran importancia al aprendizaje autónomo del estudiante, reconociéndole el doble del tiempo dedicada al trabajo académico con acompañamiento del profesor. En tal sentido, la universidad certificará tanto el aprendizaje del estudiante en compañía del profesor como el que realice independientemente. Este último es clave para el pleno desarrollo autónomo del estudiante, establecido en la ley 30 de 1992 (Álvarez, 2004)

- “Artículo 1°. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el *desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral*”... y el *“pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”* (destacado nuestro).
- “Artículo 4°. La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (destacado nuestro).

La educación en Colombia, Ley 115 de 1994, promueve la autonomía escolar y el compromiso de la educación en el desarrollo de las competencias básicas, laborales y ciudadanas, pretendiendo formar un individuo responsable con capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes. (Meneses, 2012)

En México en la década de los noventa aparecen los centros de auto-acceso como parte de un proyecto que desarrollaron el Consejo Británico y la secretaría de Educación Pública que involucraba el apoyo a las universidades públicas a través del FOMES. Estos centros han funcionado como espacios donde se ofrecen materiales y diferentes tipos de actividades para que los alumnos aprendan idiomas fuera del salón de clases o

como complemento de los mismos. Son lugares donde los alumnos de los centros de idiomas realizan trabajo remedial, donde practican lo visto en clase, donde desarrollan las habilidades que deseen, donde se preparan para presentar exámenes de conocimientos de idiomas tales como el TOEFL o el IELTS. El proyecto contemplaba varias etapas; la primera es la capacitación a gran escala sobre los centros de auto-acceso, su filosofía, el desarrollo del aprendizaje autónomo y la implementación de los mismos. La tercera fase tenía que ver con la implementación del centro, la preparación de materiales, la organización del centro, la adaptación de espacios, la capacitación del personal y finalmente del usuario.( Gaona,2008)

### **1.1.3. Avances y problemas vigentes respecto al aprendizaje autónomo en el contexto universitario**

Delors (1996) presenta un aporte significativo en torno a la educación superior, en especial al tema de aprender a aprender, donde se presenta en este informe los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- *Aprender a conocer: competencia que otorga la posibilidad de acceder a conocimientos generales, avanzados o especializados por propios medios y en forma permanente, ello implica necesariamente habilidad para aprender, suponiendo, además; aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*

- *Aprender a hacer: competencia que capacite al individuo para enfrentar un gran número de situaciones y de experiencias sociales o de trabajo, bien sea en el ámbito individual o colectivo a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más general, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.*

- *Aprender a vivir juntos: competencia para reconocer y entender al otro en todas sus dimensiones, para trabajar cooperativamente y para solucionar conflictos; en el*

marco del pluralismo, la equidad, la tolerancia y la solidaridad. También, tiene que ver con la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- *Aprender a ser*: competencia para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

- *Aprender a aprender*: implica el desarrollo de competencias para la adquisición, organización y manejo de información, así como de estrategias cognitivas para la administración de la misma, de acuerdo con las circunstancias y necesidades.

En este sentido, el aprendizaje autónomo abarca las necesidades del mundo actual, busca desarrollar en las personas la construcción de su propio aprendizaje y por ende su futuro. De esta manera hablamos también de los pilares fundamentales de la educación para un buen desarrollo del aprendizaje autónomo, donde el aprender a conocer es la habilidad para aprender y que se tiene para recibir conocimientos en distintas áreas: aprender a hacer, adecuar el conocimiento que ya adquirimos en distintas situaciones; aprender a vivir juntos, habilidad para trabajar en equipo, escuchando a los demás, valorando al ser como tal y respetando las opiniones; aprender a ser, habilidad de comprenderse a sí mismo, logrando las metas e intereses personalmente y el aprender a aprender, habilidad personal para reaprender, obviando una serie de limitaciones y potenciando fortalezas aprovechando las diversas oportunidades. Cada una de estas capacidades configuradas adecuadamente en el espacio áulico de la universidad y mediadas por buenas estrategias, conducirán hacia el aprendizaje autónomo del estudiante.

El enfoque de competencias es uno de los ejes clave del proceso de Bolonia y de igual manera el crédito europeo, estos conforman los dos criterios básicos en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje que desea incorporar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así lo presenta (Villa y Poblete, 2008). Un primer paso en torno a estos dos criterios ya lo inició la Universidad de Deusto, publicando sobre el

Aprendizaje Basado en Competencias, que vendría a representar la renovación pedagógica iniciada entre 1999 y 2000, donde los directivos tuvieron la clara visión sobre la necesidad existente para un cambio pedagógico y metodológico en el modelo universitario que hasta ese momento estaba centrado en el profesor, siendo cambiado por otro, mediador del aprendizaje, necesario para gestionar en los estudiantes un aprendizaje autónomo. Esta renovación surgió inmediatamente después de la Declaración de Bolonia.

Esta transformación que se inició en la universidad de Deusto junto con otras Universidades Europeas que coincidían en la necesidad de un cambio, así de este modo surgió el Proyecto Tuning liderado en un inicio por esta universidad y la Universidad de Groningen (Holanda). Este proyecto Tuning que gracias a su efectividad no solo se ha extendido en Europa sino también ha llegado a América Latina, pronto en Asia, la India y tangencialmente se viene desarrollando en la universidad peruana, especialmente en la USAT.

La publicación sobre Aprendizaje Basado en Competencias realizado por la universidad de Deusto, es producto del largo camino recorrido por esta universidad que con sus propios planeamientos pedagógico- didáctico y con la experiencia llevada a cabo en cinco titulaciones, donde ya cuenta con licenciados formados en créditos europeos y en el desarrollo y evaluación del aprendizaje basado en competencias.

La investigación realizada por Ibarra y Rodríguez (2011) se centra en presentar los principales resultados que sobre el nivel de competencia que manifiestan los estudiantes universitarios en dos competencias transversales, el aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. Los resultados se obtienen sobre una muestra de 2 556 estudiantes que representan a diez universidades españolas. En ella destaca la necesidad de impulsar en los estudios universitarios estrategias que favorezcan un mayor grado de iniciativa de los estudiantes en un aprendizaje efectivo, estratégico y permanente. Es necesario educar a los profesores y estudiantes en su capacidad evaluadora para que puedan poner en práctica procesos de evaluación participativa que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

El estudio titulado: El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. Realizado por (Raposo y Sarceda, 2010) de la Universidad de Salamanca, explica que uno de los enunciados clave en el proceso de Bolonia es centrar la docencia en el estudiante, consiguiendo implicarle activa y

autónomamente en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus competencias. Para ello es necesario utilizar métodos de enseñanza y aprendizaje junto con medios y recursos que lo motiven y lo orienten. En este trabajo se utiliza básicamente alguno de ellos, como por ejemplo los mapas de aprendizaje y guías de aprendizaje, desde la experiencia en la adaptación a créditos ECTS de la materia, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, han resultado útiles para orientar y evaluar el proceso didáctico y fomentar los aprendizajes pretendidos.

Un estudio realizado en la Universidad de Pamplona sobre las características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería, los resultados obtenidos muestran que el aprendizaje autónomo es un método eficaz para adquirir y desarrollar ciertas habilidades personales, tales como la planificación de tareas y la verificación independiente de estas, la distribución de información para profundizar e identificación de los tema clave, la organización del tiempo y el aumento de la motivación para aprender a aprender, evidenciando predominio de las estrategias de ampliación. Este estudio se llevó a cabo gracias a la aplicación del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA). Además, los estudiantes de enfermería en su mayoría realizan actividades características del aprendizaje autónomo, donde la ejecución de estas actividades dentro de la clasificación de “muchas veces” tiene un valor de 45.2%. (Meneses, 2012)

El Proyecto Tuning América Latina (2007), cuenta con una cobertura en 19 países y 190 universidades latinoamericanas. El proyecto tiene cuatro grandes líneas de trabajo: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas, 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, 3) créditos académicos y 4) calidad de los programas. Se plantea 27 competencias genéricas como parte de su propuesta para mejorar la educación universitaria en América, la competencia número veinticuatro se refiere especialmente a este tema y es la Habilidad para trabajar en forma autónoma.

La Universidad Iberoamericana de México en conjunto con su Instituto de Investigación, han planteado unas orientaciones que son el resultado de los trabajos realizados de la mano con los profesores, esta investigación se ha titulado “formación de profesores universitarios para el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo desde una perspectiva intercultural”. Las orientaciones que aquí presentan pretenden colaborar en la formación de profesores universitarios para que

actúen como agentes educativos estratégicos, propiciando el desarrollo de las habilidades y actitudes en los estudiantes, de tal manera que les sirvan durante su vida académica y profesional. El objetivo de esta investigación fue proporcionar un conjunto de estrategias prácticas fundamentadas en avances teóricos que permitan a los profesores integrar de manera transversal el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender autónomamente a lo largo de la formación universitaria, especialmente, durante el primer ciclo de la carrera universitaria.

La necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad para gestionar sus propios aprendizajes ha sido planteada por la UNESCO (1998) en el sentido de contar con herramientas intelectuales y sociales para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Perspectiva educativa sistematizada por diferentes autores con respecto a la dirección de enseñar a aprender y considerada entre los requerimientos básicos para el desempeño de cualquier profesión.

Este antecedente nos incentiva como maestros hacer uso de los materiales con la finalidad de que los jóvenes puedan participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, articulando sus conocimientos con sus habilidades y destrezas en un todo organizado y confluir en la competencia del aprendizaje autónomo. También, orienta a generar un proceso innovador en estudiantes y docentes, orientado a construir un verdadero espíritu universitario que posibilite el develamiento de la verdad considerando como estrategias básicas la investigación formativa y las tecnologías de la información.

La autonomía e iniciativa personal es una de las competencias básicas que se contemplan en el currículo de los sistemas educativos europeos en general, aunque con algunas variaciones en cuanto a su denominación. Su inclusión se justifica por su aportación a la educación integral, velar por todo el alumnado hacia el desarrollo de las competencias necesarias a lo largo de toda su vida para su realización personal, profesional y social, en este sentido, la autonomía e iniciativa personal puede considerarse como una competencia fundamental entre las básicas.

A finales de los noventa del siglo XX, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio en doce países de su entorno para determinar cuáles serían realmente las competencias clave necesarias para una vida plena y para el buen funcionamiento de la sociedad. En el 2001 publicaron los resultados en el Informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). En él se

establecen tres categorías de competencias entre las cuales se encuentra la autónoma. En este grupo se incluyen las competencias necesarias para comprender el contexto en el que se actúa y decide, para crear, administrar planes de vida, proyectos personales para defender y afirmar los propios derechos e intereses.

Posteriormente los Consejos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) establecieron objetivos que debían cumplir los sistemas educativos de formación europeos, así como también definieron un programa de trabajo, denominado “Educación y Formación 2010”. Como soporte a este programa se elaboró el documento “competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” (2004). En este documento la Unión Europea identifica las ocho competencias clave, entre las cuales aparece el “espíritu emprendedor”, que se define como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos”.

A la vista de esta definición se entiende por qué se considera “el espíritu emprendedor” como el antecedente de la competencia para autonomía e iniciativa personal.

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia recogió la propuesta realizada por la Unión Europea en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus consecuentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas (2006), donde identifica ocho competencias básicas, entre ellas, la autonomía e iniciativa personal.

Siguiendo las directrices de la LOE el nuevo currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma Vasca (2007) apuesta por un currículo de carácter claramente competencial, definiendo seis competencias generales como grandes ejes referenciales para la educación integral, tanto básica como permanente y ocho competencias básicas, “a cuyo servicio deben entenderse los contenidos curriculares establecidos en este Decreto para las diferentes áreas y materias de conocimiento”. Esta propuesta formativa centrada en la adquisición y desarrollo de ocho competencias básicas incluye también la competencia para la autonomía e iniciativa personal. Aprender a ser una persona autónoma supone aprender a desenvolverse a nivel personal, profesional y social en un mundo cada vez más complejo. Desde el nuevo planteamiento educativo competencial se requiere el desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas (para afrontar problemas y tomar decisiones, para trabajar en equipo), actitudes y valores (perseverancia, solidaridad, creatividad) que no se forman espontáneamente tampoco a

través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos.

Peña (1997) en su trabajo titulado diseño de materiales para el aprendizaje autónomo buscó identificar los elementos más relevantes para el aprendizaje autónomo y cuál es su aplicación en el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Los materiales son relevantes y entendidos como la fuente principal del aprendizaje y se diseñan para generar situaciones de aprendizaje, pues, potencian la autonomía. Esta investigación, realizó un análisis documental de un número no reportado de currículos, encontrando que aquellos que se preocupan por el aprendizaje autónomo tienen en cuenta la motivación, la interacción docente – alumno, alumno - alumno, la información sobre el progreso y el avance en la formación, la independencia y el control por parte del alumno. Por tanto, su aplicación debe ser continua, asumiendo el docente un rol de versatilidad, en cuanto a conocimientos, práctica pedagógica para guiar con éxito al estudiante en el proceso de aprendizaje de manera autónoma.

A nivel nacional, el tema ya está siendo trabajado por la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el campo de la Medicina, la Universidad del Pacífico y por la Pontificia Universidad Católica del Perú en su Facultad de Ciencias a través de la creación de comisiones dedicadas a la investigación e implementación de la propuesta de un Currículo Basado en Competencias atendiendo a sus realidades.

La tesis de Delgado (2008) titulado influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de la formación profesional del egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) mediante la hipótesis general planteada, demuestra que el Aprendizaje Autónomo eleva la Calidad de la Formación Profesional de los alumnos de los últimos semestres. En el estudio, se tuvo en cuenta los cuatro factores que comprenden la autonomía del aprendizaje: nivel cognitivo, metodológico, psicológico y tecnológico en forma integral y sinérgica y que forman parte del pilar del desarrollo de la calidad de la formación profesional de los estudiantes de acuerdo al objeto de estudio descrito.

Es importante implementar estrategias y materiales relacionadas con las actividades que ayuden al estudiante universitario al desarrollo de su aprendizaje autónomo, independientemente de la edad. A veces, los docentes creen que solo debe implementarse en el nivel básico, sin embargo, desde la perspectiva del aprendizaje autónomo mucho tiene que ver con el conocimiento profundo de las dimensiones, cognitivo, metodológico, psicológico y tecnológico. El diseño de materiales, en el

ámbito universitario es una necesidad pedagógica que debe ser atendida, el docente debe elaborar guías metodológicas a fin de ir desarrollando las estructuras mentales de los sujetos que aprenden. Nuestro reto en la actualidad es ayudar al joven a potenciar habilidades orientadas hacia la creatividad, trabajo en equipo y autoaprendizaje. Por consiguiente, los materiales tienen que ser llamativos, para que despierte el interés en el estudiante universitario y se vaya involucrado en el proceso de su aprendizaje en forma autónoma.

A nivel regional el Modelo Educativo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), aprobado por Resolución N° 097-2010-USAT: R., tiene por propósito direccionar la formación personal y profesional de los estudiantes, el trabajo académico y administrativo de las facultades, escuelas, institutos, departamentos, programas y modalidades de la USAT, asumiendo preferentemente el enfoque de la formación basada en competencias.

Se concluye que las investigaciones en torno al aprendizaje autónomo ha tenido su inicio en Europa con el tratado de Bolonia en el año 1998, a partir de este tratado la gran mayoría de las universidades se han dedicado a investigar en entorno a este tema; por ello, la mayoría de las investigaciones se encuentran en este ámbito.

En Latinoamérica como lo explica el proyecto Tuning (2007) varios países lo están tomando en cuenta el formar estudiantes con capacidades de aprendizaje autónomo, pero aún, su aplicación en las universidades está caminando a pasos lentos y por tal razón no se encuentran muchas investigaciones en torno a este tema.

En el ámbito nacional existen escasas investigaciones sobre este tema, lo que resalta que el Perú recién está iniciando el pretender educar a estudiantes con capacidades autónomas en la universidad. En el ámbito local la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) presenta el Modelo Educativo USAT, que pretende formar estudiantes con capacidades autónomas.

Estas experiencias, conducen a replantear los procesos de enseñanza aprendizaje en los espacios universitarios que puedan tener un impacto no sólo a nivel institucional sino interinstitucional de corte glocal con la finalidad de concatenar el modus operandi universitario con las tendencias actuales de la educación, basadas en las competencias y establecer una paridad con aquellas instituciones que han establecido los estándares internacionales a nivel europeo y latinoamericano; así, urge ofrecer una educación universitaria que fomenta la formación integral del ser humano desde una perspectiva

autónoma.

Por consiguiente, siendo nuestro deseo mejorar la calidad de la formación universitaria; el móvil de nuestra investigación busca gestionar estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el primer ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).

### **1.1.3.1. Razones principales que fundamentan el objeto de estudio: aprendizaje autónomo (Naturaleza y principios básicos para el aprendizaje a lo largo de la vida)**

El mundo actual requiere que los egresados de las universidades tengan una formación integral, conocimientos sólidos y una disciplina de trabajo que les permita continuar aprendiendo todo aquello que necesiten para lograr una verdadera formación de acuerdo a los problemas y retos que tengan que enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional.

Hoy en día, la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio como consecuencia de la convergencia europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central que en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender. (Marzano,1991) Este nuevo paradigma nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Así, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo y su papel se corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. Se pretende la activación en el alumno de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos poseídos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje. (Rodríguez, 2004)

En cambio Gonzáles (2004) refiere que el papel del profesor no se limita a transmitir

información sino que participa activamente en el proceso de construcción de significado del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto.

Beltrán (1993), acuña el aprendizaje significativo y dice que éste se caracteriza, primero por ser un *proceso activo*, el alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas; en segundo lugar, el aprendizaje debe ser un proceso constructivo, es decir, las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto.

El acto educativo es un acto de fe en todos los niveles (Torralba, 2001). Por tanto, es necesario resaltar, la universidad, nació de una relación de acogida entre docentes y discentes en torno a la verdad y el conocimiento (Iyanza, 2000). Además, las nuevas cohortes de estudiantes que llegan a las universidades tienen nuevas costumbres, formas de vida, ideas e incluso mentalidades que llegan a sorprender y a preocupar a la gran mayoría del profesorado (Masjuan, 2004). El conocimiento del estudiante es de gran importancia, no sólo porque el estudiante, en primera persona, es el sujeto del verbo aprender (Giné, 2007), sino porque al estudiante universitario a partir de la creación del EEES se le reconoce la capacidad de discernir, de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de actuar con criterio.

En definitiva, el aprendizaje es un proceso complejo. Dentro de lo cual se debe cuidar la actividad del propio estudiante, por ser uno de los aspectos más importantes. Este proceso se inicia filtrando la información, seguidamente organiza, procesa, construye con ella los contenidos del aprendizaje y finalmente, opera a partir de esos contenidos y desarrolla las habilidades. Por tanto, si queremos mejorar el aprendizaje es fundamental destacar el papel protagonista del estudiante, no solo porque mejora su rendimiento sino que interviene directamente como causa próxima de su propio aprendizaje. El aprendizaje, en sentido estricto, se convierte en una actividad del sujeto que aprende, sin desdeñar que también constituye un proceso vinculado a la enseñanza y, por tanto, al profesor que la desempeña.

Como consecuencia, el profesor universitario debe cambiar la orientación de su función. En lugar de ser un especialista que conoce muy bien una materia y sabe explicarla debe

convertirse en un profesional del aprendizaje, dejando la tarea de aprender como función del alumno. El trabajo del profesor debe radicar en hacer todo lo posible para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que explica.

Zabalza (2002) hace hincapié sobre lo mismo, centrándose básicamente en tres aspectos básicos:

- Convertir el aprender en contenido y propósito de la propia enseñanza a la aportación formativa que hacemos los profesores. No sirve de nada orientar los aprendizajes a repetir las cosas, centrarse en unos pocos documentos y apuntes y dedicarse a superar exámenes para olvidar después lo que se ha aprendido.
- Enfocar la materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían ser de utilidad.
- Mejorar los conocimientos que poseemos los profesores sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. No hay duda de que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje en mejores condiciones estaremos para facilitarlo.

Todo esto permite acercar la docencia universitaria y la educación a lo que actualmente se espera de ella, que según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), es la formación de personas que sean capaces de adaptarse a los cambios en la sociedad, con capacidad e iniciativa personal, con capacidad para resolver problemas en condiciones de incertidumbre, con competencia comunicativa oral, escrita e icónica, con capacidad de autoaprendizaje, autocontrol, asunción de riesgos y trabajo en equipo y para actuar en contextos culturales diferentes.

Los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Uno de los componentes básicos de esta propuesta es la promoción de destrezas básicas: en concreto, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco debería incluir TIC, cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales (European Council, 2000).

En Europa desde 1998 tras la reunión de los Ministros de EEES - Espacio Europeo de Educación Superior y la declaración de Bolonia se viene realizando una reforma en la Educación Superior, se han acordado varios objetivos para la mejora de la misma; uno de ellos es la implementación de un nuevo sistema de crédito universitario conocido como la ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) que “constituye el nuevo sistema de contabilización de las acciones docentes basada no tanto en lo que hacen los profesores (las horas clase) sino en el tiempo y esfuerzo que se exige del estudiante” (Zabalza y Zabalza, 2010).

Por otro lado, El Consejo Europeo de Barcelona (2002) adoptó un detallado programa de trabajo con el fin de alcanzar estos objetivos comunes para 2010. El programa detallado de trabajo aumentó la lista de destrezas básicas como a continuación se indica: alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales) competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. Este grupo de trabajo definió un marco compuesto por ocho dominios de competencias claves necesarios para todos/as en la sociedad del conocimiento (Comunicación en la lengua materna, Comunicación en una lengua extranjera, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor, Expresión cultural). Dados los diversos aspectos del trabajo, es necesario subrayar algunos principios para la definición del marco así como los retos planteados:

- El marco es el primer intento a nivel europeo para proveer una lista global y equilibrada de las competencias clave que son necesarias para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento.
- Se considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo. Una “competencia clave” es crucial para tres aspectos de la vida: realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural); inclusión y una ciudadanía activa (capital social); aptitud para el empleo (capital humano).
- Dado el enfoque elegido, y definiendo las competencias clave en términos generales, no es posible ni relevante, en la mayoría de los ámbitos de competencias, distinguir entre los niveles básico de dominio de una competencia

y los niveles más avanzados de dominio. Por lo tanto, además de poseer destrezas específicas básicas para poder llevar a cabo una tarea en concreto, son necesarias competencias más flexibles, genéricas y transferibles para proveer al individuo con una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que sean apropiadas a determinadas situaciones.

- Además, la medición del dominio de la mayoría de estas competencias es hasta ahora limitada. Las herramientas de medición existentes tales como PISA y IALS indican los niveles de dominio con respecto a la alfabetización y a la alfabetización numérica. Mientras que sólo algunas de las competencias clave son medibles, el marco ayuda a colocar éstas en un contexto de igual importancia a las competencias genéricas y transversales que son más difíciles de medir.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas lo definió como la “unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, como otras actividades dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”. Este sistema de créditos responde a dos factores; el *factor tiempo* (que se debe diferenciar entre tiempo presente y tiempo no presencial) este nuevo sistema une los tiempos de enseñanza presencial, así como de trabajo autónomo, dando prioridad a este último y por otro lado, tenemos, el *factor tareas de aprendizaje* que permite generar condiciones para la supervisión del aprendizaje de cada estudiante, así como la movilidad estudiantil, respaldado por el reconocimiento de sus calificaciones y la adopción de un sistema basado en ciclos.

Estos objetivos han sido aceptados y puestos en práctica en las universidades de Europa. Todo este sistema se encuentra sostenido por la LOU, que contempla para posibilitar las reformas que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios, donde están desarrolladas en el articulado correspondiente al título XIII de la propia ley Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Destaca la importancia del aprendizaje autónomo del alumnado así como la incorporación de nuevas metodologías en las enseñanzas universitarias, donde se promueve la adquisición y desarrollo de competencias en investigación y difusión de los conocimientos generados.

En la encuesta aplicada por el proyecto Tuning con la finalidad de observar las

competencias en las universidades, se obtuvo como resultado el tener en cuenta la capacidad de aprender, el conocimiento general básico, la habilidad de trabajar autónomamente, la capacidad de analizar y sintetizar, habilidades de investigación, el resolver problemas y el deseo de tener éxito (González y Wagenaar, 2012).

Es así que pasando a un punto también específico y relacionándolo con la competencia tenemos a la ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) el cual constituye el nuevo sistema de contabilización de las acciones docentes basada no tanto en lo que hacen los profesores (las horas clase) sino en el tiempo y esfuerzo que se exige del estudiante. No obstante, cabe resaltar también que el ECTS nos da la referencia de como planificar y utilizar óptimamente el tiempo para conseguir los objetivos del proceso educativo especialmente en el aprendizaje autónomo. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

La UNESCO (1994, p.142), respecto a las tendencias nuevas en la formación de profesores, señala:

*Los nuevos objetivos se orientan al principio de la educación permanente, a la formación basada en las competencias y a la economía, basada esta última en una utilización más eficaz de la duración de la formación dentro de una concepción sistémica y combinada de programas formativos. En cuanto a los instrumentos y estrategias nuevas se hace especial hincapié en la utilización de los multimedia, en el aprendizaje autónomo y en el proceso de grupo. Todo ello desde un enfoque integrativo, interdisciplinario e interdependiente, de modo que "los educadores deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación prevalecen cada día más sobre las funciones de instrucción.*

En España ha habido avances significativos, expresadas en procesos de innovación con estudiantes en espacios semipresenciales, se han puesto de manifiesto el desarrollo y experimentación de las unidades de autoaprendizaje semitutorizado de español mediante tareas descritas aquí, se han involucrado e iniciado decididamente por potenciar el desarrollo de la autonomía de aprendizaje como componente fundamental de los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, ya se han generado los

itinerarios de aprendizaje que siguen todos aquellos aprendices eficaces de nivel intermedio que aprenden una lengua. Finalmente, existen indicios latentes y visibles, de contribuir al desarrollo educativo y a la difusión de componentes culturales entre las personas que accedan a estas unidades, con el fin de promover las relaciones e intercambios culturales entre ciudadanos de la Unión Europea.

La educación en Finlandia se entiende que es para toda la vida, se usa mucho el concepto de “lifelong learners” aprendices de por vida o “lifelong learning” aprendizaje permanente. Lo interesante del concepto es que éste se aplica no sólo para estudios de post grado, sino que se usa en todo el sentido de la palabra: desde lo que se aprende en forma automotivada, lo que se lee, cualquier tipo de aprendizaje que un individuo pueda ir desarrollando a lo largo de su vida.

Este país apuesta mucho por el tema educativo de su población, el gasto público en educación representa el 6,4 % del PIB. Como resultado lo respalda los estudios PISA 2000–2006 (El programa PISA es un estudio comparativo de la OCDE el cual produce información sobre los resultados del aprendizaje en un marco internacional cada 3 años en áreas de lectura, matemáticas y ciencias) obteniendo este país los primeros puestos.

La función de las universidades en general es de realizar investigación e impartir la enseñanza académica más elevada basada en la misma investigación donde sus actividades se basan en la libertad científica y en la autonomía. En los próximos años se reducirá la cantidad de centros de educación superior y se asignarán recursos al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la investigación, planteados para el 2010. Entre los objetivos del ámbito de la escuela superior profesional destacan el desarrollo de los procesos de estudio, el mejoramiento de la calidad de la instrucción, las actividades de innovación y la internacionalización de la enseñanza.

En Australia, la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Lo que nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Ante este panorama, se considera que la función del profesor en la actualidad es orientar

al estudiante para que desarrolle un conjunto de capacidades tanto intelectuales como socio-afectivas que le permitan continuar aprendiendo durante toda su vida y tomar conciencia de sí mismo, de sus motivaciones, capacidades, habilidades y posibilidades. Se trata de que aprenda a trabajar con otros, pensar críticamente, resolver problemas, buscar la información necesaria, comprender la realidad desde distintas perspectivas y desde su complejidad, así como tomar decisiones informadas y reflexionadas que le permitan asumir la responsabilidad de éstas y de las acciones que le siguen.

Por tanto, en los primeros años de la formación universitaria es imprescindible que el profesor oriente y enfoque su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes eligiendo las estrategias más adecuadas para lograrlo, según lo planteado por la Universidad Iberoamericana de México.

A mediados de la década de los 90, en el Perú se inicia un movimiento de mejora de la calidad en los distintos niveles educativos. Así, la acreditación de la calidad de la educación en el Perú tiene su inicio con la promulgación de la Ley General de Educación y se considera de relevancia en el Proyecto Educativo Nacional. En ambos documentos se establece la conformación de un organismo autónomo que garantice ante la sociedad la calidad de las instituciones educativas, según el aporte que nos da el CONEAU - Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación, Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria, sobre la realidad universitaria en el Perú.

Los estándares para la acreditación de las universidades planteados por el CONEAU, requiere que la formación del estudiante debe integrar el poder desarrollar capacidades como: investigación, extensión y proyección social. La Formación profesional en cuanto a la enseñanza – aprendizaje, incluye este punto; el proyecto educativo, desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de las mismas, la evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.

En la Universidad Católica San Pablo, Arequipa, se ha venido dando mayor importancia al aprendizaje autónomo, en el cual el estudiante debe ser capaz tanto de identificar sus necesidades de aprendizaje como de acudir a las fuentes de información y a procesos de formación para satisfacer dichas necesidades. Bajo esta concepción el aprendizaje no se limita a las cuatro paredes del aula ya que los límites de ésta se amplían a todos los escenarios en que interactúa el estudiante. Este tipo de aprendizaje se viene aplicando ampliamente en procesos de instrucción relacionados con la formación profesional en

diversas disciplinas.

En el modelo educativo USAT, podemos observar que la universidad ha planteado la formación continua y el aprendizaje autónomo como uno de sus puntos de formación universitaria. Así de esta manera poder formar profesionales que busquen construir su propio aprendizaje; mediante el desarrollo de proyectos de investigación, lo cual ayuda a que el estudiante busque un tema de interés, practicar la búsqueda de información, planificar su propio estilo de aprendizaje, etc. esto le ayudará a prepararlo para la vida.

En el estudio realizado en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo a los estudiantes del primer ciclo académico 2013I de las Escuelas: Ingeniería de Sistemas, Arquitectura, Administración de empresas, Educación y Psicología.

Los estudiantes adolecen de un conjunto de capacidades para resolver situaciones problemáticas propias de su aprendizaje y de otros escenarios relacionados con su proceso formativo basados en el aprendizaje autónomo, identificándose algunos factores, tales como:

- Escasa preparación académica en el nivel preuniversitario.
- La falta de investigación y lectura previa al asistir a clase.
- La poca participación voluntaria durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
- El desconocimiento de términos empleados por el profesor durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
- La presencia de distractores durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje, tales como: el uso del celular, empleo del tiempo para otra asignatura, estar distraídos en otras actividades, conversar, consumo de alimentos en horas de clase y aburrimiento.
- El desconocimiento de técnicas de aprendizaje, tales como: la falta de toma de apuntes, durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje, elaborar organizadores gráficos, no formular preguntas, no exponen sus ideas con seguridad.
- La mínima capacidad para trabajar cooperativamente e interactuar en equipos de estudio, se sitúan en dificultad al momento de consensuar ideas, desconocimiento de las tic como mediador del aprendizaje.

- Las fuentes de información más recurrentes de los estudiantes son las páginas de internet, escasamente acuden al material bibliográfico y el desconocimiento de la existencia de revistas científicas, siendo estas la mayor fuente de credibilidad en materia de investigación.

## CAPITULO II: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACION FORMATIVA

### 2.1. Estrategias Didácticas

Pozo (1990) dice, las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, entre otros. Dentro de las cuales considera:

Las estrategias de recirculación de la información, suponen un procesamiento de carácter superficial, consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria de largo plazo.

Las estrategias de elaboración consisten en integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de "parafraseo", elaboración inferencial o temática, etcétera).

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse y permiten organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

Las estrategias de recuperación de la información, son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica). Así, Alonso (1991) distingue dos tipos de estrategias de recuperación. La primera, llamada "seguir la pista", permite hacer búsqueda de información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse. El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado, que tenemos que seguir (hacia adelante o hacia atrás) para recordar el evento de nuestro interés. La segunda, se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por lo que se denomina "búsqueda directa". La primera, se relaciona con información de tipo episódica y es útil cuando ha

ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación de la información y el recuerdo; mientras que la segunda se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados.

Moreno (2011) lo define como el “conjunto de decisiones sobre los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción, organizadas y secuenciadas coherentemente con los objetivos y utilizadas con intención pedagógica, mediante un acto creativo y reflexivo”.

Las estrategias didácticas comprenden los procedimientos que emplean el profesor en la enseñanza y el estudiante en el aprendizaje. No es posible hablar de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje por separado, pues, las actividades que se desarrollan en una sesión de clase requieren de la confluencia de ambas.

Las estrategias didácticas son procedimientos que utilizan los docentes para generar aprendizajes significativos y que se evidencia en la formación de los estudiantes cuando alcanzan sus objetivos, metas o propósitos, especialmente, aprendiendo de manera autónoma.

Myers, Rivas y Santeliz (2008) la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos apoyadas en técnicas de enseñanza, que tiene por objeto llevar un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. Toda estrategia didáctica debe cumplir una función básica, alcanzar los objetivos de aprendizaje en concordancia con cada uno de los componentes microcurriculares que demanda cada una de las actividades de aprendizaje en el contexto del aula, caso contrario, debe ser revisada y replanteado desde los cánones del rol que cumple la didáctica.

Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) señalan como uno de los objetivos prioritarios del sistema universitario la equipación a los alumnos de nuevas estrategias que les permitan afrontar con éxito la construcción autónoma de su propio conocimiento y en la misma línea Rosario (2004) considera la enseñanza de las estrategias una de las claves principales para el aprendizaje autónomo en el nuevo contexto universitario.

El docente debe tener una perspectiva clara respecta a la función de su ejercicio en el aula y sobre las tendencias actuales que exige los sistemas educativos indistintamente del espacio geográfico donde está inmerso el quehacer universitario para asumir la competencia del aprendizaje autónomo como una necesidad que debe ser institucionalizarlo en el aula. El docente actualmente tiene la gran responsabilidad y

obligación de implementar una serie de estrategias relacionadas con la investigación formativa, las tecnologías de la información y comunicación, solo así se dejará de lado por un lado a una ciencia muchas veces elitista, por una formativa, y por otro, la superación de la brecha digital existente, básicamente en el contexto universitario.

Gairín, Gillaman y Quinquer (2004) proponen una serie de estrategias metodológicas que el profesor universitario debe dominar (al menos en parte) para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos y llegar a desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas en los alumnos: clase magistral, clase magistral participativa, visionado de video, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentario de texto, simulación o role-playing, estudio de casos, trabajo por problemas, trabajo por proyectos y seminario. El docente debe ser un experto en el manejo de diferentes estrategias para gestionar el aprendizaje de los estudiantes, la práctica pedagógica debe estar dotada de un dinamismo como exige la ciencia pedagógica. Así los estudiantes demostrarán sus capacidades para procesar, decodificar y organizar información mediante aquellas estrategias de elaboración, recirculación, recuperación, planificación y gestión, teniendo en cuenta la naturaleza de los saberes esenciales y requerimiento para su respectiva sistematización física o virtual de la información para alcanzar una determinada competencia.

Finalmente Díaz y Hernández (2003), una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjuntos de pasos y habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma tradicional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Los objetivos particulares de cualquier estrategia de enseñanza pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para gestar un aprendizaje con mayor eficacia en los estudiantes, teniendo como mediadores a los contenidos curriculares y extracurriculares.

### **2.1.1. Investigación Formativa**

La investigación formativa exige al profesor universitario adoptar una postura diferente frente al objeto de enseñanza y relacionado con los estudiantes; en la primera resaltar el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento y en la segunda, reconocer y aceptar las potencialidades de los estudiantes con responsabilidad y como protagonista de su aprendizaje. La investigación formativa y la formación para la investigación deben ser desarrolladas en forma continua. La investigación formativa

desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación. (Parra, 2009)

Al mismo tiempo Appiah (2007) nos dice que un currículo que promueve el aprendizaje autónomo, deberá incluir como eje transversal la investigación, cuya importancia estratégica radica en tres puntos básicos:

- En el nivel psicológico como una actividad que permite al estudiante el aprendizaje significativo mediante la exploración y el descubrimiento.
- En un segundo plano, en la educación superior, como la actividad cuyo contenido básico tiene el objetivo del aprendizaje de las estrategias de investigación propias en una disciplina.
- En el nivel epistemológico, como el ejercicio intelectual fundamental que permite demostrar la lógica de construcción del conocimiento, el cual generalmente, se presenta como estático y fragmentado al estudiante en los salones de clase.

Para lograr este propósito serán necesarios cambios en todos los ámbitos de la institución, desde un cambio cultural, en el que se modifiquen los roles tradicionalmente asumidos por profesores y alumnos. (Monereo y Pozo, 2003)

De esta manera la investigación formativa debe ser incorporada en el contexto del aula a fin de potenciar las habilidades de pensamiento de los estudiantes, generar nuevos estilos de aprendizaje de manera que se pueda gestar no sólo un estilo si no una concurrencia de otros, sirviéndole como herramienta para gestionar el aprendizaje y la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con las actividades propuestas por el docente y aquellas que serán necesarias durante su formación continua.

Además, la investigación formativa implementada en el aula como estrategia promueve espacios de reflexión continua respecto al nivel de importancia y profundidad de los saberes en forma individual y en equipo, sobre todo, cuando el estudiante construye modelos a partir de la triangulación de la información asignada con aquella recogida en la interacción con un objeto de estudio concreto.

#### **2.1.1.1. Estrategias de planificación**

Necesariamente cuando un docente conduce el proceso de enseñanza debe movilizar

muchos aspectos o dimensiones, para llevar a cabo los procesos pedagógicos en el aula y deben estar relacionados con las características de quién aprende, debe ser bien pensando de acuerdo al contexto y alineado a la disciplina con fundamento teórico que enlace el micro currículo. Así, es importante establecer el contrato didáctico con el sujeto aprendiz, es decir, explicitar los procedimientos a seguir, plantear la estrategia, el método o técnica con la finalidad que pueda movilizar sus procesos cognitivos.

De acuerdo a Vargas (2000) las estrategias de planificación son actividades previas a la ejecución de una determinada acción o tarea y que incluye el diseño de una heurística que prevea el posible rumbo de las acciones y estrategias a seguir. Esta actividad incluye evaluar la tarea, teniendo en cuenta el conocimiento acerca de la misma, su dificultad y los recursos cognitivos que se poseen para enfrentarla, de tal manera que posibilite realizar secuencias organizadas de acción y contribuyan a comprender de una manera más fácil la nueva información.

La intencionalidad del docente debe convertirse en objetivos para luego ser materializados en actividades estratégicas, que indiquen con claridad el camino a seguir, utilizando técnicas, métodos, procesos de aprendizaje, conducentes a desarrollar saberes integrados.

Díaz (2002), son actividades que se realizan previo a la acción, teniendo como fin facilitar el proceso y generar unos resultados de calidad, dichas actividades están relacionadas con la elaboración de un plan de acción, en el cual el aprendiz debe tener claro el objetivo de aprendizaje, la predicción de los resultados, y así de esta manera poder elegir y programar las estrategias. Mediante este tipo de estrategias el individuo dirige y controla su conducta. Si el que aprende tiene claro cómo va a lograr aprendizajes con significatividad, se enganchará emotivamente y generará evidencias que le permitan demostrar de manera concreta y abstracta sus logros y además reconocerá que aspectos deberá mejorar, si es que los hubiera y cuando sea necesario pedirá el apoyo de un experto sin desvalorar desde luego sus capacidades, más reconoce la valía de otro (experto) para consolidar sus hallazgos.

La estrategia de planificación se realizan prioritariamente antes del comienzo de las actividades y ayudan al estudiante a determinar en qué dirección se orienta su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias: el establecimiento de metas y objetivos; la predicción; la subdivisión de la tarea; la temporalización y fijación de un calendario de ejecución; la decisión de los recursos necesarios para acometer su

realización; la selección de estrategias para llevarlas a cabo; el planteamiento de preguntas e hipótesis. (Beltran, 1996)

### **2.1.1.2. Estrategias de ejecución o desarrollo**

#### **2.1.1.2.1. Organizadores de información**

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. (Díaz y Hernández; 2003, p.75). El que aprende y organiza lo que aprende de manera gráfica, demuestra doblemente estrategias que le ayudan a consolidar y demostrar sus aprendizajes, fortalece su autoestima, auto valorando sus logros, permitiendo motivarse al encuentro de otros aprendizajes.

Asimismo, Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas". Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación viso-espacial, como mapas o redes semánticas y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos. La sistematización gráfica de lo leído, permite a la memoria el trabajo de ejemplificar y ponerlo en práctica frente a una determinada situación del contexto donde se desenvuelve, permitiéndole recrear otras estrategias que están en la memoria de largo plazo y que se activan frente a una necesidad, problema o Interés del que aprende.

#### **2.1.1.2.2. Base de datos**

Bases de datos documentales son herramientas que sistematizan información documental seleccionado con un propósito definido y por ende abren la puerta ampliamente a los contenidos de las publicaciones, es decir, a los títulos de documentos, autores y temas; generalmente incluyen resúmenes y ofrecen el acceso a los textos completos de las revistas, tesis o libros, ya sea que estén publicados en forma digital o en formato impreso; permiten localizar información relevante en forma exhaustiva o muy precisa. Sin estas herramientas, el investigador tendría que pasar mucho tiempo haciendo revisiones personales en los archivos y acervos documentales de numerosas bibliotecas con la consiguiente pérdida de tiempo y recursos (Torres-Verdugo, 2011). El

orden es propio de seres inteligentes y si este se vale de herramientas para organizar la información, pero no cualquier información, sino aquellas que le sirve en un proceso investigativo, le será más fácil echar mano, si es que la clasifica como antecedentes, como teorías, como producciones propias, como publicaciones. Reconociendo los aportes de la comunidad científica, valorando y recreándola, en ese afán de seguir aportando al conocimiento científico.

La base de datos está constituido por catálogos o índices bibliográficos cuyos contenidos son reconocidos como literatura científico técnica, que hacen referencia a todo tipo de documento: artículos de revistas, libros, tesis, trabajos presentados en eventos científicos, informes técnicos y científicos, proyectos y documentos no convencionales. La base de datos presenta información muy rigurosa puesto que se sustentan en una literatura teórico científica, determina hitos para futuras investigaciones con la finalidad de no recorrer por rutas ya transitadas.

Las bases de datos se pueden clasificar en numéricos, factográficos, directorios, así tenemos:

- Bases de datos numéricos, incluyen diferentes fuentes de información generadas en los sistemas de información de gestión de servicios de salud, en los sistemas de estadísticas vitales, vigilancia epidemiológica, censos y encuestas demográficas, etc. Estas FI deberán progresivamente ser enriquecidas con enlaces a otros recursos de la BVS, en particular la literatura científica y los productos y servicios orientados a los procesos de toma de decisión.

- Bases de datos factográficas: operarán en la BVS registros de sustancias químicas, instrumentos y tecnologías en salud, experiencias, casos clínicos, los mismos que serán progresivamente enriquecidos con enlaces a los registros bibliográficos, directorios, etc.

- Bases de datos de directorios, incluyen la descripción de instituciones, especialistas, cursos, proyectos, eventos (conferencias, seminarios, etc.) y otros con el objetivo de tornar más eficiente las actividades de localización, documentación, formación de redes y evaluación del conjunto de actores, actividades y eventos en el área de salud.

El aprendizaje autónomo en el estudiante universitario se evidencia cuando incorpora en sus diferentes procesos de formación a la investigación formativa como estrategia didáctica y que se refleja en aquellas capacidades cuando gestiona información

utilizando diferente base de datos para testimoniar los referentes teóricos, conceptuales y procedimentales utilizados en sus informes académicos, que pueden ser proyectos formativos, monografías, ensayos, reportes académicos.

### **2.1.1.2.3. Metacognición**

Flavell (1979), clasifica el conocimiento metacognitivo en: persona (abarcan todo lo que uno podría creer y conocer acerca de uno mismo y de las demás personas consideradas como seres cognitivos); tarea (información requerida y disponible durante el proceso de resolución o búsqueda de un objetivo determinado en función de la actividad propuesta) y estrategias (tipos de procesamiento que el sujeto activa para alcanzar la meta). Cuando el aprendiz tiene claro sus metas encara decididamente la tarea e implementa estrategias para comprender como aprende y si lo que aprendió le da resultados al encarar problemas del contexto, caso contrario se esforzará por implementar otros caminos, otras técnicas o métodos que le permitirá alcanzar sus propósitos de manera consciente.

Un aprendiente autónomo planifica, evalúa y regula sus propios aprendizajes a través del uso de estrategias metacognitivas como la identificación de las dificultades durante el aprendizaje, la autoevaluación de la comprensión de un texto, la evaluación de las probables dificultades al responder las preguntas de un examen, etc. (Campanario y Otero, 2000). En cambio, Gonzales y Tourón (1992), las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. La autoevaluación implementada como estrategias de aprendizaje, ayudará al aprendiz a valor lo que ha planificado y a remediar si es que ha cumplido con lo propuesto, sin es necesario siempre estará recorriendo a estrategias diferentes para potenciar aquellos resultados alcanzados en su cotidianidad y en diferentes contexto que no siempre pueden ser académicos.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Concluyen, diciendo, un estudiante que emplea estrategias de control es un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. Si hay una planificación estratégica antes, durante y después de la lectura,

el lector habrá comprendido cuál es la intención del acto de leer, mucho más si este proceso tiene una rigurosidad de carácter científico, permitiéndole establecer conceptos, parafrasearlos, ejemplificarlos, representarlos gráficamente, relacionarlos con otros puntos de vista y asociarlos con su labor (profesional o de estudiante).

La metacognición guía el uso eficaz de estrategias de dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, aquí los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea (Ghatala, Levin, Pressley y Lodico, 1985). Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento meta cognitivo.

Un estudiante universitario aprenderá en forma autónoma cuando incorpora en todo proceso que requiere su aprendizaje la metacognición como estrategia reguladora desde una dimensión consciente y asumiendo la planificación desde una mirada estratégica. Un rol consciente para adquirir la madurez suficiente respecto a su quehacer universitario orientado hacia su desarrollo personal y profesional, asumiendo que todo ello, no sólo repercute en su vida individual sino que tiene una función social. Una planificación estratégica para generar en los estudiantes capacidades reflexivas, cognitivas y procedimentales utilizando estrategias didácticas basadas en la investigación formativa y las tecnologías de la información y comunicación, actuando en un corto plazo como simuladores y en el largo plazo serán los pilares fundamentales que sostienen su aprendizaje a lo largo de la vida.

Las capacidades reflexivas, cognitivas y procedimentales orientan al estudiante universitario para adquirir la competencia del aprendizaje autónomo. La reflexiva permite reconocer aquellas fortalezas y limitaciones que tiene como sujeto que aprende en forma individual y cuando es empático al interactuar y valorar los estilos de aprendizaje en el trabajo de equipo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las cognitivas conducen a definir la naturaleza de la tarea e identificar el nivel de complejidad y sobre el cual se puede determinar el cuándo y el porqué de la estrategia. Las procedimentales evidencian el hacer de todos los procesos implementados teniendo

en cuenta la planificación, evaluación y regulación de la estrategia y además sobre la cual se tomará la decisión de la meta esperada o el diseño de nuevas estrategias, siempre teniendo en cuenta antes, durante y después de la tarea.

#### **2.1.1.2.4. Cognitivas**

Estas estrategias se refieren a los procesos y conductas que actúan sobre un problema determinado con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo, y están dirigidas a la comprensión, recuerdo y construcción y elaboración del conocimiento. (Beltrán, 1996), los describe: planificar y controlar el proceso de aprendizaje, regular la atribución causal del éxito y fracaso, apreciar el valor intrínseco del conocimiento, desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje, controlar las emociones, dirigir la atención en forma global o selectiva, seleccionar las ideas principales, organizar y estructurar la información, analizar y sintetizar la información, acceder al conocimiento previo, elaborar la información por medio de analogías, imágenes, ejemplos y preguntas, hacer inferencias, reformular la información, juzgar críticamente las ideas y credibilidad de la fuente, establecer el valor personal de los conocimientos, explorar la memoria de manera autónoma o sistemática, aplicar lo aprendido a tareas diferentes, evaluar los conocimientos aprendidos, evaluar la calidad de los procesos activados.

El que aprende debe ser consciente que está dotado de un sinnúmero de talentos y deben ser aprovechados en sus procesos de aprender. Sin embargo, suscitar aprendizaje requiere estar vigilante de las fortalezas y limitaciones para aprender y de esta manera llevarlo hacia un nivel de trascendencia.

Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), Pintrich y García (1993) cuando se refieren a las estrategias cognitivas, distinguen las de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso incidirán sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que solo permitirían un procesamiento superficial de la información. En cambio, las estrategias de elaboración y de organización posibilitarían procesamientos más profundos de los materiales de estudio. El pensamiento crítico es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intenso de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993).

El que orienta o promueve el logro de competencias, estará implementando estrategias que promuevan el pensamiento divergente, el pensamiento crítico. Donde los objetivos

estén claros y las actividades respondan lo planificado, al proceso y salida, en una situación significativa conectada con el contexto donde habita y resuelve problemas el aprendiz.

#### **2.1.1.2.5. Portafolio**

El significado de la palabra portafolios dado por el DRAE es “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”. Más allá de este significado, el uso habitual de la palabra portafolios en el ámbito educativo se relaciona con el término anglosajón, Portfolio Assessment, cuya traducción es “carpetas de evaluación” o Portfolio Process traducido como “carpetas de aprendizajes”.

Por último, el uso del portafolio fomenta las llamadas competencias blandas o soft skills, es decir, aquellas destrezas que no se aprenden normalmente en el aula pero que son necesarias en la vida, como pueden ser tener iniciativa, saber buscar recursos, desenvolverse en diferentes situaciones sociales, relacionarse con los demás y en diferentes situaciones, entre otras. Estas competencias están estrechamente relacionadas con el acceso del estudiante al mundo laboral y cómo se desenvuelve en él. Podríamos decir también que el portafolio fomenta aquellas destrezas que ayudan a formar la “competencia existencial”, mencionada en el MCERL y referida al saber ser. (Colomer, Melchor, Pedregosa y Inma, 2013).

Chacón y Chacón-Corzo (201, p. 35), el portafolio posee una doble función: por una parte, contribuye con la autoevaluación, la construcción de conocimiento, el desarrollo de estrategias y habilidades para la resolución de problemas y de los procesos metacognitivos, por otra, evidencia los progresos alcanzados durante el aprendizaje. También en contextos educativos podemos considerar el portafolio como un “instrumento que organiza el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que promueve el aprendizaje autónomo y reflexivo.

El portafolio un instrumento que contiene diversos productos acabados o en fase de producción en forma de documentos clasificados en categorías, que constituyen las evidencias del trabajo y de la evolución intelectual y reflexiva del alumno sobre la materia en cuestiones. Y, como metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación permite recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas (Sánchez, 2011). También, lo

dimensiona desde dos perspectivas, de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde la enseñanza, asigna la función al profesor como dinamizador, orientador y mediador para el aprendizaje del alumno, permite un mejor conocimiento del alumno en particular y de los mecanismos de aprendizaje puestos en juego, en síntesis, de su manera específica de aprender, permite el mayor ajuste entre las expectativas de docentes y discentes, el conocimiento del proceso, no solo del producto, facilitan la introducción de elementos correctores en proceso si hicieran falta, lo considera como una metodología que, en suma, facilita la individualización de la enseñanza y la respuesta a la diversidad y requiere una intervención continuada del profesor en el proceso formativo y una atención al alumno mayor que la llevada a cabo a través de otras metodologías más convencionales.

Y, desde la visión del aprendizaje, estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo, la autonomía del alumno, consecuentemente, el protagonismo y el control responsable de su propio aprendizaje, facilita la elaboración de un proyecto personal del aprendizaje, obliga al alumno a organizar sistemáticamente los materiales favoreciendo la adquisición y asimilación lógica y sistemática de los elementos esenciales de la materia estudiada. Asimismo, los aprendizajes son siempre significativos, ya que el alumno ha de relacionar los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos, promueve en el alumno la libertad para seleccionar las fuentes del conocimiento que crea más adecuadas, sin menoscabo de las aportadas por el profesor, el alumno adquiere conciencia de los nuevos conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su aprendizaje, el alumno puede profundizar en el conocimiento hasta donde su interés le lleve, no se imponen límites en ello.

Los portafolios pueden ser de carácter acreditativo (en tanto que sirven como muestrario hacia el exterior para ser evaluado) y formativo (pues permiten tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia), ayuda al alumno a desarrollar su capacidad de organizar su propio proceso de aprendizaje; dicho de otro modo, es intencional, consciente, explícito y analítico, lo hace responsable y propicia la toma de decisiones personales sobre su aprendizaje (Martín, 2008). Por ello es importante que los portafolios no sean solo una recopilación de documentos, sino que vayan siempre acompañados de reflexiones, del porqué de la elección de esas muestras y no de otras. Es a través de esta reflexión constante que los estudiantes son capaces de apreciar su

progresión; en otras palabras, el uso del portafolio estimula la autoevaluación.

Es la carpeta o archivador que contiene fundamentalmente las producciones y los resultados provenientes del itinerario de aprendizaje seleccionados y comentados por el estudiante con la finalidad de evaluación. Este método proporciona conocimiento del progreso y proceso seguido en el aprendizaje durante un periodo largo e implica más al estudiante mediante su propia autoevaluación, ya que mantienen una auto-reflexión a partir del conocimiento de los objetivos, los criterios de evaluación, las orientaciones del profesor y la evaluación continua de las producciones llevadas a cabo (Klenowski, 2005).

El portafolio, ya sea en formato tradicional o electrónico, constituye la tarjeta de presentación de muchos estudiantes y profesionales a la hora de solicitar un trabajo; a veces, incluso sustituye al CV, cuyo formato suele ser más rígido. Aunque el término portafolio procede de disciplinas plásticas o visuales, su uso se ha extendido también al contexto educativo en general y al campo de la enseñanza de lenguas en particular. (Cassany, 2002, p. 3)

El portafolio electrónico es una estrategia didáctica que promueve el aprendizaje autónomo, es decir, permite evidenciar el rol que asume el estudiante en la forma y modo de gestionar su aprendizaje a partir de procesos metacognitivos, planificando actividades para potenciar su ser, hacer y conocer, pudiendo ser demostrados mediante una serie de actividades organizadas en carpetas. Además por su estructura flexible, ofrece al estudiante la oportunidad de replantear las tareas, gestionar el tiempo, incluso se puede observar el nivel de actitud que viene asumiendo a partir de sus diferentes avances y presentaciones.

En cambio portafolio electrónico como estrategia didáctica en relación al docente le da la posibilidad de interactuar, consensuar con los estudiantes sobre las diferentes dimensiones o miradas que puede tener la tarea. Así mismo, implica involucramiento a un nuevo paradigma de enseñanza, el docente asume un rol dinámico, flexible, horizontal en relación al estudiante.

## CAPITULO III: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

### 3.1. Evolución de las tecnologías de la información y la comunicación

Los avances tecnológicos se han suscitado en el contexto de un marco socioeconómico que se ha impuesto en los sistemas de producción, la educación superior universitaria, no universitaria y educación básica y por ende en el ámbito de nuestra sociedad. Este proceso, configurado se le ha denominado revolución tecnológica y que atañe a medios, canales y todos aquellos soportes de información, originando así, cambios en toda la estructura social. Actualmente, abrigamos épocas de cambio como la denominada sociedad de la información.

El primero de estos cambios radicales ocurrió hace varios cientos de miles de años, cuando "emergió el lenguaje en la evolución de los homínido y los miembros de nuestra especie se sintieron inclinados en respuesta a algunas presiones adaptativa cuya naturaleza es todavía objeto de vagas conjeturas a intercambiar proposiciones con valor de verdad". (Harnad, 1991, p.39) El lenguaje oral, es decir la codificación del pensamiento mediante sonidos producidos por las cuerdas bucales y la laringe, fue sin duda, un hecho revolucionario. Permitía la referencia a objetos no presentes y expresar los estados internos de la conciencia. El habla proporcionó una nueva dimensión a la interacción humana. El habla convirtió el pensamiento en una mercancía social. Con el habla se hizo posible hacer pública y almacenar la cognición humana. El conocimiento de los individuos podía acumularse y el conocimiento acumulado de la sociedad era almacenado en los cerebros de los mayores. La palabra hablada proporcionó un medio a los humanos de imponer una estructura al pensamiento y transmitirlo a otros. (Bosco, 1995, p.28)

La segunda gran revolución fue producto de la creación de signos gráficos para registrar el habla. Levinson (1990) afirma que la fluidez y abstracción del habla creó la presión evolutiva necesaria para la comunicación más allá de los límites biológicos: la escritura. En todo caso, fue un proceso que duró miles de años. Los primeros signos de los que tenemos noticia datan del paleolítico superior (entre 30.000 y 10.000 años antes de nuestra era), pero fue solo 3.500 años antes de nuestra era cuando comenzaron a utilizarse para representar el habla, después de 500.000 años de cultura oral. (Bosco,

1995) También señala, la forma del discurso se adaptó a estas características. Se hizo más reflexivo, deliberado y estructurado y postula diciendo "El desarrollo de las escuelas como lugares alejados de los procesos productivos primarios de la sociedad está estrechamente conectado con el desarrollo de la escritura". La escritura estabilizó, despersonalizó y objetivizó el conocimiento.

La escritura, como destaca Ong (1995), reestructuró nuestra conciencia y creó el discurso autónomo, libre de contexto, independiente del hablante/autor. La difusión de la escritura no fue rápida ni generalizada. (Gaur, 1990) De hecho, la escuela como institución es una consecuencia de la alfabetización.

La tercera revolución se debió a la aparición de la imprenta. Algunos autores (Bosco, 1995) la consideran un simple desarrollo de la segunda fase: a fin de cuentas el código es el mismo en la escritura manual que en la impresa. Sin embargo, la posibilidad de reproducir textos en grandes cantidades tuvo una influencia decisiva en el conjunto de transformaciones políticas, económicas y sociales que han configurado la modernidad y el mundo tal como es ahora. La imprenta significó la posibilidad de producir y distribuir textos en masa, restaurando en parte la interactividad del habla, perdida en el texto manuscrito (Harnad, 1991). Nuestra cultura está tan fuertemente basada en la tecnología de la imprenta que resulta superfluo extenderse en sus consecuencias. El mundo tal como lo conocemos es producto de la imprenta. (Eisenstein, 1994) Según Bosco (1995), la estructura del libro (lineal, dividido en capítulos, cada uno de los cuales contiene un segmento coherente y unificado de la totalidad, su presencia física y permanencia, etc.) se reproduce en la estructura de nuestro conocimiento (dividido en disciplinas cohesionadas, permanentes, acumulativas, ordenadas lógicamente) y, añadiría, de gran parte de nuestra actual pedagogía.

La cuarta revolución, Bosco (1995) sitúa el origen de esta nueva etapa en una fecha concreta: el 24 de mayo de 1844, cuando Samuel Morse envió el primer mensaje por telégrafo. Por primera vez (si exceptuamos algunos intentos de telégrafos semafóricos), la información viajaba más rápido que su portador. Hasta ese momento, había permanecido atada a los objetos sobre los que se codificaba. Ahora viajaba a la velocidad de la luz, infinitamente más rápido que los trenes al lado de cuyas vías se hicieron los tendidos de los postes telegráficos.

La imprenta nació como un negocio (Eisentein, 1994). Lo que está pasando ahora mismo en la internet, la explosión de contenidos comerciales o las batallas por controlar

el mercado del software, no son precisamente un producto de la tecnología. Las características de los protocolos de comunicación utilizados en el internet son una creación humana deudora de las necesidades percibidas por los investigadores y las instituciones que financian e impulsan la investigación. Así, nos encontramos en un periodo en el que el uso comercial de las redes informáticas está propiciando la investigación en aspectos antes poco relevantes como la seguridad en las transacciones electrónicas, el dinero electrónico, los micropagos, la banca electrónica, etc. Pero de todos estos desarrollos pueden obtenerse otros beneficios, del mismo modo que una red informática descentralizada, creada para soportar un ataque nuclear, se ha mostrado sumamente resistente a los intentos de censura y control ideológico de los gobiernos cuando ha pasado a las manos de los ciudadanos.

Sin embargo, los importantes cambios que las nuevas tecnologías están introduciendo en los puestos de trabajo han hecho este principio mucho más evidente que antes. Se están creando nuevos sectores productivos relacionados con dichas tecnologías, otros se transforman por la introducción de nuevas formas de organización y finalmente, es posible que desaparezcan muchos puestos de trabajo como subproducto de la revolución tecnológica. Por eso, en la sociedad de la información deberán crearse los mecanismos necesarios para que dicha formación continuada alcance a la gran cantidad de personas que presumiblemente, van a necesitar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. En este punto, las nuevas tecnologías tienen un papel relevante, no solo como contenido de la formación, sino como medio para hacer llegar dicha formación a sus destinatarios. (Adell, 1997)

El Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión Europea (1995, p.28), ante los nuevos retos de la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científica y tecnológica, propone una primera respuesta centrada en la cultura general como base de futuras especializaciones y aprendizajes y como "instrumento de comprensión del mundo al margen de los marcos de enseñanza".

Las nuevas tecnologías hoy están dentro de los espacios educativos no solo como mediadores del aprendizaje, si no que han generado un gran impacto a tal dimensión que se encuentran en el sistema curricular básico y universitario en el nivel de pre y posgrado, donde hay profesionales que vienen siendo titulados en segunda especialidad y como maestros en tecnologías de la información y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje. Como señala Martínez (1996, p. 111), "en los procesos de

enseñanza/aprendizaje, como prácticamente en la totalidad de los procesos de comunicación, pueden darse diferentes situaciones espacio-temporales, tanto en la relación profesor-alumno, como en relación a los contenidos".

"El desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. Las escuelas deben convertirse en lugares donde sea normal ver niños comprometidos en su propio aprendizaje." (Bosco, 1995, p. 51)

Las nuevas tecnologías están promoviendo una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje (Bartolomé, 1996). Incluidos en este cambio están, sin duda, los roles desempeñado por las instituciones y por los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la dinámica de creación y diseminación del conocimiento y muchas de las prioridades de nuestros actuales programas curriculares.

Los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del profesor como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad son ingentes. Cualquier estudiante universitario, utilizando la Internet, puede conseguir información de la que su profesor tardará meses en disponer por los canales tradicionales. La misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. En estos entornos, la experiencia, la meta-información, los "trucos del oficio", etc. son más importantes que la propia información, accesible por otros medios más eficientes. Los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no sólo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información. (Adell, 1997)

### **3.2. Cultura de la información**

Desde mediados del siglo XX se ha reconocido, que la información es un recurso, y que el desarrollo de herramientas cada vez más eficientes para su empleo está ocasionando un enorme impacto en la productividad. Esto adquiere un sentido especial en esta nueva

etapa en la que la sociedad utiliza, cada vez con mayor integración, este tipo de tecnología, dado el hecho de que casi todas las funciones sociales básicas están fuertemente influenciadas por las tecnologías de procesamiento del conocimiento. Por esto, la información se sitúa en el centro de la vida productiva, convirtiéndose en un recurso estratégico y, tecnológico. (Zamora, Canedo y Chaviano, 2008)

También sostiene, la Cultura de la Información es el conjunto de hábitos, habilidades y valores que una persona emplea para "reconocer cuando es necesaria la información y poder localizar, acceder, organizar, evaluar y usar con efectividad la información que necesita". El concepto de Cultura de la Información se vincula con el uso ético de la información, aspecto muy importante en nuestro medio y el cumplimiento de las normas que la rigen, especialmente con la formación de una cultura de intercambio y producción de conocimiento. La formación de una sólida cultura de la información en los profesores se inserta como una de las necesidades formativas que pueden permitir la autoeducación imprescindible para poder seguir el ritmo cambio y adaptación requeridos en el contexto actual del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Finalmente, refiere, esta nueva realidad impone la exigencia de desarrollar nuevos métodos de búsqueda, introducir los sistemas que tratan de agregar información semántica a los documentos, nuevas formas de indización y nuevos servicios. Por otra parte, la necesidad de facilitar el uso de las herramientas computacionales desencadena una amplia actividad investigadora en torno a interfaces de usuario.

Lewis (1985), es claro al señalar "... la información es un bien comercial, esencial para la solución de problemas; es la base de innovación y del desarrollo de nuevos productos. La información es un insumo que cuesta dinero (crearla, almacenarla, recuperarla y diseminarla), tiene un precio en el mercado y un valor para el usuario terminal". Levitan (1982), sin embargo, intentó demostrar que "... el recurso información, como un bien económico, no refleja el propósito sobre el cual se han construido los modelos económicos. Aun cuando se han realizado algunos estudios en este campo", se requieren mayores investigaciones que delimiten los valores económicos e institucionales del recurso de la información.

### **3.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como aliado del proceso pedagógico**

Los ambientes virtuales, al promover el aprendizaje autónomo, tendrán que plantear actividades de aprendizaje donde los alumnos realicen las demostraciones por sí mismos (verificar o contrastar los postulados de los saberes en el marco del mundo cotidiano y de la vida), con el fin de acceder a la certeza del conocimiento.

Los ambientes virtuales contribuyen a un conocimiento sensorial cuando ofrecen la oportunidad de observar con base en el método hipotético-deductivo, los estudiantes virtuales promoverán actividades de aprendizaje que contribuirán a obtener las explicaciones observando la realidad y teniendo la oportunidad de aplicar los diversos métodos de las disciplinas, con el propósito de producir un conocimiento que no dependa de un arreglo predeterminado por autoridad científica o académica. (Chica, 2010)

Respecto a la utilización de las nuevas tecnologías, Cebrián (1999) alude diciendo, el profesorado debería disponer de los siguientes conocimientos y destrezas:

- Diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en su disciplina y área de conocimiento específica, adaptando los recursos disponibles a los objetivos y procesos de aprendizaje de cada conocimiento.
- Desarrollo de la enseñanza con distintos recursos, como laboratorios de medios audiovisuales, redes, biblioteca, sala multimedia, etc.
- Organización y planificación del aula, de manera que se conozcan y se optimicen las posibilidades de los recursos y se ajusten éstos a las metodologías utilizadas en el aula.
- Dominio en la inserción de las técnicas y medios para la formación en cualquier espacio y tiempo, combinando la formación presencial con la formación a distancia.
- Selección adecuada de los materiales, además de capacidad para rehacer y estructurar los materiales ya existentes de manera que se adapten a sus necesidades, incluso para elaborar nuevos materiales.
- Capacidad para incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la investigación.

Para Cabero (2000) las Tics giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; sin embargo no lo hacen de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

Sin duda, el desarrollo y aplicación de las Tics tiene mayor dinamismo cuando se asume en red, puesto que sus elementos trabajan de manera conjunta y facilitan un aprendizaje interactivo. El alumno adquiere la capacidad para aprender en forma significativa, asumiendo un protagonismo de su propio aprendizaje; es decir, es consciente de la realidad en el contexto donde se viene desarrollando y trayendo consigo despertar la competencia investigativa desde la perspectiva de un aprender en forma autónoma.

Los docentes haciendo uso de las Tic pueden desarrollar muchas capacidades y habilidades en los estudiantes, tales como: búsqueda y selección de información, análisis crítico sobre las fuentes de información, trabajo en equipo utilizando el drive y que en conjunto se orientan a promover el aprendizaje autónomo.

### **3.4. Las Tecnologías de la información desde una dimensión pedagógica**

Las Tics desde una dimensión pedagógica, tal como lo refiere Calzadilla (2002) presentan una serie de ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo, por cuanto:

a) Motiva la comunicación interpersonal, base fundamental dentro de los entornos de aprendizaje con Tics, promueve el intercambio de información, el diálogo y discusión entre quienes participan. Con relación al diseño del curso, existen herramientas que integran diferentes aplicaciones de comunicación interpersonal o herramientas de comunicación ya existentes (como el correo electrónico o el chat). Estas aplicaciones pueden ser sincrónicas, como la audio/videoconferencia, las pizarras electrónicas o los espacios virtuales y asincrónicos como los foros o listas de discusión.

b) Facilitan el trabajo colaborativo, los estudiantes comparten información, trabajan con documentos conjuntos y faciliten la solución de problemas y toma de decisiones.

c) Seguimiento del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo, esta información puede venir a través de los resultados de ejercicios y trabajos, participación de los educandos a través de herramientas de comunicación, seguimiento y monitoreo sobre el número de veces que han accedido los estudiantes al sistema, tiempo invertido en cada sesión y otros indicadores que, de forma automática, se generan y que el

docente puede revisar para estimar el trabajo de cada grupo, pero a su vez los estudiantes podrán también visualizar el trabajo que tanto ellos como el resto de los grupos han efectuado y aplicar a tiempo correctivos y estrategias metacognitivas que tiendan a remediar un desempeño inadecuado.

d) Acceso a información y contenidos de aprendizaje: bases de datos en línea o bibliográficas, enciclopedias, libros electrónicos, hipermedias, centros de interés, publicaciones en red, simulaciones y prácticas tutoriales, intercambiar direcciones, diversificar recursos e integrar perspectivas múltiples.

e) Creación de ejercicios de evaluación, o autoevaluación: El docente conoce el nivel de logro y reconstruyen la experiencia acorde al ritmo y nivel suyo y del estudiante a quien se le ofrece retroalimentación sobre el nivel de desempeño alcanzado. Ascencio y Montoya (2013) a lo largo de la investigación y del trabajo con las instituciones educativas de Medellín hemos podido constatar que los docentes también conciben las tecnologías como elementos posibilitadores dentro del espacio educativo, es decir, los docentes tienen conciencia de que los elementos que ofrece la web y las tecnologías de la información y la comunicación en general pueden incidir de forma favorable no solo en la dinamización de los ambientes educativos sino también en la movilización y desarrollo de procesos asociados al aprendizaje de los estudiantes. Así, las redes sociales como estrategia didáctica fomenta la argumentación, el aprendizaje por procesos, la capacidad crítica y creativa teniendo como premisa el principio dialógico. De igual forma, las redes sociales, favorecen la conformación de grupos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje en red y sobre todo la discusión, considerando la diversidad de percepciones y puntos de vista que asume el sujeto aprendiz. Finalmente, Llanos y Acosta (2011) resaltan en una de sus conclusiones de la investigación realizada que la utilización de la estrategia mediada por las Tic generan un ambiente de interés y motivación en el evento pedagógico y permiten favorecer y potencializar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes, transformando la clase en un espacio agradable donde el estudiante aprende y comparte con sus compañeros y docentes.

### **3.5. Habilidades en el uso de las Tecnologías de la información**

Capacidad de observar, imaginar y comprender aquello que puede ser visto en la página o en la pantalla de la televisión, en un póster, en un dibujo, en otras imágenes, así como aquello que se da mediante el diálogo, una entrevista. Es necesario lograr en el sujeto

que aprende habilidades de pensamiento y documentales.

Aspiramos a enseñar y posibilitar el aprendizaje tanto de habilidades documentales como de pensamiento. Las habilidades de información tienen un carácter metodológico y transversal, en tanto podemos considerarlas necesarias para el dominio de cualquier materia. Por ello, de modo ideal, la alfabetización informacional debería ser resultado del empleo de métodos didácticos que implicaran su conocimiento y uso en el seno de todas las asignaturas. El acceso y uso de la información se lleva a cabo no en abstracto o en general, sino con un objetivo y una temática que es parte de los contenidos en los que el estudiante está formándose. (Hernández y Benito, 2001)

Las aptitudes para el acceso y uso de la información siempre se manifiestan en la comprensión específica de la creación de conocimiento y los procesos propios de cada disciplina. Por tanto, se debe tener en cuenta, por un lado, el profesor debe ser ejemplo para el alumno de actualización y de rigor, debe incluir entre las prácticas de la asignatura actividades documentales y debe supervisarlas, corregirlas y valorarlas. No solo debe citar de modo cosmético bibliografía; debe ir guiando, ilustrando, proponiendo y revisando el proceso de aprender a informarse del alumno. Por otro, habiendo revisado los conocimientos previos de los contenidos a tratar, el aprendizaje del proceso intelectual debe decidir, delimitar, perfilar y reorientar las necesidades de información y los objetivos de las búsquedas. Para ello, el profesor tiene que acompañar a los alumnos en el proceso de comprender un campo del conocimiento, sus problemas y posibilidades. Aquí, la observación, la interrogación y la dialéctica con el profesor en el aprendizaje de la asignatura son las técnicas didácticas más importantes, junto a la realización de búsquedas exploratorias y análisis de reviews. Finalmente, se debe tener en cuenta tres tipos de conocimientos y habilidades (Benito, 2000):

- Para encontrar información: habilidades de localización y recuperación documental, y habilidades de manejo de equipos tecnológicos.
- Para usar información: habilidades de pensamiento, habilidades de estudio e investigación y habilidades de producción y de presentación.
- Para compartir y actuar éticamente respecto a la información.

Para Hernández y Benito (2001) las personas con alfabetización informacional:

- Son ávidos lectores y consumidores de información artística y cultural. Son

pensadores críticos y creativos, aprendices motivados, e investigadores organizados. Usan la información responsablemente y son comunicadores eficientes. Colaboran con otros, tanto en persona como a través de las tecnologías en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos o productos de información. Con todo ello, sus habilidades en el uso de la tecnología de la información aumentan.

- Son aprendices competentes e independientes. Conocen sus necesidades de información y se comprometen activamente con el mundo de las ideas.

- Demuestran confianza en su capacidad para resolver problemas y saber qué información es relevante. Manejan herramientas tecnológicas para acceder a la información y comunicarla. Operan cómodamente en situaciones donde hay múltiples respuestas, y también donde no las hay. Propugnan elevados modelos para su trabajo y crean productos de calidad. Los estudiantes alfabetizados en información son flexibles, pueden adaptarse a cambios y son capaces de funcionar independientemente o en grupos.

- Saben cómo aprender porque conocen cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información, y cómo utilizar la información de manera que otros pueden aprender de ellos.

En la era del avance tecnológico, las tecnologías de la información y comunicación, están presentes si o si en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docentes no puede estar de espaldas a esta realidad, las nuevas generaciones son natos digitales, por lo tanto los docentes en estas décadas, deben sincronizar sus estrategias donde el uso de la computadora personal, las tableas, los celulares inteligentes, el internet de alguna manera o de todas maneras deben ser herramientas donde se promueva el aprendizaje autónomo, donde la información se encuentre no como el único camino de buscarla en el ciberespacio, más bien se debe procurar subir la información producto de descubrimiento o redescubrimientos del conocimiento, precisamente enfatizando en la búsqueda de estrategias que le permitan abordar problemas del contexto no solo para el aquí y el ahora sino más bien se le prepara avizorando que el ser humano es un hombre de bien, que busca sus trascendencia en bien de la humanidad dentro de un proyecto ético de vida.

### **3.6. Tecnologías necesarias para el aprendizaje autónomo**

Esteve (2009) señala que la incorporación de las Tics y sobre todo de Internet permite al estudiante aprender a planificarse y autogestionar, siendo más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global. Además consigue que el estudiante deje de ser un simple “usuario-consumidor” pasivo de información y se convierta en productor de la misma. Por ello, sin duda las Tics cumple un rol muy importante en el desarrollo de la adquisición del aprendizaje autónomo, en tal sentido debe ser incorporado como una estrategia con la finalidad que estudiantes puedan planificar y autogestionar su aprendizaje de manera autónoma, produciendo información mediante informes, investigaciones bibliográficas en forma individual y en equipo.

### **3.7. Estrategias de aprendizaje creativas mediadas por entornos virtuales para el aprendizaje autónomo.**

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio virtual donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otras características, en el momento que necesiten. (Fernández y González, 2011)

#### **3.7.1. Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza.**

Están conformadas por aquellas técnicas que responden a las exigencias y necesidades de aprendizaje del estudiante y que son mediadas por entornos virtuales orientadas a desarrollar la autonomía, el control del ritmo de enseñanza y las secuencias que marcan el aprendizaje. Estas herramientas cumplirán su finalidad, en la medida que el docente establezca una relación directa con el estudiante y asigne actividades en pro de su autorrealización y el grado de dificultad que así lo requiera.

Fernández y González (2011), describe algunas de estas estrategias que permiten gestionar el aprendizaje al estudiante y mejorar los procesos pedagógicos por parte del docente: recuperación de información y recursos a través de la Internet, trabajo individual con materiales interactivos (laboratorio, simulaciones, experimentación, creación de modelos), contratos de aprendizaje, prácticas, el aprendiz, técnicas centradas en el pensamiento crítico o en la creatividad. Asimismo, recomienda utilizar como estrategias de individualización:

a) Recuperación de información: permite al estudiante construir su propio conocimiento a través de la búsqueda y localización de información en Internet, el

análisis y valoración de la misma. Es importante que el docente intervenga, haciéndole saber que no siempre la información que encontrará es totalmente válida y que, por lo tanto, la comparación de fuentes es necesaria.

b) Trabajo con materiales multimedia interactivos: esta modalidad consiste en el trabajo autónomo con materiales multimedia interactivos. Dentro de los cuales se tiene, los tutoriales, ejercicios y actividades prácticas, cuyo objetivo es la ejercitación del pensamiento crítico o del pensamiento creativo mediante métodos de análisis, ejercitación, solución de problemas o experimentación.

c) Contratos de aprendizaje: El estudiante construye los conocimientos mediante los procedimientos que más lo motiven a aprender y los docentes establecen las metas que el estudiante deberá alcanzar. Debe realizarse en forma escrita, donde se establezcan todos los aspectos como metas, tiempo, procedimientos, personas involucradas, entre otros, con el fin de que sea de carácter formal.

d) Técnicas centradas en el pensamiento crítico: se pueden utilizar actividades para seleccionar y evaluar información o soluciones potenciales, así como la organización de la misma. Pueden ser la creación de gráficos, ensayos sobre pros y contras, aspectos positivos y negativos, síntesis de lluvia de ideas, sumarios, reflexiones, esquemas, entre otros.

e) Técnicas centradas en la creatividad: pretende motivar y potenciar la habilidad creativa de los estudiantes para la solución de un problema o situaciones, incitando la imaginación, la intuición, pensamiento metafórico, la elaboración de ideas, la curiosidad, implicación personal en la tarea, conexión con las experiencias previas, habilidad artística, búsqueda de problemas, entre otras. El docente debe asumir un rol de gestor para la distribución de las actividades, así como apoyar en los ejercicios que se realicen.

### **3.7.2. Estrategias centradas en el trabajo colaborativo.**

Gonzalez, Madoz, Saadi y Hughes (2011) señalan, el trabajo colaborativo se basa en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros, y por tanto, no sea un simple trabajo sumativo. Hay una clara responsabilidad de todos los

miembros en alcanzar las metas comunes de manera que la responsabilidad es compartida entre todos los miembros. En el desarrollo de las tareas debe asumirse los principios de libertad e igualdad y debe existir buena relación entre los miembros. El aprendizaje o la calidad del trabajo a realizar incrementan cuando las personas desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas en los cuales se ven inmersas. Desde esta perspectiva, se asume que el trabajo y el aprendizaje constituyen una actividad social, producto de la interacción entre las personas. Por lo tanto, será a través de esta interacción desde donde se manifiestan las soluciones de los problemas y la realización de actividades significativas.

Al respecto, Fernández y González (2011) dice, las estrategias de trabajo colaborativo que implican discusión son recursos con un arma que puede utilizar el facilitador para la construcción de conocimiento entre los participantes y observar el avance de los mismos; consiste en dividir el grupo en subgrupos de 4 o 5 personas, y se les propone un tema que debe ser analizado desde diferentes perspectivas. Dentro de los cuales, señala:

a) Glosarios colaborativos: consiste que en lugar de que el facilitador realice un glosario solo, inste a sus estudiantes a que lo vayan construyendo a medida que encuentran términos desconocidos, utilizando varias estrategias centradas en el trabajo individual como recuperación de información, técnicas centradas en el pensamiento crítico y la creatividad, trabajo en parejas y valoración de ideas.

b) Subgrupos de discusión: Los subgrupos deberán exponer en un foro sus conclusiones o resultados al grupo y, según la guía de moderación que establezca el facilitador, pueden entrar en un debate. La herramienta de la plataforma a utilizar será el foro.

c) Crédito por uso de palabras: Animar a los estudiantes a utilizar las palabras de glosario en sus aportes a los foros y asignarle una parte de la puntuación o puntos extra cuando los términos sean usados de manera correcta según lo definido en el glosario.

d) Portafolio: forma parte de las estrategias de trabajo individual y las centradas en la presentación de información. Para este caso, la herramienta idónea de la plataforma Moodle es un wiki de forma personal, donde cada alumno dispondrá de un espacio de acceso personal y restringido en la plataforma. El uso del portafolio girará en

torno a la resolución de actividades generales, para las que los estudiantes irán creando nuevas páginas en su "wiki cuaderno" personal.

e) Exposición digital: El facilitador propone a los integrantes la búsqueda, o creación, de materiales digitales creativos para la representación de un tema, por ejemplo, crear una revista, periódico, boletín, presentación, cartel, afiche, video, un cuento, poesía, canción, entre otros. Después, los materiales serán compartidos utilizando la herramienta de la plataforma más conveniente (foro, etiquetas, archivo de audio, taller, Wiki, entre otras).

f) Estudios de casos: El profesor asigna, ya sea en forma grupal o individual, un caso determinado, luego, los estudiantes lo resuelven y aportan sus resultados en la plataforma Moodle mediante la herramienta taller para compartirlos con los demás miembros del grupo y que estos los retroalimenten según la estrategia de evaluación establecida por el facilitador

g) Trabajos de investigación colaborativos: El facilitador puede utilizar el foro o un chat como mecanismo de debate entre los participantes sobre el contenido del proyecto, cada grupo puede ir dando forma a su trabajo y puliéndolo a través de un Wiki. Además, el facilitador puede ir observando los avances y realizar las observaciones necesarias antes de que se entregue la versión final.

### **3.8. Búsqueda de información**

Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente. (Gonzales y Díaz, 2007)

Según Villaseñor (1999), genéricamente, las fuentes de información son los “recursos necesarios para poder acceder a la información y al conocimiento en general”

Podemos considerar las fuentes de información como todos aquellos recursos y herramientas que nos ayudan a buscar, localizar e identificar información.

La búsqueda de información es, de entre estas funciones, una de las más cotizadas, ya que aparte de los periódicos digitales, los grupos de noticias y toda la información multimedia de que nos proveen los medios de comunicación convencionales, Internet

pone a nuestra disposición la mayor biblioteca del mundo. Lo que hemos de hacer a la hora de consultar la Red, tanto nosotros los docentes como nuestros alumnos, es discernir qué puede ser válido de toda esa información y qué no. (Domínguez, 2010)

### **3.8.1. Fuentes de información virtual**

Las fuentes de información académica (FIA) se pueden definir como los materiales documentales electrónicos o impresos que contienen información científica, datos específicos, escritos oficiales que fundamentan un trabajo académico, sea éste una investigación, un artículo, ensayo, programa de estudios, ponencia, un informe. Las FIA, de acuerdo con su origen, pueden ser institucionales, personales o documentales, y por su contenido son primarias o secundarias. Las primarias contienen información original de primera mano, como reportes de investigación, libros y revistas. Las secundarias compilan y refieren a las fuentes primarias: son los catálogos, las bases de datos bibliográficas, los directorios. (Torres, 2011)

### **3.8.2. Herramientas de búsqueda de información**

La búsqueda de información en Internet es, además, una tarea compleja y altamente dinámica que depende de numerosas variables que se influyen mutuamente en cada una de las fases (Fuentes y Hernández, 2006). Las múltiples habilidades necesarias para la eficacia y eficiencia del proceso llevan a resaltar uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes en cuanto a la capacidad para ser capaz de hacer frente a la sobrecarga de información en la toma de decisiones eficaz. (Richardson y McBryde Wilding, 2009). Ello unido a otra serie de problemas relevantes para el sujeto como: la saturación cognitiva, la desorientación, experiencias de frustración, desempeños irreflexivos y recurrentes, así como la excesiva confianza en el medio informativo, del cual se sobreestiman sus posibilidades sin ser apenas consciente de cómo paliar sus inconvenientes. (Hernández y Fuentes 2011)

La búsqueda documental (BD) es el proceso que se lleva a cabo para identificar, seleccionar y obtener las mejores fuentes de información bibliográfica sobre un tema de investigación. Por fuente documental se entiende a los materiales bibliográficos o audiovisuales que contengan datos acerca del objeto de estudio de una investigación; pueden ser libros, tesis, artículos, archivos, mapas, pinturas, fotografías, cuadros, personas, datos estadísticos, etcétera (Torres, 2011). Además, señala, las fuentes documentales pueden clasificarse en: documentos primarios, aquellos que se producen como primera consecuencia de un estudio o de una investigación, tales como libros,

tesis, reportes técnicos, reportes de investigación, artículos de revistas científicas, y documentos secundarios, aquellos que describen, sistematizan y resumen la información contenida en los documentos primarios, entre ellos están las bases de datos referenciales especializadas o multidisciplinarias, los catálogos de bibliotecas, los catálogos de libros en venta.

Para elegir la estrategia de búsqueda adecuada se tendrá en cuenta, además del tema a estudiar, el nivel de dominio del mismo y su delimitación. Si el tema es general y se tiene poco conocimiento sobre él, se recomienda la estrategia deductiva; localizando en primera instancia instituciones, redes, asociaciones que se enfocan hacia una temática en particular, por el contrario, si el tema está muy bien delimitado, si se tiene un buen dominio del mismo y se conocen autores expertos en esa temática, lo aconsejable es la estrategia de búsqueda inductiva, a partir de la consulta precisa en bases de datos especializadas y catálogos de bibliotecas o de librerías (Vargas, 2000).

### **3.9. Gestión de la información**

Orna (1994) enfatiza en una gestión de la información centrada en los contenidos de la información, por arriba de otras que privilegia el manejo físico de la información, incluyendo las nuevas tecnologías. Por otro lado, la define como “...el conjunto de instancias responsables por la identificación de políticas y acciones en la organización” con relación a: la forma como la información se adquiere, se registra y guarda; el cómo la información se usa y acumula; la manera como las personas manejan la información, aplican sus habilidades y cooperan entre ellas; la efectividad con que las actividades relacionadas con la información contribuyen al logro de los objetivos de las organización y los individuos; la forma como se usan las tecnologías de la información en todas estas actividades; los costos y beneficios que conllevan las actividades de información.

Asimismo, Capote (2006) “...la gestión de información es el proceso que se encarga de suministrar los recursos necesarios para la toma de decisiones, así como para mejorar los procesos, productos y servicios de la organización”. Además, agrega como planteamientos básicos que requiere la gestión de información para la investigación son:

a) Las técnicas y herramientas de las que parte y utiliza el profesional de la información son las que mayor capacidad de cambio y versatilidad tienen, lo que supone que solo una puesta al día continua hará que su trabajo sea efectivo y acorde con las

circunstancias.

b) Igualmente las necesidades de información científica y técnica evolucionan a un fuerte ritmo, por ello solo la revisión continua y el análisis periódico de estas conseguirá hacer efectivo el trabajo de apoyo y asesoramiento propio.

c) Obtener el máximo provecho de los recursos con los que se cuenta, y de las actividades que se realicen.

Tuning (2006), constituye aprender autónomamente en nuevas situaciones, y con la habilidad para trabajar de manera colaborativa, en coherencia con los retos que la sociedad plantea para los sujetos, en términos de acceso a la información o aprendizaje a lo largo de la vida. Competencia de mucha relevancia para que los sujetos sepan localizar, analizar y sintetizar información, organizarla, evaluarla y reutilizarla. En la misma línea, Henry (2006) describe la alfabetización informacional como la capacidad para gestionar el flujo de información que llega al sistema y, por tanto, la capacidad para localizar, filtrar, organizar y utilizar la información de la mejor manera posible.

UNESCO (2005) el acceso a la información no es una mera cuestión de infraestructuras, sino que depende de la formación, de las capacidades cognitivas y de una reglamentación adecuada sobre el acceso a los contenidos.

Especialmente Van Dijk (1999) incidía en la importancia de las habilidades relacionadas con el manejo de la información especificando que: “the most important skill is being able to search, select and process information from a growing supply of information and media. These skills are probably least equally divided among the population. But they are of decisive importance in being able to live and work in the information or network society”.

### **3.10. Sistematización de la información**

#### **3.10.1. Herramientas de trabajo colaborativo**

Lara (2001) el aprendizaje colaborativo podría definirse como una “filosofía” que implica y fomenta trabajar, construir, aprender, cambiar y mejorar pero juntos. Dentro de esta filosofía encontramos el aprendizaje cooperativo, que didácticamente fomenta la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos, como resultado del proyecto de innovación, como ponen de manifiesto Marcelo, Mayor y Gallego (2010).

Domingo (2008) que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten a los estudiantes que trabajan juntos actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. Además, capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.

Vygotsky (1998) hablaba de que “la colaboración entre pares ayuda a desarrollar estrategias y habilidades generales de soluciones a problemas en el proceso cognitivo implícito en interacción y comunicación”. Para este autor el lenguaje es fundamental para la estructuración del pensamiento, siendo necesaria para comunicar el conocimiento, las ideas del individuo y para entender el pensamiento de otro involucrado en una discusión o una conversación.

El trabajo colaborativo, como hemos visto, tiene como objetivo fundamental desarrollar la dimensión social, tanto de los procesos de E-A como del propio aprendizaje de los alumnos o de los mismos profesores. El aspecto clave dentro de la dimensión social del aprendizaje es el valor de la relación entre iguales, lo cual descarta la idea de que para aprender es indispensable seguir instrucciones de alguien más competente, como el maestro. Podría definirse el aprendizaje colaborativo como: El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

### **3.10.2. Herramientas para generar citas y referencias**

El uso de citas y referencias bibliográficas le otorgan calidad a una investigación y la hacen verificable; le permiten además a los lectores profundizar sobre el tema tratado. La cita es la mención abreviada de la contribución de otra producción al texto, todas se han de corresponder con una fuente; mientras que la referencia es un conjunto de datos que describen un documento o parte de éste, de acuerdo con la norma seleccionada, para permitir su localización. La bibliografía, generalmente, se elabora con gestores, que no son más que herramientas que agrupan todas las fuentes en una base de datos (Sánchez, 2010), introducidas de manera manual para luego utilizarlas durante el proceso. Los más tradicionales son el EndNote y Zotero. El primero funciona en línea y el segundo es un programa de software libre que puede integrarse en procesadores de textos como Word, Open Office, etcétera.

La cita es una referencia corta que suele ir entre paréntesis en el texto o agregado como nota al pie de página que remite a la lista de las fuentes consultadas; mientras que la referencia es la descripción, de acuerdo con unas normas, de los datos de cada obra, que van al final del trabajo y ordenadas alfabéticamente.

Resulta conveniente que el autor de textos científicos además de conocer la manera de utilizar los gestores bibliográficos, debe dominar o consultar la norma seleccionada, para que luego realice una revisión de las citas y del listado completo de las fuentes, y de este modo no pierda su rigor científico.

### **3.11. Publicación de la información**

La publicación de una producción científica permite la socialización de los conocimientos. Su nivel de actualidad lo define en gran medida la utilidad y transferibilidad que tenga para el resto de los investigadores.

Benavides y otros (2011), la comunicación es otra dimensión que puede explorarse y aprovechar al momento de pensar las Tics en la educación, especialmente si se asume como procesos de negociación o transacción, donde las personas ponen permanentemente en juego sus visiones e intereses para actuar sobre la realidad que perciben. No es la comunicación desde la visión tradicional, donde hay un emisor y un receptor que utilizan un canal para transmitir un mensaje de forma lineal, sino como un acto que involucra todo lo que somos como individuos y sociedades, más allá de los artefactos y servicios que utilizamos para encontrarnos con otros. Dentro de las cuales se encuentra una diversidad de medios textuales, visuales, sonoros y a un bajo costo como:

- Chats o salas de conversación para la interacción sincrónica a través de textos.
- Sistemas de mensajería instantánea a través de las cuales una persona reúne usuarios en un listado particular (contactos), pudiendo saber quiénes están y no conectados sincrónicamente para poder compartir mensajes de texto, video, audio, archivos, entre otras opciones.
- Videochats, videollamadas o videoconferencias para interactuar a través de video y audio.
- Foros Electrónicos, donde se pueden discutir temas de forma estructurada, como también Listas de Correo, a través de las que se comparte información y dialoga sobre temas de interés de común de forma des-estructurada. Ambos asincrónicos.

- Blogs, como servicios para la publicación de artículos y la retroalimentación directa de las personas a través de comentarios.
- Wikis, los cuales facilitan la escritura colaborativa o a varios manos de textos públicos.
- Microblogs y Microwikis, como sistemas de publicación y escritura de pequeños fragmentos de texto, más personales e instantáneos.
- Streaming para emisiones abiertas de audio o video por Internet.
- Redes Sociales que permiten integrar muchos de los servicios anteriores.

### **3.11.1. Blogs**

Según Perea, Estrada y Campos (2007) manifiestan que los blogs son un espacio virtual de encuentro con los estudiantes, donde pueden leer, escribir, compartir producciones realizadas por ellos mismos con o sin la ayuda del docente. Llegar a estos productos finales involucra la elaboración previa del docente en busca de una oportunidad de los temas que se ven en clases, actividades a desarrollar y concreción de alguna tarea o proyecto.

Así mismo las tareas que los estudiantes realizan son significativas, tienen un valor propio ya que el estudiante plasma su creatividad impulsado por la motivación que las TIC les provocan. Es un ejemplo de experiencia de aprendizaje profundo, permitiendo que los estudiantes emitan su pensamiento u opinión además de que reciben aportaciones y comentarios del docente sobre actividades a realizar, tareas, evaluaciones.

### **3.11.2. Las wikis**

Chenoll (s.f) afirma que las Wikis son hiperenlaces dentro de un texto y cuya principal función es la intracorrección entre los usuarios. Así, un wiki donde introduzcamos un texto de un alumno, puede ser modificado tantas veces como se crea necesario por los propios alumnos. Además la participación es completa, ya que se puede incluir todo lo que se crea pertinente y que pueda aportar algo interesante a la clase (un video, un texto, un audio).

Por otra parte, un wiki es una herramienta de creación de conocimiento especialmente diseñada para el trabajo colaborativo, ya que funciona como un conjunto de páginas web que se encuentran enlazadas entre sí.

### **3.11.3. La Webquests**

Blasco, Caus, Lilyan y Mengual (2010) expresan que la webquest constituye un bloque

de conocimientos que constituye en sí misma una unidad independiente de aprendizaje, dirigida hacia la investigación donde los estudiantes harán cosas con dicha información ya presentada como: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar, valorar, crear nueva información de uso compartido y propiciando un intercambio de aprendizaje, propiciando así un aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, se le puede considerar como una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet, que el estudiante organiza siguiendo las pautas del trabajo cooperativo donde él se hace responsable de una parte del trabajo. La webquest obliga a la utilización de habilidades cognitivas, las cuales ayudarán al estudiante a desarrollarse de manera autónoma, puesto que él será el ejecutor de dicho procesamiento de información.

## CAPÍTULO IV: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

### 4.1. Definición

En épocas recientes se ha evidenciado una especial preocupación por cultivar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. En consecuencia el aprendizaje autónomo requiere de ciertas variables para lograrlo, tal como lo señalan (Gómez, Guzmán, Velásquez, Cruz y Piñeros, 2006):

- Hay que dejar que el estudiante sea creativo, que explore por sí mismo y que encuentre (en la medida de las posibilidades) el mayor número de apoyos.
- Como es un método participativo, es importante mantener bajo control el desorden.
- Para hacer un equipo equilibrado y productivo, es importante reconocer los niveles de competencias que tienen los estudiantes, sus habilidades y talentos. Para este diagnóstico se sugiere usar las denominadas pruebas de “conducta de entrada”, las cuales podemos definir como pruebas básicas de los temas mínimos que todos deben conocer para dar fluidez al desarrollo del curso. De igual forma, examinar el desempeño de los estudiantes en sus asignaturas o comportamientos anteriores, dará buenas pistas sobre sus capacidades.
- El material usado para el trabajo debe ser motivante, que sorprenda, que dé “ansiedad” por explorarlo y que genere conocimiento y verdadero valor agregado.
- Las actividades lúdicas son muy útiles pues rompen el esquema rígido del rigor intelectual, distensionan e invitan a la participación activa.
- Este tipo de trabajo genera confianza, calidez y buen ambiente pedagógico.
- Es importante que el tema se dé a conocer con anterioridad para que los participantes se pre-paren con tiempo y así sus aportes sean más valiosos.
- En cuanto a las desventajas, surgen interrogantes sobre cómo nivelar con efectividad esos grupos y cómo valorar y evaluar con objetividad y constructivamente el desempeño de los estudiantes.

En su libro Aebli (2001, p.25) establece que “existe en la actualidad una opinión generalizada en que es necesario que los jóvenes aprendan no sólo los contenidos sino también el aprendizaje mismo”. En otras palabras los estudiantes deben convertirse en aprendices autónomos. Esta es la razón por la cual las instituciones educativas a nivel mundial han invertido enormes esfuerzos para que se aprenda a aprender.

Solórzano (2005, p. 54) manifiesta que el aprendizaje autónomo es la “Facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta; gobernarse a uno mismo cuando se aprende.”

La definición de aprendizaje autónomo, desde un enfoque que implica la metacognición como un ingrediente fundamental, entendida esta como “la facultad de tomar decisiones que permite regular el propio aprendizaje, para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Santillán, 2004, p. 48)

Por otro lado Martín y Moreno (2009) señalan que la competencia de aprender a aprender precisa de tres elementos fundamentales como son: los cognitivos que hacen referencia al manejo de habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos; los afectivos, decisivos para crear una situación propicia para aprender a aprender; y los sociales porque aprender es una tarea colectiva, es un proceso de aprendizaje activo a través de la guía y el apoyo en los otros más competentes en algún ámbito.

Cada uno de las perspectivas referidas al aprendizaje autónomo coinciden en señalar respecto al aprendizaje autónomo como una facultad que tiene el ser humano para actuar en cualquier contexto que le toca vivir, independientemente de la naturaleza de su acción en un espacio específico, acrecienta la independencia, la toma de decisiones. Además, cuando ha desarrollado esta facultad de la autonomía logra también la competencia de la creatividad e innovación, resolviendo situaciones problemáticas de su entorno; es decir, se convierte en un sujeto con mucha claridad respecto a las metas que espera alcanzar; sabe señalarse un norte, asume el tiempo como un recurso fundamental, se integra, socializa, pone en tela de juicio sus limitaciones y asume la formación de manera permanente.

Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender de forma consciente e intencionada al hacer uso de estrategias de aprendizaje para lograr el

objetivo o meta deseada. Este aprendizaje adquirido de manera individual, se debe poner en práctica cuando se empieza a trabajar en equipo y llevando a la práctica todo lo aprendido.

#### **4.2. Enseñanza y aprendizaje autónomo**

Alanís (1993) propone un conjunto de elementos diferenciales dentro de los cuales considera: 1) estructura en torno a ejes problemáticos y a líneas de investigación relacionadas con el objeto principal de estudio, 2) El profesor será fundamentalmente un tutor/a de investigación y un facilitador/a, 3) Los estudiantes realizarán funciones de autoestudio, de investigación y de sistematización de su experiencia, 4) El contenido será un instrumento formativo y será referido al problema específico estudiado y 5) La institución debe facilitar el desarrollo del proceso formativo autónomo en su estructura organizativa y en su apoyo personal a la consecución de tales fines.

El rol de docente en el espacio áulico debe estar orientado a generar un proceso de aprendizaje en los estudiantes de manera independiente y autónoma. Interés fundamental que debe ser asumido desde el nivel de planeamiento curricular, considerando como componentes básicos: un problema u objeto de estudio cercano al interés del estudiante, acompañado de una temática que configure su formación desde una perspectiva crítica. También, es de vital importancia, el rol del docente y estudiante, ambos en una dirección de interaprendizaje, con metas de mediano y largo plazo, adheridas de un conjunto de valores: responsabilidad, solidaridad, respeto, entre otros.

Generar estudiantes autónomos implica asumir una gestión del aprendizaje no solo a nivel pedagógico, sino también administrativo. Este último recobra gran importancia, al constituirse en una interviniente con alto nivel de compromiso por parte del docente, como responsable directo para organizar los pasos que requiere la estrategia para alcanzar la competencia, pues, viabilizará el acto pedagógico; el maestro asumiendo la función de facilitador en el aula y el estudiante de gestor de su propio aprendizaje, resolviendo situaciones problemáticas inherentes a su proceso formativo en forma individual y en equipo.

En tanto que Ramsden (1994) afirma, la primera preocupación de los profesores/as en la educación superior, debería ser animar a los estudiantes a que estimen la materia y que deseen aprender por sí mismos. Por su parte Brockett y Hiemstra (1993) señalan: el profesor debe asumir varias funciones para que el aprendizaje autónomo pueda

desarrollarse, las cuales se mencionarán a continuación. Una de ellas, es servir de recurso a una persona o a un pequeño grupo en relación a determinadas partes del contenido del aprendizaje. Asimismo, se debe ayudar a los estudiantes a valorar sus necesidades y competencias a fin de que cada persona pueda trazar su propia trayectoria individual de aprendizaje.

El docente no debe eximir su rol motivador, estableciendo un puente afectivo entre su función, la asignatura como un medio de interacción y el estudiante. Esta triada, constituye una estrategia que le dará sostenibilidad en el tiempo, generando procesos sinérgicos en el aula, interés por el estudio, buena toma de decisiones, autonomía en la gestación de nuevas formas de aprendizaje, mediadas por la investigación formativa, el uso de las tecnologías de la información, comprendiendo la magnitud del gran valor que tiene el aprender autónomamente en forma colaborativa siempre en función de situaciones problemáticas.

De igual forma, los autores anteriores mencionan, que es necesario proporcionar feedback a los sucesivos proyectos del plan o acuerdo de aprendizaje de cada persona y localizar los recursos existentes o procurar información nueva sobre temas identificados mediante la valoración de necesidades. También, es imprescindible establecer contactos con personas especializadas en determinados temas y crear experiencias de aprendizaje para individuos y grupos pequeños al margen de las sesiones normales con el gran grupo. Otra función, es ayudar al estudiante a desarrollar una actitud y un enfoque del aprendizaje que fomente la independencia, fomentar la discusión, el planteamiento de cuestiones y la actividad de grupos pequeños para estimular el interés en la experiencia de aprendizaje; y por último, contribuir a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la indagación dirigida por uno mismo.

El profesor cualquiera fuese su naturaleza profesional debe ser un convencido de su función en el ámbito universitario, además, debe tener la experticia suficiente para dinamizar los resultados y niveles de aprendizaje, esto equivale a tener una formación profesional pedagógica y didáctica para entender la estructura compleja que se emana y demanda en el espacio formativo. También, necesita el conocimiento no sólo del proceso evolutivo del ser humano, sino también del contexto actual que viven los jóvenes por su naturaleza antropológica, sociológica, familiar; así como, la influencia de una sociedad de consumo, que ha trastocado su autonomía.

Generar y promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes, radica en la función

que ejerce el profesor; brindando plena disponibilidad de forjar mentes con un espíritu de servicio de manera que puedan trascender más allá de su formación cognitiva. Un maestro que tiene claridad en su función como servicio, siempre motivará a los discentes dando valía a cada una de sus potencialidades sea cual fuere el nivel y circunstancia en que éstos se encuentran, asumirá una visión tal cual es la naturaleza y construcción del conocimiento, como por ejemplo: el ensayo y error, las diferencias, retrasos y progresos, jamás se limitará a la búsqueda de las limitadas capacidades de sus estudiantes, sino más bien, será un convencido de su labor, la asignación y oferta de una gama de estrategias para cumplir el propósito y tarea encomendada, cubriendo siempre el interés individual y de equipo con el propósito de gestionar el aprendizaje. El alumno, tiene metas, que se evidencia desde el momento de su decisión para estudiar una carrera, es decir, tiene una visión, sólo necesita encontrar en el ámbito de la universidad, profesores que articulen toda su experiencia, problemática y sus vacíos de aprendizaje.

Entonces, ser maestro universitario y sobre todo de estudiantes que inician la carrera universitaria, pasa por comprender una serie de limitaciones de distinta naturaleza por la que atraviesa el estudiante. Responder a esta exigencia, también, se requiere un nivel de autonomía y de un alto grado de humildad académica, para sumergirse en aceptar que adolecemos del conocimiento, ya lo dijo Newton: lo que sabemos es una gota de agua y lo que ignoramos es un océano. Desde esta perspectiva, hay la necesidad de generar redes de interaprendizaje entre profesionales, círculos de estudio, redes de investigación, para ir profundizando, aprendiendo y gestando nuevos procedimientos, estrategias y teorías de manera que se pueda contribuir a la atención de la presente y nueva generación de estudiantes, caso contrario, seguirá manteniéndose por tiempo la pedagogía tradicional que no hace más que cuartar el empoderamiento cognitivo de los estudiantes desde su autonomía.

#### **4.3. Metas relacionadas con el aprendizaje autónomo**

El estudiante aprende a autogestionar, autocontrol, autoevaluar y a establecer planes de mejoramiento con el fin de orientar su aprendizaje de modo direccionado, según las metas que se haya propuesto. El estudiante autónomo orienta el aprendizaje para hacer realidad un proyecto de vida. Por un lado, construye su biografía confluyendo anhelos de superación basados en la familia, el hogar, el trabajo, el estudio y planes para realizar en el futuro. El hombre sueña con ideales familiares, laborales, de estudio, de empresa,

de éxito y reconocimiento social. Los ideales son el motor para mantener vivos los proyectos; es la ruta de la vida anhelada por todos para llegar al culmen de la felicidad. Sin ideales el hombre no sabe para qué vivir; por ende, la existencia se nutre de grandes ilusiones que exigen esfuerzos personales, sacrificios, disciplina y adquisición de competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Los ideales de la vida no se alcanzan si no existen metas que materialicen los grandes proyectos familiares, sociales, culturales, educativos, productivos, políticos, religiosos o financieros. La consecución de las metas conduce a establecer estrategias e indicadores que señalen su grado de realización, así como a buscar los medios y recursos que permitan luchar en medio de una sociedad competitiva.

La comunidad académica debe configurar los procesos, asumiendo que todo estudiante es persona, categoría natural, sobre la cual debe girar el acto pedagógico en el aula. Los profesores deben estar convencidos desde este marco epistemológico, sobre sus estudiantes que tienen grandes motivaciones, metas y proyectos de vida que lograr. Por cierto, algunos por su propia iniciativa, otros apoyados por la familia, sin embargo a ninguno de estos grupos se les puede asignar un calificativo que favorezca o dificulte su normal desenvolvimiento en la carrera profesional elegida. Más bien, la universidad necesita de profesores, que ofrezcan estrategias para el desarrollo personal, profesional, familiar y social articulados al modus operandi curricular muy cercanos a sus metas, perspectivas y motivaciones personales y de equipo, conducentes a ejercer un pleno liderazgo basado en sus propias decisiones y no ser modelados con contenidos trasnochados que obstaculizan el desarrollo de sus capacidades. En este periodo donde el conocimiento es abrumador y mediado por las Tecnología de la Información y Comunicación, se tiene que otorgar al estudiante las herramientas para gestionar el conocimiento a partir de problemas concretas propias de su formación e intereses comunitarios.

Los ideales de la vida no se alcanzan si no existen metas que materialicen los grandes proyectos familiares, sociales, culturales, educativos, productivos, políticos, religiosos o financieros. La consecución de las metas conduce a establecer estrategias e indicadores que señalen su grado de realización, así como a buscar los medios y recursos que permitan luchar en medio de una sociedad competitiva. Sin embargo, lo más importante es la motivación intrínseca para no desfallecer en medio de las dificultades que obstaculicen los logros que se pretenden. Una persona motivada es capaz de establecer

puentes entre la realidad y lo que desea hacer tangible en beneficio de sí mismo y del bien común, predisponiendo la mente, las emociones, el corazón y el comportamiento en función del éxito. (Cañas, 2010).

Desde esta perspectiva el estudiante universitario para alcanzar un aprendizaje autónomo necesita una alta dosis reflexiva que le permita caracterizar cada una de sus limitaciones y potencialidades y pueda determinar su nivel de motivación, ingrediente fundamental para asumir las actividades académicas con plena responsabilidad individual.

La motivación intrínseca, aquella que nace del interior del propio estudiante marcará durante toda su vida, por tanto, éste debe reconocer cuál es el límite actual, ¿tiene suficiente dosis de motivación para encarar cualquier obstáculo en el devenir de su existencia?, ¿está suficientemente preparado para seguir bregando ante metas altas, exigencias académicas, investigaciones, gestionar el aprendizaje, la adversidad surgida de la propia naturaleza del joven o adolescente?

Por otro lado, encontramos, a veces, un ámbito familiar hostil, una cultura juvenil implementado por un desaliento, desánimo sin fronteras, que se ha venido gestando a partir de modelos centrados en la corrupción de autoridades y gobernantes en el contexto local, nacional y mundial, presencia de medios de información cargado de programas con contenido alto de antivalores, así como, el develamiento de acciones, donde se evidencia la facilidad para la adquisición de bienes materiales sin un mínimo de esfuerzo, haciendo creer que el exitoso es aquel que tiene habilidades petulantes, sarcásticas, morbo y no así aquel que tiene mayores estudios, es decir, la cultura en este escenario social y económico que vivimos ha desaparecido, situación que tiene que ser revertido por el estudiante universitario. Si bien es cierto, hay también variables intervinientes como las descritas anteriormente, profesores, componentes curriculares y familiares, no se debe perder de vista que la autonomía, es decir aprender de manera autónoma constituye una capacidad fundamental en el presente siglo para reconstruir el ethos académico, pero también, el tejido social.

La adquisición de conocimientos y competencias es otra de las metas que se plantea, pero no busca aprender cualquier conocimiento, sino aquellos que les resulten útiles y relevantes para lograr sus objetivos, aquellos que perciban como susceptibles de aplicar de forma práctica. Profesores y estudiantes como una dimensión dialéctica deben tener mucha claridad sobre el hacer del ejercicio docente en el aula, a fin de generar una

simbiosis y contrato didáctico para gestionar y procesar el conocimiento mediante estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten un alto nivel de comprensión y desarrollar el pensamiento creativo para encarar la estructura temática de las diferentes asignaturas.

Adquirir conocimiento y competencias requiere saber contextualizar el aprendizaje a situaciones reales y a través de los resultados de aprendizaje, tomar decisiones sobre aquellos aprendizajes invisibles que generan los estudiantes, anclados muchas veces por un sistema de evaluación punitivo que no está al servicio del estudiante y tampoco al maestro, dado a que no conduce a una verdadera toma de decisiones, trayendo consigo desánimo y desinterés por el estudio.

Además, implementar un pensamiento articulador de la relación maestro-alumno ayuda a repensar los forma del aprender, el protagonismo es asumido por ambos, gestando un proceso empático, dando cabida a sentimientos favorables por el aprendizaje y una unidad dialéctica entre el sujeto cognoscente y la materia de estudio. Este proceso, recobra importancia, para enaltecer la actuación del estudiante de manera permanente y con un sentido de trascendencia en relación al estudio, en este sentido, se descarta, tener estudiantes que se preparan sólo para el examen sino para la vida o en su defecto, encontrar estudiantes que asumen plenamente los estudios al culmen de la carrera profesional por una exigencia que les depara la profesión y la vida. En suma, debemos gestionar el conocimiento para ser profesionales éticos que se preocupan por el desarrollo sostenible de su nación y no sólo por insertarse en el mercado laboral, convirtiéndose en meros espectadores de lo que ocurre en su país.

Agrega también, diciendo: el sentimiento de estudiar por propio interés es uno de los aspectos que más satisfacen al alumno, mientras que cuando siente que debe aprender algo que se le impone y no le interesa se desmotiva ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el último curso de su carrera, principalmente, comienza a preocuparse por su próxima incorporación al mercado laboral, destacando un especial interés por obtener mejores calificaciones que le ayuden a mejorar su expediente académico, de manera que su calificación le diferencie del resto de compañeros ante la búsqueda de un empleo, lo cual podríamos denominar competitividad.

La actividad docente siempre debe ser una vertiente y puente para ir gestando el aprendizaje autónomo en los estudiantes, solo así, el docente estará habido para ofrecer un sinnúmero de estrategias orientadas a mejorar el nivel de pensamiento del estudiante,

el trabajo individualizado, gestionar procesos de planificación a partir de la toma de conciencia sobre su propio modo de aprender, por interés propio y pensando en el interés del equipo de trabajo, de su entorno y ambiente social.

El componente intelectual y moral debe ser implementado como sistema dual para institucionalizar la práctica pedagógica como un acontecimiento que da origen al desarrollo humano. Por tanto, las actividades de aprendizaje no deben circunscribirse meramente a la temporalización que está establecida en los horarios académicos, si no que ésta debe ser pensada considerando el proyecto de vida, la esperanza de vida del estudiante, las necesidades de un sistema social y las tendencias sociales y cognitivas; es decir, deben estar engarzadas desde siempre desde un visión prospectiva.

El Intelectual, como una capacidad que tiene los sujetos para desarrollar determinadas habilidades de pensamiento como: verbalizar sus ideas, compartirlas y discutirlos con otros, aclarar conceptos y nociones, el análisis, la comparación, abstracción, clasificación, asociación. Hay una responsabilidad plena del docente; el diseño, ejecución y evaluación de estrategias que coadyuven a fomentar la atención, selección, organización, para hacer de esta capacidad un conjunto de actividades mentales conscientes e intencionales para alcanzar una meta de aprendizaje de manera autónoma más allá de la mera presentación de una temática específica que sólo origina tedio, desperdicio de tiempo y evasión cognitiva.

Respecto a lo moral, tiene una gran significancia, ayuda a la persona del estudiante y profesor comprender de qué manera se puede establecer un proceso de interacción con el medio ambiente. Permite entrar en un trance reflexivo sobre nuestra propia actuación, cuán es nuestro nivel de involucramiento y reconocimiento, si está presente el valor de la justicia, cuando se toma decisiones, frente a una tarea, compromisos académicos, laborales, personales y sociales.

Referente a las metas, entendidas como los fines que se aspira alcanzar al desarrollar un comportamiento, pueden clasificarse, según la propuesta de Pérez (2000, p. 67), en tres (3) tipos:

1. Metas relacionadas con la situación interpersonal. Éstas involucran, a su vez, en: a) La motivación intrínseca, la cual determina el comportamiento basado en el interés que despierta una actividad; b) la motivación de control, que presume un desempeño autónomo, donde una persona no está obligada a realizar algo si no lo desea y c) la motivación de competencia, vinculada al aumento o

incremento de la propia competencia basada en la gratificación producida por una actividad bien desarrollada.

2. Metas relacionadas con la autovaloración, aquellas íntimamente enlazadas al autoconcepto y la autoestima. Contempla la necesidad de un individuo de valorarse ante sí mismo y frente a los demás, evadiendo el fracaso para obtener sólo una apreciación positiva de su propia competencia. Conlleva a una de estas dos situaciones: a) motivación al logro (percibir el disfrute de tener éxito) o b) miedo al fracaso (obviar la posibilidad de sentirse humillado ante un fracaso).

3. Metas relacionadas con la valoración social. Hace referencia a la vivencia emocional derivada de las reacciones de personas significativas (padres, profesores, compañeros, pares, colegas) ante el propio proceder: se aspira la aceptación, no el rechazo.

El contexto situacional tanto en el aula como en el medio ambiente (situaciones sociales, económicas, familiares) exige contar con un ser humano protagonista de su propio aprendizaje. Las transformaciones y tendencias gestadas por las Tics, así como las estructuras económicas que regulan los mercados, hacen ver la necesidad de promover en la universidad sujetos actores con autonomía. Aprender de manera autónoma, tiene que ser una competencia inherente e intrínseca a fin de que la universidad cumpla con su naturaleza, reconstrucción de una sociedad justa e imperecedera de sentido humano. El pensamiento crítico, será un ingrediente fundamental que contribuya a la persona del estudiante para recuperar su autoestima y valerse por sí mismo, relegando aquél pasado que por muchas circunstancias no le fueron favorables. Asumir una actitud proactiva para plantearse iniciativas y proyectos de gran envergadura en el corto, mediana y largo plazo, superando todo fracaso a veces originados en el ámbito familiar por los estereotipos y nivel cultural que poseen los padres, también han contribuido en la falta de su autovaloración, los profesores responsables de su formación básica, al haber asumido procesos metodológicos que han originado cada vez más autodependencia, como hasta el momento viene ocurriendo.

La teoría de metas de logro (Ames, 1992.; Duda 1992, 1993; 1980, 1989; Roberts 1984, 1992), citado en Pineda (2010) examina la motivación de los sujetos en función de los objetivos que se derivan de su práctica. La premisa básica es que los sujetos que participan en contextos de logro necesitan mostrarse competentes, pero la forma en la que se construye la percepción de competencia difiere de unos sujetos a otros. Habla de

dos perspectivas a la hora de concebir su capacidad: perspectiva de orientación a la tarea y perspectiva de orientación al ego.

La actuación del estudiante para ser evaluada, el docente, debe tener en consideración que éste se verá influenciado por el nivel de motivación que se impregne al momento de dar apertura al acto académico, tiene que estar supeditada a ciertos indicadores característicos a fin de no desnaturalizar el proceso pedagógico, estableciendo una interacción apropiada con el estudiante y así, alcanzar los niveles de desempeño requeridos en la situación de aprendizaje propuesta. También se tiene que tener en cuenta que los logros de aprendizaje en relación con las capacidades o indicadores de la competencia a evidenciar van a depender de la orientación de la tarea (se hace necesario una ruta para el aprendizaje) y el ego (circunstancia por lo que viene atravesando el estudiante, relacionado con la propia tarea o por alguna circunstancia externa que puede contribuir u obstaculizar la buena actuación de desempeño del sujeto que aprende).

La meta es el núcleo motivacional de la acción y la teoría de las metas de Logro, es una teoría motivacional que sustenta las formas de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro. El motivo de logro se caracteriza por la preocupación de hacer las cosas mejor que antes superando criterios o estándares de excelencia. Las personas que tienen altos motivos de logro son más propensas a la búsqueda de éxito a través de su propio esfuerzo y su incentivo puede ser no extrínseco sino la propia retroalimentación. (Pineda, 2010)

La motivación del estudiante se pone de manifiesto en cada una de las acciones que realiza dentro y fuera de la actividad curricular, por tanto, el proceso de planificación que realiza el docente en relación a los resultados que debe alcanzar el estudiante deben estar en agenda a fin de valorar el esfuerzo que éste realiza, en este sentido despertará mayor interés en los involucrados, así como se fijará firmeza y confianza, alcanzado altos desempeños, incluso, más de lo esperado. El docente debe recurrir a implementar diversas formas de valoración de los productos entregados por los estudiantes, pueden servir de una motivación extrínseca que potencialice la iniciativa, esfuerzo propio, tales como: la autovaloración, covaloración y finalmente la heterovaloración.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación las metas son originadas por una serie de necesidades psicológicas que aparecen como fundamentales a la hora de explicar el comportamiento humano y son las necesidades de autonomía, competencia y de relación social. (Deci, 1992; Deci y Ryan 1991; Ryan 1995)

Las actividades de aprendizaje deben estar diseñadas teniendo en cuenta las necesidades psicológicas del estudiante. Estas generarán iniciativa propia en el estudiante y se logrará paulatinamente un aprendizaje autónomo en el sujeto que aprende. Es recomendable asumir un planeamiento curricular a nivel de aula considerando todos los componentes del proceso pedagógico: la motivación debe actuar como una actividad transversal y no sólo quedarse en un nivel de animación como siempre ocurre, entablar procesos de pensamiento, que contribuyan a generar un pensamiento crítico, divergente y estratégico, abriendo la necesidad para que los involucrados en la tarea del aprendizaje incorporen una gama de herramientas tecnológicas (blog, wikis, ) y estrategias para la investigación formativa (estrategias para citar, selección y búsqueda de información, monografías, ensayos, ABP, estudio de casos.).

#### **4.3.1. Metas Personales relacionadas con el aprendizaje autónomo**

##### **4.3.1.1. Liderazgo**

El papel del alumno no debería ser siempre el del subordinado que ejecuta actividades. Debe también tener desde temprano la oportunidad de planificar un trabajo y guiar a un grupo en su ejecución. Para ello está el trabajo de grupo, realizado no sólo en organización igualitaria con igualdad de condiciones para todos los miembros, sino también de vez en cuando de manera que algunos alumnos tomen la responsabilidad de la planificación y la ejecución de una tarea. Conocen de esta manera el problema de liderazgo, y se ejercitan en ello (Aebli, 1998). En cambio, Sarmiento (2014), hace alusión a la persona del estudiante, diciendo: el estudiante, de alumno, pasa a ser un agente o catalizador dinámico en la transformación de la realidad, se acaba la guerra pedagógica y se hace solidario con los compañeros, con los tutores y demás agentes del conocimiento, el hombre maduro, mantiene el justo equilibrio entre interacción e independencia.

Aprender de manera autónoma, busca en el estudiante tener iniciativa y mentalidad abierta para hacer del aula un espacio de incertidumbre y de la actividad académica. Cuando comprenda esta dimensión que se le asigna al aula donde convive por mucho tiempo durante su proceso formativo, tendrá la capacidad de tomar las riendas para desenvolverse bajo la excelencia durante toda su vida; es decir, habrá ser capaz de adaptarse a las diversas contingencias que se suscitan: procesos metodológicos diversos que implementan los profesores, contenidos temáticos diversos, gestionar procesos de aprendizaje, asumiendo la potestad de “ignorar” al propio maestro, pues, su vida

académica ya no estará en dependencia con un plan curricular y órdenes, si no que tendrá la capacidad de organizar y planificar las acciones que le conlleven a vislumbrarse un profesional autónomo, moral y ético, que se identifica y resuelve problemas de su entorno, pero, además, un ciudadano con conciencia cívica y democrática.

#### **4.3.1.2. Autorrealización**

Maslow (1991), afirma: la mayoría de las personas dejan de desarrollarse únicamente después de que han alcanzado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorrealizarse. En tanto, Santrock (2002) dice que las necesidades cognitivas podrían ser más importantes que las necesidades de estima. Es decir, podrían ser alcanzadas aun cuando no se hayan experimentado sentimientos de amor y pertenencia.

Generalmente, el aula alberga estudiantes que presentan características heterogéneas cuya naturaleza permite generar un protagonismo fundamental siempre y cuando el docente los canalice con propiedad utilizando estrategias (trabajo en equipo según estilos de aprendizaje y trabajo colaborativo) que favorezca sinergias para constituir un verdadero espacio áulico inteligente. La función del profesor recobra importancia desde el momento inicial que va a establecer el contrato didáctico, caracterizando las limitaciones y estilos de aprendizaje para configurar el nivel de autoestima y encausar los intereses de los estudiantes a situaciones favorables.

Por otra parte, no siempre hay una relación causa – efecto determinante para definir que un alto nivel de autoestima (estima) influye en el desarrollo cognitivo. Al respecto, mucho tiene que ver las metas que persigue el sujeto de aprendizaje y la capacidad profesional. Hay un sinnúmero de experiencias, que han saltado a la luz, de personas muy emprendedoras con alto niveles de iniciativa y propuestas y que no han tenido un soporte afectivo en el seno familiar, sin embargo, el rol del maestro: empático, motivador, carismático, puede cambiar el escenario negativo que puede estar atravesando el estudiante.

La autorrealización de acuerdo a Maslow (2011) constituye tres dimensiones: la percepción del sentido de la vida, la percepción de la conformidad con las propias capacidades y la percepción de la felicidad. Aprender de manera autónoma constituye un reto fundamental en el contexto de la universidad, sobre todo, para las generaciones del presente siglo, hay exigencias sociales y académicas que no basta tener conocimiento si no hacer un traslape del mismo a otras situaciones de mayor

envergadura pasar de ser meros receptores a constructores y generadores de situaciones de aprendizaje y estructuras de pensamiento que consoliden nuevo conocimiento. Se trata de no quedarse en un nivel de personas en servicio o rutinarias sino más bien en analistas simbólicos para ubicarse en la pirámide del conocimiento, reto que sólo se logrará si el estudiante es consciente del rol que tiene que asumir en el actual contexto académico, el aprendizaje autónomo.

La autorrealización como competencia personal lograda permite en la persona del estudiante comprender su verdadera dimensión humana: trascender, por tanto, el estudiante asume la convicción de desarrollarse plenamente como una persona íntegra, sabiendo que los niveles de aprendizaje obtenido no son como resultado de la adquisición de una nota, aprobar las asignaturas, sino que es un convencido del ejercicio profesional que le depara: buen ciudadano, buen profesional y que tiene la capacidad de anticiparse a los acontecimientos venideros y oportunidades (pasantías académicas nacionales e internacionales, títulos honoríficos, premios) que puede ofrecerle su status quo profesional por el antecedente universitario y social adquirido.

#### **4.3.1.3. Metas Académicas**

Dweck (1986) hace referencia a dos metas concernientes a las razones o propósitos individuales que persigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución; posteriormente esta categorización fue ampliada identificándose tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos de rendimientos, denominadas de refuerzo y de logro (Hayamizu y Weiner, 1991). Cada una de estas metas traen consigo tres tendencias motivacionales básicas: a) metas para el aprendizaje que se relaciona con lo que se pretende aprender, b) Metas de logro relacionado al tratar de aprobar y, c) metas de refuerzo social, relacionado al pretender quedan bien frente a los otros.

Desde esta perspectiva resalta la gran importancia que tiene el rol del profesor para establecer los procesos pedagógicos en el aula considerando las diversas motivaciones de los sujetos que aprenden y que estos deben ser articulados desde las tres dimensiones básicas que confluyen hacia un aprendizaje autónomo, aprobar una asignatura es un acción administrativa que le interesa al educando y es éste el que le posibilita certificar, por otro lado, está el aprendizaje que es donde se demuestra la competencia, el saber hacer bien las cosas y que se concreta con la transferencia de la competencia en situaciones propias de la profesión adquirida por parte del estudiante para hacer de ella

un bien personal y social.

Valle, Gonzáles, Cuevas y Núñez (1996), los estudiantes que se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, estarían orientados hacia metas de aprendizaje. Por su parte Dweck y Legget (1998) consideran que estos estudiantes probablemente creerán que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es modificable y percibirán los problemas difíciles como un desafío. Agrega también, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad.

Desde el enfoque que presentan los autores metafóricamente se puede asumir que el estudiante es como una arcilla, dado a su plasticidad, favorece un moldeamiento para lo requerido por el escultor según la sutileza y pericia, es decir, la competencia lograda durante el periodo que se ha insertado en su actividad escultista. Entonces, las metas académicas se configuran siempre y cuando el estudiante haya fijado metas y una valoración, reconociendo que el proceso de aprendizaje demanda esfuerzo y dedicación exclusiva para la adquisición de una cultura del aprender continuamente y no exclusivamente para la aprobación de un curso, adquisición de un diploma, sin desdeñar, lo último, pero, no es el fin de la academia, así debe ser entendida por el estudiante. Además, el docente para lograr la adquisición de situaciones de aprendizaje en los estudiantes debe tener la competencia profesional para orientar en la gestión del conocimiento, hoy abrumador, apoyándose en las estrategias de organización, planificación, selección y elaboración de información.

Según estudios realizados por Carrascal (2006), las tareas académicas son casi el único formato de actividad de los estudiantes y en su ejecución son orientadas por enfoques de aprendizaje superficiales. Por otra parte los docentes diseñan la instrucción siguiendo modelos convencionales. Hay un vacío alrededor del conocimiento sobre las estrategias que les resultan útiles a los aprendices para lograr el aprendizaje, sobre la percepción que tienen de sí mismos, sobre su eficacia al aprender y sobre la capacidad con la que aplican lo que aprendieron sus estudiantes a contextos de problemas afines, no necesariamente estructurados.

La función docente en pleno siglo XXI no puede estar relegada a un enfoque tradicional que acrecienta la heteronomía estudiantil. El accionar docente debe estar imbricado en la utilización de estrategias que requiere el aprendizaje autónomo, competencia necesaria y esencial en los diversos escenarios que se situará el ser humano, tal como lo

señala el proyecto Tuning Europa y América Latina. Las estrategias que se deben utilizar en cualquier nivel de educación ya sea básica, superior no universitaria o universitaria. Los docentes tienen que implementar estrategias centradas en la investigación formativa y las tecnologías de la información y comunicación.

#### **4.3.1.4 Metas Laborales**

Ruiz, Jaraba y Romero (2011) lo define a las metas laborales; por un lado, como aquellas condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. En este grupo se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio. Por otro, refiere que son éstas las que habilitan a las personas para ingresar al trabajo, mantenerse en él y aprender. Junto con las competencias básicas y ciudadanas, facilitan la empleabilidad de las personas (capacidad de una persona para conseguir un trabajo, mantenerse en él y aprender posteriormente los elementos específicos propios de la actividad).

Según Díaz (2002) existen varias clasificaciones de competencias laborales:

- Básicas, requeridas, para poseer un perfil de empleabilidad mínimo para ingresar a un trabajo, se adquieren en la formación básica y giran en torno a saber leer comprensivamente, saber escribir un mensaje, saber plantear una opinión.
- Genéricas, llamadas también comportamientos laborales propios de diversos ámbitos de función tales como trabajo en equipo, comunicación efectiva.
- Específicas, relacionadas con los aspectos técnicos del cargo, por ejemplo, operación de maquinaria, tecnología, finanzas”.
- La gestión del aprendizaje debe ser implementados para desarrollar el aprendizaje autónomo y hacer del estudiante un ente cognitivo, afectivo y ético para asumir acciones académicas con la rigurosidad que reza el perfil y código de ética de su formación, sólo así le estará ofreciendo la oportunidad para insertarse no sólo en el mercado laboral si no en el ejercicio ciudadano con principios éticos que tanto se reclama en la sociedad actual. Es importante, hacer notar que la organización debe asumir una política institucional a favor del aprendizaje autónomo, por tanto, los estudiantes y docentes deben tener mucha claridad sobre el currículo, instrumento de gestión curricular que debe estar elaborado en concordancia con las actuales tendencias concatenadas con las

demandas sociales, políticas, económicas y culturales, sin desdeñar un modelo de desarrollo sostenible; a fin de cumplir la misión y naturaleza de la universidad, la formación integral del ser humano desde las dimensiones, docencia, investigación, extensión y proyección social, concretizándose en niveles de desempeño que más tarde serán reflejadas en el ejercicio de su actuación profesional, con competencias genéricas y específicas.

#### **4.4. Autonomía para el aprendizaje autónomo**

##### **4.4.1. La responsabilidad como una competencia para el aprendizaje autónomo**

Teniendo en cuenta las palabras de Ruiz (2006) viene a ser la capacidad de establecer un compromiso u obligación en la que se encuentra un alumno para responder de sus actos, asumiendo de esta manera diferentes grados a lo largo del tiempo en el que el alumno se involucra en la vida universitaria. Por tanto, hablando de la responsabilidad por su propio aprendizaje, constituye como la capacidad de toma de decisiones, sopesando y asumiendo las posibles consecuencias.

El estudiante desarrolla su sentido de la responsabilidad participando en las exposiciones del profesor, cuando ve un vídeo sobre un determinado tema del que posteriormente deberá extraer una serie de conclusiones, cuando analiza los documentos que le facilita el profesor, cuando trabaja de forma autónoma, cuando realiza prácticas de laboratorio o de campo en las que debe lograr una serie de objetivos planteados por el profesor, cuando realiza un comentario de algún texto en el que debe seleccionar algunas de las partes para posteriormente justificar tal decisión, cuando participa en una simulación o role playing asumiendo un rol determinado, cuando estudia detenidamente un caso y extrae una serie de conclusiones, cuando debe resolver un problema o cuando se involucra en un proyecto, o bien cuando participa en un seminario aportando sus comentarios respecto al tema tratado.

##### **4.4.2. Gestión del tiempo una competencia para el aprendizaje autónomo**

Villa y Poblete (2008): distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo, y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.

Marín, Aranda y Guzmán (2007) consideran que para hacer una correcta gestión del tiempo hay que tener en cuenta diversos factores, entre los cuales tenemos: culturales (estilos de trabajo, métodos, costumbres, entre otros); de estructura y dinámica organizacional (relativos a la mala formulación de objetivos, y la planificación

defectuosa con asignaciones de tiempos y medios en general demasiado escaso; de comunicación (objetivos mal explicados o mal comprendidos, las contradicciones, el desorden informativo, el ruido); de tarea (indefinición del puesto de trabajo, o la descoordinación entre tarea y puesto); centrados en los equipos humanos (jefes entrometidos, incoherentes, sin capacidad resolutive, o los subordinados del mismo tipo, o desmotivados).

Autores como Bird (2004) y Raffoni (2006) asumen que para una adecuada gestión del tiempo hay que planificar adecuadamente toda actividad con criterio.

Por último, las estrategias de manejo de recursos incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991).

Esta capacidad hoy en el escenario actual tiene una importancia fundamental para el aprendizaje autónomo, descuidada por mucho tiempo en el seno familiar y que ha ido obstaculizando en el desarrollo del individuo. Quiero justificar, diciendo que la autonomía es natural que se evidencia en la etapa bebé del sujeto, este, solicita la satisfacción de sus necesidades biológicas y de alimento en un tiempo temporalizado y oportuno, sin embargo, los padres lo alteran, llevados por la modernidad, desconocimiento epistemológico del desarrollo humano y la ausencia de un proyecto de vida y una visión prospectiva de la familia. Hay una tarea que tiene que ser asumida por la universidad, y de alguna forma ya lo vienen haciendo en diferentes latitudes mediante un área de tutoría implementada. Empero, tampoco puede ser desdeñada por los profesores como una actividad transversal para resarcir esta autonomía, recurriendo a una programación exhaustiva, en donde describa cada una de las acciones académicas que tiene que afrontar el estudiante, así como la elaboración de su proyecto de vida y de esta manera asumir el tiempo como un recurso que le hará posible la concreción de sus metas personales, profesionales, sociales.

Gestionar el tiempo constituye una variable interviniente en el desempeño académico, profesional y social: Respecto al primero y segundo le otorga una salud e higiene mental para disponerse ecuánimemente la concreción eficaz y eficiente de sus

responsabilidades académicas y laborales, también está el de imagen personal, porque hay una distribución del tiempo, básicamente para asumir la parte biológica que necesita el cuerpo, el descanso. Y el tercero, hacer del tiempo una estrategia para construir procesos sinérgicos que le ayuda por un lado a su actividad académica y por otro, buscar nuevas perspectivas en torno al ejercicio profesional, así como el cultivo de valores, pues, el ocio en demasía puede convertirse en un mal social.

En Internet existen diferentes herramientas que pueden utilizarse como apoyo para la Gestión del Tiempo. Estas herramientas se acceden vía web, algunas son gratuitas y sirven como organizadores de tiempos en proyectos, control de horas de grupos o personas y en el manejo de agendas y calendarios con distintas características. A continuación se hace una lista de aquellas que están disponibles en Internet 14 días (puede ser utilizado en grupos repartidos por distintos lugares y que necesitan centralizar su control de horas); 1time (herramienta que permite crear proyectos de un equipo de personas y las tareas que estarán asociadas a ellas); Kiko (recordatorios por correo electrónico, mensajes de textos, importar citas y eventos, compartir calendario con otros usuarios); Calendarhub (crear notificaciones, crear grupos, importar y exportar información de Outlook y de Yahoo); 30 Boxes (útil para aquellos que tienen proyectos comunes, integrar el contenido en el día a día); Google Calendar (planear eventos y realizar un seguimiento de las respuestas, compartir el calendario con diferentes usuarios. (García y Rincón, 2010)

Gestionar el tiempo con la tecnología tiene una característica flexible y gracias a ello, se le puede considerar como una estrategia que en el tiempo puede viabilizar la dimensión inclusiva que necesita nuestra sociedad mediante la educación. Educarse en estos últimos tiempos no es un problema para aquellos estudiantes que trabajan o para los que tienen problemas de desplazamiento físico para asumir las tareas en equipo, en el pasado si lo fue, hoy, existen un sinnúmero de herramientas que ayudan a gestionar el tiempo e implementar redes de aprendizaje virtual y que ayudan a evidenciar el aporte significativo que puede hacer cada estudiante como integrante del equipo. Entonces, las Tic como una estrategia de enseñanza favorece más aún el aprendizaje autónomo, sólo se necesita contar en el aula con docentes que estén disponibles a gestionar procesos pedagógicos explotando al máximo las potencialidades que ofrecen las diversas herramientas virtuales existentes, de lo dicho, es necesario recomendar que la actividad áulica debe despertar el interés para procesar y decodificar la información, así como de

internalizar en el estudiante, el hacer autónomo. Necesitamos, también, programas de aprendizaje que lo dimensionen al estudiante para cuanto dure su esperanza de vida y no sólo las acciones presentes.

#### **4.4.3. El Trabajo en equipo competencia para el aprendizaje autónomo**

El aprendizaje social es una forma de convivencia sociocultural, intelectual y moral donde todos los participantes tienen la oportunidad de desempeñar diferentes papeles para tomar conciencia de la otredad e involucrarse en un proyecto de vida personal. El aprendizaje adquiere relevancia democrática al entender como el otro puede aportar y cambiar los procesos cognitivos y metacognitivos con la solidaridad y la cooperación del grupo, constituyéndose en un equipo cualificado y con sensibilidad social. Por consiguiente, el alumno que logre trabajar en equipo tiene garantizado el 50% del aprendizaje en la educación superior. (Cañas, 2010)

El trabajo en equipo constituye una estrategia para fortalecer las capacidades de los estudiantes teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje que poseen a partir de los roles o papel que se les asigne. Asimismo cultiva un conjunto de virtudes como la solidaridad, la empatía, la cooperación, respeto, sentido de pertenencia, honestidad en relación a las acciones de aprendizaje que tiene que emprender dentro del espacio universitario y que serán sostenibles en el tiempo, siendo vinculante con el desempeño profesional, personal, familiar y social.

Un aprendizaje autónomo llega a la curva de madurez cuando los integrantes del pequeño grupo de estudio asumen los valores de la responsabilidad, la solidaridad, la convivencia, la equidad y la justicia como “reglas de oro” para una sana convivencia de reconocimiento a los valores de cada uno de los integrantes (Chica, 2010)

El trabajo en equipo constituirá una estrategia y soporte pedagógico para el docente y los discentes cuando estos como integrantes del equipo logran cohesionar cada una de las fortalezas y limitaciones relacionadas con sus capacidades respecto a la concreción de los resultados de aprendizaje, relacionados con la tarea u objeto de estudio a la luz de un conjunto de valores convertidos en reglas de oro. De esta manera los valores como por ejemplo: responsabilidad, equidad y convivencia constituyen indicadores claves para acompañar y monitorear los niveles de desempeño que deben alcanzar los estudiantes respecto al contrato didáctico establecido entre profesor y alumno.

Blanco (2009) aprender a trabajar en equipo, implica asumir y tomar conciencia de las características y competencias que aparecen en todo proceso grupal: tolerancia, respeto,

cooperación, búsqueda de información, compartir información, comunicar resultados, empatía y escucha, compartir y consensuar puntos de vista diferentes, elaborar planes de actuación para el grupo, aprender a pensar por y para el grupo, crear un clima de progreso y de cohesión, alta motivación, acciones y metas comunes. En cambio López (2005) lo define como: “un conjunto de personas con un fin determinado, con unas reglas concretas para alcanzar una meta no siempre explícita y con diferentes roles y posiciones en el grupo”. Lewin (1944) lo define, como “una entidad dinámica en la que se producen distintos procesos de interacción entre sus miembros”.

El trabajo en equipo en el contexto del aula debe ser imprescindible y necesario para orientar el proceso pedagógico, por tanto, el docente debe ser un protagonista y propulsor de un conjunto de valores como mediador del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, hacer de la práctica pedagógica el trabajo en equipo una herramienta de gestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, pasa por reconceptualizar y reconfigurar la función docente. Sin bien es cierto, la tarea docente ha cambiado en diferentes espacios geográficos, aún persisten ciertas concepciones donde la individualidad prima en el escenario del aula, la clase magistral sigue siendo un recurso permanente, las estrategias didácticas siguen siendo docentecéntricas, el aprendizaje sigue siendo basado en la enseñanza donde los resultados de aprendizaje responden a la cantidad de contenidos que se aborda en los sílabos y no en función de competencias, articulado a un rol de pedagogo, tutor, perfil profesional basado en la pedagogía y la didáctica, principios filosóficos y antropológicos para comprender la multidimensionalidad humana del estudiante, fortaleciendo sus capacidades a cada uno de los estudiantes y alcanzar la autonomía en su aprendizaje pero cooperativamente.

Un equipo es un conjunto pequeño de personas que comparten el liderazgo y las habilidades individuales para conseguir un objetivo común (Canós, 2004). Para que el equipo funcione bien es necesario, entre otras cosas, fijar objetivos claros, realistas y medibles, delegar responsabilidades y tareas y fomentar la comunicación y la cooperación. (Torres, 2003)

Implementar el trabajo en equipo en el aula requiere por parte del docente, conocimiento amplio de las características que poseen los estudiantes, saberes previos, estilos de aprendizaje para determinar las responsabilidades que debe asumir los miembros del equipo, niveles de dominio, respecto al manejo de estrategias para el procesamiento y decodificación de la información. Los equipos de trabajo deben estar

comprendidos en un máximo de cuatro integrantes y formados de manera heterogénea, deben tener lineamientos explícitos (objetivos claros, metas, estrategias, comunicación fluida, disposición y cooperación) para alcanzar los niveles de desempeños deseados. La interacción docente y alumno debe configurarse en una acción permanente para evaluar las fortalezas y limitaciones que va generándose al interior del equipo, sobre todo, identificar si se viene logrando en el proceso: la gestión de las acciones encomendadas, la mística y el sentido de pertenencia. El trabajo en equipo es una de las competencias que conducen al sujeto, un aprendizaje autónomo, empoderamiento para ejercer liderazgo, mediante la organización y dirección de diversas acciones en escenarios diversos donde actúa como estudiante, profesional y para el ejercicio ciudadano.

#### **4.4.4. La motivación competencia para el aprendizaje autónomo**

Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno.

El estudiante de formación universitaria es un sujeto de aprendizaje, por su naturaleza, de por sí, es compleja, sus procesos de asimilación de contenidos, estrategias, desempeños está influenciado por factores internos y externos. Los primeros referidos directamente a la motivación, fuerza de voluntad, emociones, etc. Los segundos influenciados por el contexto social, familiar, docente, ambiente, entre otros. Por ello, el docente es el llamado a implementar estrategias didácticas que coadyuven a fortalecer, recobrar e impregnar la motivación en la gestión del aprendizaje de los estudiantes en las condiciones que éste se encuentra; configurar en cada una de los componentes del aprendizaje que requiere el acto educativo las dos dimensiones, intrínseca y extrínseca, quiérase o no siempre serán requeridas con una misma dosis o una más que la otra. Cuando la acción pedagógica, no cuenta con acciones concretas y metas de manera explícita que debe realizar el estudiante, tiene un alto riesgo de convertir al espacio

académico en un escenario improductivo, monótono, tedioso y si esto es generalizado por un alto porcentaje de docentes, puede traer consigo, deserción estudiantil, y trasgresión de la calidad educativa.

Los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar el tiempo al momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando (Tapia, 2001). Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje (Tapia, 1999; Covington, 1998, 2000).

El seguimiento y acompañamiento durante el proceso de las acciones que realizan los estudiantes por parte del docente debe ser una actividad transversal y permanente con la finalidad de evaluar aquellos indicadores determinantes y básicos que describen y señalan el nivel de motivación respecto a la eficiencia en la gestión del tiempo, grado de concentración, actitud para el estudio, capacidad para enfrentar las tareas dependiendo la naturaleza sea simple o compleja. Finalmente, el docente debe ser un experto en diagnóstico motivacional para evidenciar aquellas señales básicas que manifiesta el estudiante para encausar oportunamente el interés requerido al propósito esperado. Así tenemos, “...si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos”. (Meece, 1991)

En el proceso de enseñanza aprendizaje hay un proceso dialéctico fundamental que se suscita, el rol del docente y estudiante, ambos son los responsables en la gestión del conocimiento, el primero asume el nivel extrínseco y el segundo el intrínseco. La importancia en este proceso, recobra la maduración adquirida por el estudiante, asumiendo que su desarrollo personal, profesional, social y familiar recae exclusivamente en su persona, por tanto, tiene que agenciarse de una serie de recursos para actuar de manera autónoma. Entonces, se tendrá un estudiante, protagonista de su propio desarrollo, olvidará aquel paradigma exógeno de afuera hacia dentro, donde el profesor es el responsable de su proceso formativo. De esta manera quedará atrás aquel papel de mendigo cognitivo asumido por el estudiante y el docente, aquél que ofrece una dádiva cognitiva (expositor, memorista, temista).

#### 4.5. La Relevancia del Aprendizaje Autónomo

La importancia del aprendizaje autónomo, según Gremmo (1998) reside en que la persona sea capaz de tomar decisiones responsables respecto a su proceso educativo y que esta capacidad está a su vez formada por saberes y habilidades donde se dé prioridad a la autonomía en el aprendizaje.

El estudiante universitario debe asumir un verdadero espíritu universitario como por ejemplo, amor a la sabiduría, laboriosidad intelectual, ejercicio de la libertad, comprometiéndose con su propia persona en relación al ámbito de su formación profesional y escenarios diversos, tomando decisiones responsables para acrecentar sus habilidades y saberes que contribuyen a la competencia de aprender en forma autónoma. Según Rué (2009) manifiesta que “la autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de sus principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como una de sus principales “productos” o competencias”. (p, 114)

Siguiendo lo dicho por el autor, se establece que la noción de competencia y la formación se configura en relación a una triple idea de funcionalidad; la de su valor experiencial relativo a algo, a algún propósito especificado de carácter transitivo y no como valor esencial en sí mismo. Se entiende como una propuesta orientada hacia la perspectiva integral personal del alumno, cuyo límite se sitúa en el desarrollo de la dimensión meta-cognitiva (aprender aprender) y, por último, en relación a los referentes externos seleccionados que ayudan a contextualizar y a precisar aquella, como por ejemplo la progresión en un determinado ámbito profesional concreto.

Por otro lado Aebli (2001) ofrece cinco propuestas sobre la relevancia del aprendizaje autónomo en nuestro sistema social. (p. 254)

- Aprendizaje autónomo para aprender más. Ningún maestro puede orientar directamente todo el aprendizaje que se imparte en una institución. Ya que al trabajar los niños independientemente en la clase aprenden y experimenta más allá de lo que se transmite en ella.

- Aprendizaje autónomo como preparación para el siguiente nivel escolar. Una de las metas que debe tener cualquier institución educativa es dirigir las actividades de aprendizaje de tal manera que se propicie un mayor nivel de autonomía en el grado siguiente, así por ejemplo, en la secundaria se supone que pueda repasar con sus notas o los libros lo que se ha trabajado en clase, mientras que en la educación superior debe ser

capaz de comprender, analizar y sintetizar libros, redactar informes y hacer presentaciones.

- Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo. La vida laboral moderna exige una adaptación permanente debido a los cambios constantes. Cuando un trabajador se inserta en su contexto laboral se encuentra con una gran cantidad de elementos que le plantean nuevos aprendizajes, pero estos no implican contar con un tutor o un docente, como se acostumbra en la academia. Estos elementos lo obligan a poder desarrollar un aprendizaje autónomo que facilite su adaptación y le permita rendir en su trabajo. Por esta razón, se argumenta en la actualidad que no es suficiente con el conocimiento extenso sobre un tema, sino que es importante “aprender a aprender” en cada situación.

- Aprendizaje autónomo para poder responder con las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada. Tener una familia o comprar una casa implica aprender a resolver muchas situaciones. Las situaciones novedosas implican cierta actitud individual, lo cual es una clara expresión del aprendizaje autónomo.

- Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre. El aprendizaje autónomo posibilita al hombre la organización adecuada de su tiempo libre, dándole un uso formativo y enriquecedor incluso en la diversión y el esparcimiento.

El aprendizaje autónomo en cualquier escenario de actuación del ser humano, hoy se configura como una necesidad planetaria y que tiene que ser asumida en la academia como tal. Hay abrumadora producción científica, aproximadamente 30 000 páginas diarias, imposibles de ser abordadas bajo un paradigma centrado en el docente, en consecuencia, es una primera premisa para resaltar la importancia del aprendizaje autónomo. Los ciclos de estudio que dura el proceso formativo de cualquier ámbito universitario no son suficientes para el abordaje de toda la literatura, por tanto, hay la necesidad de gestionar el conocimiento mediante estrategias donde el docente sea el último en intervenir; todo ello, requiere de un estudiante con capacidades para gestionar el tiempo libre, planificar adecuadamente las metas que quiere lograr.

Las actividades o funciones en cualquier escenario laboral son cambiantes y dinámicos a la par con la ciencia, consecuentemente, se necesita un sujeto con capacidades para la innovación, que no esté supeditado a recetas, órdenes, sino más bien, generador de propuestas, capaz de resolver situaciones problemáticas, alto empoderamiento cognitivo

para realizar transferencias de aprendizaje en escenarios distintos.

La era del conocimiento, ha roto los lazos teóricos existentes y, requiere que la persona tenga un empoderamiento de un sinnúmero de habilidades de pensamiento a fin de adquirir capacidades para procesar y decodificar información necesaria para resolver un problema concreto, aplicar procesos metacognitivos y tener la facultad humana para el aprendizaje invisible.

En nuestro contexto local, la autonomía en los jóvenes universitarios debe ser una política institucional, toda vez que estaría resolviendo un problema social existente; por un lado, un alto porcentaje de matrimonios son dependientes, vienen desarrollándose en la casa de los padres, por otro, algunas políticas sociales que promueve el estado peruano se configuran en un estado de dependencia.

La universidad, tiene un reto por resolver, configurando el aprendizaje autónomo, mediante estrategias que reorienten una línea de pensamiento pedagógico y didáctico a nivel interno y externo, relacionado con lo social y político.

#### **4.6. Características del Aprendizaje Autónomo**

Ontoria (2000) afirma que este tipo de aprendizaje “requiere de un sistema intenso de tutoría, en el que se hace un seguimiento personalizado del alumnado, para detectar en todo momento las dificultades principales de su aprendizaje” (p.25) pues el aprendizaje autónomo implica que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Este mismo autor nos argumenta que el alumno que refleja un aprendizaje autónomo, es aquel, que posee capacidades y habilidades genéricas y transferibles a cualquier situación de aprendizaje (manejo de fuentes, gestión de la información).

Asumir un aprendizaje autónomo, demanda tener una buena comprensión lectora, para ampliar conocimientos, utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes, tener iniciativa para autorregularse y fortalecer el desarrollo personal, aprovechar su talento para buscar los medios que favorezcan construir su propio conocimiento, independientemente de la asesoría del profesor o tutor, tiene confianza en sí mismo, explora caminos nuevos y reconoce sus errores.

Salvador y Gomes (2012, p.65), propone las siguientes competencias que el profesor debe fomentar para que el estudiante logre desarrollar un aprendizaje autónomo, estos son:

- Responsable: Demuestre compromiso y cumplimiento con sus deberes como aprendiz.
- Flexible: Cada uno administre su tiempo y la ejecución de las tareas sin estar sometido a un horario determinado.
- Colaborativo: Interactúe con otras personas y fomente el trabajo en equipo.
- Creativo: Busque solución a problemas relacionados con el aprendizaje.
- Automotivador: se automotive por sí mismo.
- Autodependiente: No, necesite supervisión por parte del docente, que el alumno se haga responsable de su deber y solo pide una asesoría básica en el tema.
- Mayor independencia: Mejoramiento en forma de trabajar individualmente autorregulando su ritmo de aprendizaje.

Para desarrollar este tipo de aprendizaje, los docentes deben acompañar y retroalimentar las actividades adecuadas a los estilos y necesidades de los estudiantes, es decir; asumir un papel activo en su aprendizaje y por otro lado el docente un rol de promotor y tutor del desarrollo de la autonomía en el estudio. Para colaborar con este tipo interacciones es necesario diseñar prácticas educativas que posibiliten un clima de diálogo, colaboración y confianza además que sean flexibles para adecuarse a las características y necesidades del estudiante.

#### **4.7. Factores del Aprendizaje Autónomo**

Se refieren al modo como el estudiante se educa a sí mismo y aprende a interactuar con los compañeros y con la sociedad, a usar y generar conocimiento, y a establecer la ruta de su proyecto de vida. Chica (2010), identifica tres factores:

- Factor relacionado con las cosas. Es necesario desarrollar una didáctica de observación que capte e interprete la información obtenida a través de los sentidos, lo cual implica contrastar lo aprendido mediante el contacto con las cosas para demostrar nuevos conceptos con base en la información obtenida por los sentidos.
- Factor relacionado con las personas. Las personas son piezas claves para promover un aprendizaje autónomo porque las interacciones con los individuos permiten problematizar el conocimiento con base en el diálogo o en el debate a fin de compartir las experiencias de la formulación de preconceptos a conceptos, dejando a un lado el conocimiento vulgar.

- Factor relacionado con actividades representativas. El estudiante proyecta su aprendizaje en la acción comunicativa, y entre mayor sea la interacción social, mayor la posibilidad de ampliar el horizonte de las representaciones y del conocimiento sobre la sociedad global. Eso significa que la apropiación de conceptos y teorías es el producto de diálogos con pretensión de validez argumentativa, sea en una conversación directa, o en diálogo virtual.

La adquisición de un aprendizaje autónomo o mejor dicho asumir una cultura del aprender de maneja autónomo, el estudiante y el docente debe ser conscientes que hay la necesidad de formar estructuras mentales para lo cual se tiene que recurrir a estrategias didácticas, planificación de la tareas; es decir tener metas claras (académicas, personales y profesionales), sin embargo, no será posible si no se tiene en cuenta el desarrollo evolutivo de la persona. Hay la necesidad de diagnosticar a los sujetos del aprendizaje si estos, se encuentran acordes a su desarrollo, hay estudios que señalan que muchos estudiantes inclusive de posgrado aún se encuentran en la etapa preoperatoria, dificultando los niveles de desempeño, de allí, la necesidad de contar con soportes pedagógicos, dentro de los cuales están los materiales y recursos, según la necesidad, pudiendo ser concretos o abstractos.

También, se señala el rol de las personas, en este caso, se debe tener en cuenta la importancia de la interacción que se realiza docente - estudiante, estudiante – estudiante, sobre todo cuando se estructuran los equipos de trabajo. Es necesaria la existencia de una comunicación fluida y eficaz de manera horizontal con todos los protagonistas que intervienen en el proceso didáctico, mediado por el diálogo como una herramienta fundamental en la comunicación pedagógica. Además, cada uno de los componentes didácticos establecidos en las guías o mapas de aprendizaje debe comunicar con mucha claridad y de manera explícita aquello que se describe y solicita que realice el sujeto que aprende.

#### **4.8. Dimensiones del aprendizaje autónomo**

Manrique (2004), considera cuatro dimensiones, con las que el estudiante puede abarcar el aprendizaje autónomo.

##### a) Del aprendiz a experto

Se refiere al nivel de dominio que va demostrando el estudiante en el manejo de estrategias metacognitivas.

Monereo y Clariana (1993), señala que una acción estratégica se caracteriza por:

- Conciencia: El estudiante debe “pararse a pensar” sobre las consecuencias de una u otra opción. Es un proceso deliberativo que expresa las propias preferencias, estilos y modalidades de aprendizaje del aprendiz y de su productividad frente a diversas circunstancias.
  - Adaptabilidad, las condiciones en que se realiza el aprendizaje no son estáticas sino cambiantes, por tanto debe regular continuamente su actuación.
  - Eficacia, se refiere a una evaluación de las condiciones y objetivo a lograr para aplicar una estrategia y no otra en razón al costo-beneficio.
  - Sofisticación, una estrategia debe ir madurando a través de su repetida aplicación haciéndose más dúctil y eficaz que lleva a una actuación del estudiante de mayor calidad.
- b) De un dominio técnico a un uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje

Es necesario que el estudiante se ejercite en los procedimientos necesarios para aprender en las condiciones específicas de la educación, dominando las técnicas referidas a la comprensión lectora, redacción, uso de medios tecnológicos e informáticos, entre otros para progresivamente lograr un uso estratégico de los mismos en el que sea capaz de seleccionar estrategias más adecuadas para lograr sus metas de aprendizaje de modo consciente e intencional.

- c) De una regulación externa hacia la autorregulación en los procesos de aprendizaje

En las primeras etapas de estudio el alumno necesitará de mayor presencia y guía del docente o tutor así como de compañeros más expertos que puedan identificar las condiciones de las tareas o actividades así como lo que se espera en su actuación como aprendiz. Esta situación inicial debe progresivamente ser asumida y controlada por el propio estudiante.

- d) De la Interiorización a la exteriorización de los procesos seguidos antes, durante y después del aprendizaje

Al inicio, el estudiante desarrollará tareas que irá aprendiendo y de manera creciente se hará más consciente de cómo se aprende, se le pedirá que comunique los procesos y

decisiones que ha ido tomando en función del aprendizaje, logrando su exteriorización.

Gestionar el aprendizaje en estudiantes universitarios bajo la competencia del aprendizaje autónomo, los sujetos intervinientes en el proceso enseñanza aprendizaje deben asumir un modelo teórico, teniendo en cuenta dos perspectivas, por un lado relacionado con el maestro y los estudiantes y por otro las diferentes ocurrencias que se suscitan en el quehacer universitario.

Maestro y estudiantes durante todo el proceso de construcción de sus procesos de enseñanza y aprendizaje deben implementar la metacognición como un instrumento que conduce a una reflexión permanente para valorar el nivel de madurez que van adquiriendo respecto a un sinnúmero de estrategias utilizadas, utilizando tres momentos básicos, acción, reflexión y acción. Desde esta perspectiva, el docente debe esperar resultados en forma progresiva, el docente no debe entrar en un ambiente de desesperación, respecto a los resultados que presente el estudiante, hay factores socio ambientales que tienen que ir cambiando, paulatinamente, el paradigma del docente y el reordenamiento en el espacio universitario por parte del estudiante a partir de aquella cultura de aprendizaje como resultado de la educación básica y la familia.

En cambio, el quehacer universitario debe estar configurado dialécticamente, para determinar el contrato didáctico necesario que requiere aprender autónomamente. Docente y alumno deben incorporar en cada una de las estrategias que se implementan las tecnologías de la información para potenciar sus capacidades, cada quién para asumir el rol que le corresponde, el primer ser un innato facilitador del aprendizaje y el segundo el centro del aprendizaje con una alta motivación intrínseca para tomar conciencia sobre su proceso formativo eminentemente individual y lograr la adaptabilidad frente a tareas que pueden tener diversas connotaciones, a su vez, hacer del estudio una herramienta fundamental de desarrollo y satisfacción plena de sus necesidades no solo primarias, sino secundarias, al mismo tiempo asumirlo como un medio integrador en el ethos social.

Todo aprendiz para hacer del aprendizaje una cultura de la autonomía debe asumir su proceso formativo de manera consciente para evaluar sus logros en forma individual, con los compañeros que han conseguido la experticia, la tutoría del docente, la retrospectiva de cada una de las acciones respecto un conjunto de evidencias que demuestran su nivel de desempeño a fin de comunicarlo a partir de la sistematización; es decir; demostrar un conjunto de capacidades, respecto a : procedimientos

implementados antes, en el proceso y después para la consecución de la tarea.

#### **4.9. El aprendizaje autónomo desde el enfoque socioformativo**

Según la Tobón (2010) habla de este enfoque manifestando que está dirigido a la formación integral y ética del ser humano, enfatizando las potencialidades de las personas, las expectativas sociales con respecto a la convivencia y el aporte a la justicia social. Del mismo modo también explica que trata de las condiciones educativas esenciales para facilitar la formación en competencias, a partir de unos lineamientos que articulan la educación con los otros procesos.

La formación de competencias, busca en el sujeto aprendiz desarrollar un conjunto de acciones para aprender a aprender, gestionando el tiempo, planificando y rediseñando estrategias para evidenciar capacidades y demostrar mediante acciones concretas que está preparado para hacer bien las cosas, resolver situaciones problemáticas, generar espacios donde se manifieste también, aquellas habilidades de pensamiento centradas en el análisis, la comparación, conceptualización, observación, inferencia, descripción y generalización.

En este sentido cuando se habla de una formación integral y ética del ser humano, está haciendo alusión a la carencia actual en muchos profesionales, por ello, es necesaria la práctica de actitudes y valores como factores primordiales para la convivencia de las personas en la sociedad. La ética, debe ser consustancial al ejercicio profesional, consiguiendo de esta manera, un sujeto que aprende en forma autónoma, pero, asegurando la construcción de un espacio donde se resguarde el bien común y la dignidad de todo ser humano.

## CAPITULO V: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 5.1. Diseño de Investigación

La naturaleza de la investigación se enmarca dentro del diseño no experimental, solo se observó hechos, situaciones y sujetos dentro de un contexto real, no hubo ninguna provocación intencional por parte del investigador. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman respecto a una investigación no experimental lo siguiente: "en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (...) las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que los efectos".(p.149)

Según la perspectiva temporal, la investigación se contextualiza en el tipo transaccional, los datos fueron analizados en función del momento actual, posteriormente se dio paso a diseñar y aplicar el programa, descrito en la fase tercera de la investigación. Por otro lado, la significancia de la investigación, tendrá sostenibilidad en el tiempo, pues se contextualiza según las tendencias de la educación que requiere el siglo XXI, la competencia del aprendizaje autónomo, abriendo así oportunidades de otras investigaciones mediante redes de investigación de carácter nacional e internacional, sobre todo que se circunscribe en la línea de investigación e innovación educativa y en la didáctica.

Respecto a los objetivos que fueron planteados al inicio de la investigación busca nuevos conocimientos que tiene un justificación teórica, práctica y metodológica, consecuentemente resalta un interés social, tal como lo asume Bunge (2005), básicamente en una línea de investigación de interés para el escenario académico latinoamericano y mundial circunscrito al aprendizaje autónomo como competencia genérica que debe ser implementada en el espacio universitario y en respuesta a los lineamientos básicos del Proyecto Tuning Europa y América Latina.

Por la característica que presenta el estudio es descriptivo, se recurrió a analizar la situación actual de las estrategias didácticas de estudiantes y docentes, proceso dialéctico fundamental en el proceso pedagógico en el contexto del aula universitaria. Best citado en Tamayo (2002), refiere que un estudio descriptivo "comprende la

descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos".

En la investigación se considera como objetivo principal, gestionar estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes del I semestre de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).

Asimismo, para comprender mejor la orientación de la investigación se plantearon como objetivos específicos:

1. Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes que inician el I Ciclo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo, y, comprende:
  - a) Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa que emplean los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, por sexo y estilo de aprendizaje y
  - b) Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación que emplean los estudiantes que inician el I ciclo, por sexo y estilo de aprendizaje.
2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes que inician el I Ciclo y considera a la vez:
  - a) Determinar la percepción respecto a metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes que inician el I Ciclo, por carrera profesional, sexo y colegio de procedencia;
  - b) Determinar la percepción respecto a la autonomía en el aprendizaje que tienen los estudiantes que inician el I ciclo, por sexo y colegio de procedencia.
3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I Ciclo, para lo cual, se tuvo que:
  - a) Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo, según departamento académico, grado académico y años de servicio y

b) Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo, según departamento académico, grado académico y años de servicio.

4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el I Ciclo, donde implica:

a) Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a las metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes que inician el I Ciclo, por departamento académico y

b) Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes que inician el I ciclo, por departamento académico.

5. Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes en el I Ciclo.

6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo de estudiantes que inician el I ciclo.

7. Determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo, objetivo que estuvo orientado a:

a) Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico de los estudiantes que inician el I Ciclo en el 2014 I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I;

b) Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes en el I Ciclo del 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013I; c) Determinar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014I y 2013I y d) Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013I y 2014I.

Tójar (2006), alude diciendo que todo diseño de investigación, pasa por elaborar un plan

flexible respecto a lo que se pretende realizar en la investigación y dependiendo el contexto del objeto de estudio y la manera que se asume la construcción del conocimiento cual fuere su naturaleza. Sin embargo, Kerlinger y Howard (2001, p. 403):

*El diseño de investigación constituye el plan, la estructura de la investigación y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación. El plan es el esquema o programa general de la investigación; incluye un bosquejo de lo que el investigador hará, desde la formulación la hipótesis y sus implicaciones operacionales hasta el análisis final de los datos.*

## **5.2. Tipo de Investigación**

La investigación asumida es propositiva y holística. Para Hurtado (2000) la primera, consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras y la segunda, responde a un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado. De esta manera, la propuesta de un programa para la asignatura de metodología del trabajo intelectual en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo busca reconceptualizar la gestión del aprendizaje en los estudiantes y la ejecución del proceso de enseñanza de los docentes teniendo como base las estrategias didácticas fundamentadas en la investigación formativa y las TIC para el aprendizaje autónomo.

## **5.3. Población, muestra y muestreo**

### **5.3.1. Población**

En la primera fase, la población estuvo conformada por 58 docentes que tiene a cargo la materia de Metodología del Trabajo Intelectual y respecto a los estudiantes estuvo conformado por 416 estudiantes pertenecientes a 19 carreras profesionales de la universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, de la ciudad de Chiclayo, Departamento de Lambayeque, a las cuales se tuvo acceso para realizar el estudio de campo, para lo cual se contó con el permiso de cada docente y de esta manera se abrió un link en la plataforma virtual que tiene acceso para sus actividades académicas y de

igual forma los estudiantes, quienes alcanzaron sus respuestas ingresando como si se tratase de una actividad más de lo programado en sus actividades cotidianas.

### **5.3.2. La muestra**

La muestra de estudio es de tipo no probabilística y se eligió a criterio del investigador.

Citando a Chávez (1991:164), manifiesta:

*La muestra es una porción representativa de la población, que permite generalizar sobre ésta, los resultantes de una investigación. Es la conformación de unidades, dentro de un subconjunto, que tiene por finalidad integrar las observaciones (sujetos, objetos, situaciones u organizaciones o fenómenos), como partes de una población. Su propósito básico es extraer información que resulta imposible estudiar en la población, porque ésta incluye la totalidad.*

Asimismo Hernández, Fernández y Baptista (2010), dice:

*La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra; es decir, todo depende o se define en el proceso de toma de decisiones que hace el investigador en relación a los objetivos de estudio, esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer de ella.*

### **5.3.3. Muestreo**

El muestreo por conveniencia se aplicó sobre todo por el principio que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes presenten por sí mismos. Así, Navas (2010, p. 429), cuando la muestra es por conveniencia, “se seleccionan los casos sobre la base de su disponibilidad para el estudio”. En esta investigación, para la aplicación del programa se recurrió sólo a aquellos profesores que habían asumido implementar el programa. Se estableció como criterio aplicar el proceso en función de cada uno de los componentes establecidos en el programa, además, teniendo en cuenta la voluntad para colaborar con el estudio.

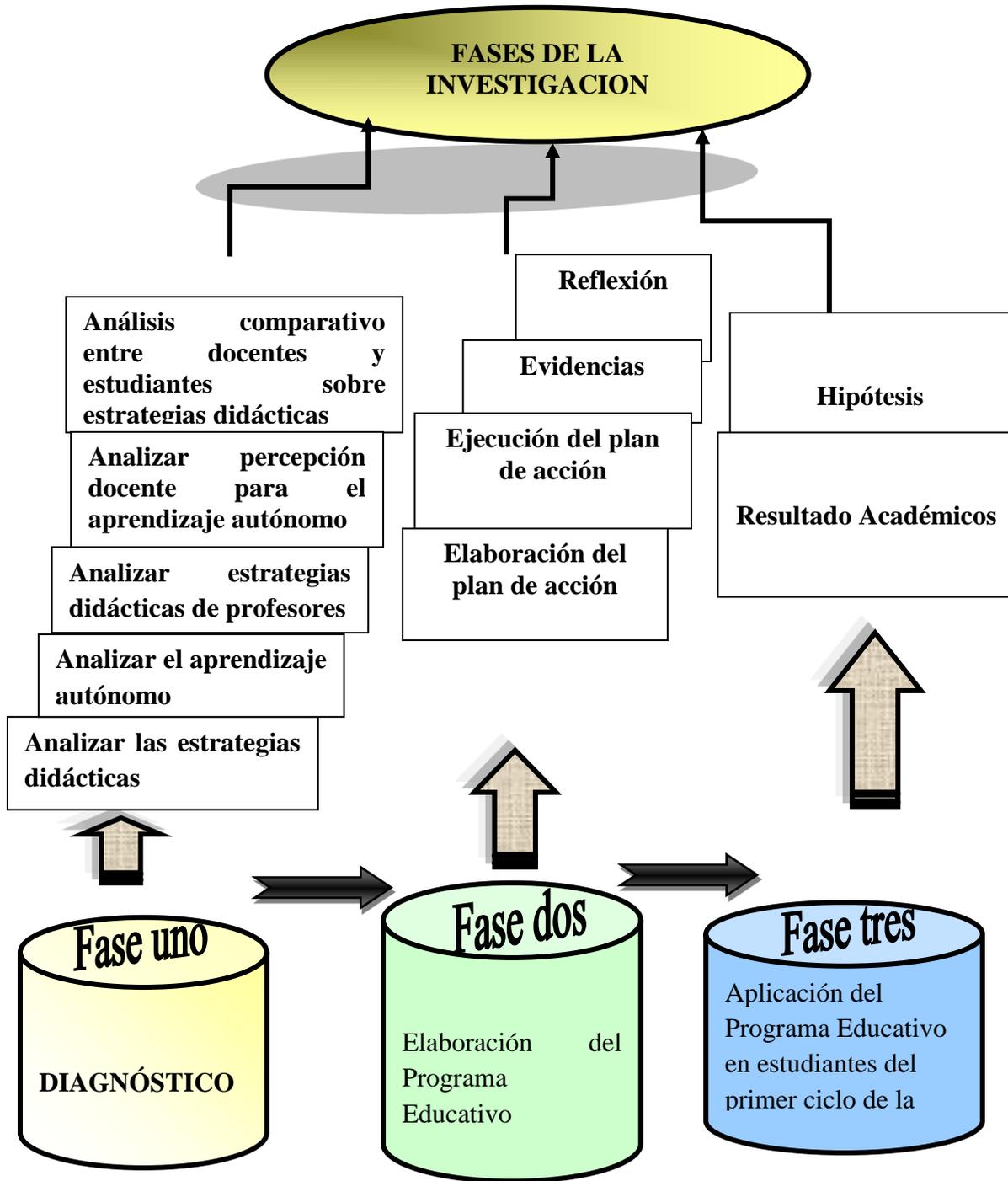
Básicamente este proceso respondió a la primera fase, donde se trabajó con las titulaciones, dentro de las cuales tenemos: Administración de Empresas, Administración Hotelera, Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Economía, Educación Inicial, Educación Primaria, Enfermería, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería

Industrial, Ingeniería Naval, Ingeniería Sistemas, Odontología, Psicología. Unidades de análisis consideradas por el apoyo recibido y disposición de los profesores para implementar el programa educativo, pues, se siguió los mismos criterios establecidos líneas arriba en cuanto al muestro intencionado no probabilístico. Cabe precisar que para la aplicación de la encuesta, se realizó según la modalidad online utilizando lime survey, que es una aplicación open source para la aplicación de encuestas en línea, escrita en PHP y que utiliza bases de datos MySQL, PostgreSQL o MSSQL.

#### **5.4. Fases de la investigación**

Las fases son las etapas que se ha establecido para delimitar el proceso de implementación de la investigación con la finalidad de demostrar un proceso sistemático y organizado para el desarrollo del objeto de estudio cumpliendo estrictamente un marco teórico científico. En cada una de estas etapas se hayan comprendidas actividades, tareas y procesos implementados, incorporando el tiempo, sujetos y objetos de la investigación, tal como se demuestra en la figura 01, donde se demuestra gráficamente mediante una modelización cada una de las etapas que contiene el proceso de investigación realizada.

Figura 01: Modelización de las fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia: Fases y momentos de la investigación

## **5.4. 1. Justificación de las fases de la Investigación**

### **5.4.1.1. Fase uno: Diagnóstico**

Esta primera fase, denominada diagnóstico, describe el objeto de estudio considerando cinco momentos básicos. El primer momento analiza las estrategias didácticas que emplean los estudiantes que cursan el I ciclo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. El segundo momento, analiza la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el I ciclo. El tercer momento, analiza las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que cursan el I ciclo. El cuarto momento, analiza la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que cursan el I ciclo, el quinto y último momento, compara los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes en el I ciclo.

Esta primera fase ha sido implementado teniendo como referente teórico a Salkind (1998), por presentar con mucha claridad, por un lado, el procedimiento que debe realizarse para describir las características en un fenómeno existente (estudio minucioso de las propiedades que presenta un objeto de estudio) y por otro, ayuda a develar el objeto facta perceptible, para asumir un conocimiento pleno desde un nivel empírico sobre la situación actual y real del fenómeno que se viene estudiando; para tal fin, la encuesta como técnica de proximidad al fenómeno de estudio, constituye un mejor mapa investigativo al sujeto que investiga sobre datos que realmente le interesa explorar. La investigación descriptiva no sólo puede ser autosuficiente, sino también puede servir como base para otros tipos de investigaciones, porque a menudo es preciso describir las características de un grupo antes de poder abordar la significatividad y posibles diferencias observadas en el proceso de develamiento del problema en estudio.

### **5.4.1.2. Fase dos: Elaboración del Programa Educativo**

Esta fase se concretiza cuando se ejecuta el sexto objetivo; es decir, esta fase tiene como objetivo, elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

El alcance del objetivo y por su naturaleza del programa, tiene un corte más cualitativo, aquí, el investigador se emancipa a mejorar la situación encontrada y para lo cual se

elabora un programa educativo, teniendo como génesis de esta etapa el análisis del estado del arte del objeto de estudio y las bases teóricas científicas.

El programa es una propuesta teórica, elaborada con los propios protagonistas expertos y responsables del área formativa mediante el trabajo en equipo. Así, se realizó la modelación considerando una serie de componentes, tales como: datos informativos, fundamentación, competencia, Contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y anexos.

Esta fase de la investigación, teóricamente se justifica desde dos dimensiones una proyectiva y otra suscitada en una investigación acción participante. La proyectiva se justifica en este estudio, puesto, que, resuelve una situación encontrada después de haber implementado un proceso investigativo acorde con necesidades educativas del momento y tendencias actuales, el aprendizaje autónomo, y se quiere solucionar la situación encontrada mediante una solución a través de una propuesta. Al respecto, Hurtado (2007) hace referencia a este tipo de investigación y delimita el camino que debe seguir, por el interés del investigador: la elaboración de una propuesta, un plan, un programa o un modelo, cuando se quiere resolver un fenómeno de estudio con la particularidad que tiene el presente estudio, donde se trata la problemática académica que responde al orden de naturaleza de un grupo social y también institucional. Agrega también, en la investigación proyectiva se trabajan relaciones de causa efecto, pues para diseñar una propuesta que permita modificar la situación es necesario primero explicar por qué y cómo ocurre tal situación; de otra manera la propuesta no resultaría efectiva.

La investigación acción participante basado en el modelo de Kemmis y Mc Taggart (1988), citado en Nieto (2010), considera cuatro momentos: elaborar un plan de acción, poner en marcha el plan, evidencia y finalmente interpretar la información.

De esta manera se consideró en el primer momento, respecto a la elaboración de un plan de acción la situación problemática (puntos críticos), teniendo en cuenta sus características y deficiencias, así como; los sustentos y argumentos teóricos y empíricos necesarios para resolver la situación encontrada, también se identificó las unidades de análisis (profesores que tienen a cargo la asignatura de metodología del trabajo intelectual, estudiantes del primer ciclo que pertenecen a las diferentes carreras profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, análisis del programa educativo vigente, actas de evaluación de los ciclos 2013 I y 2014 I) y finalmente el planteamiento del enunciado que orientó la estrategia para dar respuesta y

mejoramiento de los puntos críticos encontrados.

El segundo momento, se puso en marcha un plan de acción, a partir de un proceso reflexivo y comprometido de los docentes en forma voluntaria para la implementación del programa, teniendo en cuenta los siguientes criterios; docentes informados; comprometidos y con una intencionalidad, la mejora de los procesos pedagógicos en el aula orientados al logro de un aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta los resultados de la primera fase, sobre todo, aquellos puntos críticos arrojados a partir de la sistematización de los resultados y las situaciones configuradas a partir del análisis como resultado de los focus group, análisis documental, liderado por el propio investigador.

El tercer momento comprende las evidencias, en el cual se diseñó el programa, consolidando así los cambios que se producían en los procesos pedagógicos y la actuación de las diferentes unidades de análisis (docentes, estudiantes), así como, los diferentes resultados que se fueron evidenciando mediante la generación y obtención de datos, en el proceso de interacción a nivel del equipo involucrado en la investigación llevado a cabo durante la instalación y desarrollo de los grupos de discusión, la lluvia de ideas y los focus group.

El cuarto momento, denominado reflexión, se llevó durante el curso de la implementación del plan de mejora, tratando de contrastar lo ocurrido con lo planificado y sobre todo aquello relacionado con la experiencia suscitada por los involucrados directos de llevar a cabo la aplicación del programa en cuanto a su experiencia, valoración del programa, resultados logrados y competencias requeridas para situarnos en el contexto pedagógico lo requerido para implementar y desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo. Este momento se concretiza mediante una entrevista individual aplicada a cada uno de los protagonistas de la aplicación del programa, quienes a su vez actuaron como especialistas seleccionados indistintamente con el propósito de recoger sus percepciones y a su vez validar el propio programa educativo.

“En los estudios cualitativos, el diseño se define como aquellos en los que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales mediante la interacción con las personas que participan, siendo fuente de los datos necesaria para llevar a cabo la investigación” (Nieto, 2010, p. 124). Pertenecen a una filosofía constructivista, que asumen a la realidad socioeducativa con una experiencia heterogénea, emergente, interactiva y socialmente compartida que es interpretada individualmente por cada

persona en función a sus percepciones y creencias.

Según Tójar (2006, p. 159) el diseño cualitativo es emergente (cit. Guba y Lincoln, 1994; Rossman y Rallis, 1998) va desarrollándose a partir de los datos que se van obteniendo. Para obtener esos datos, el propio investigador es el principal instrumento (cit. Eisner, 1998; Lincoln y Guba, 1985; Miles y Huberman, 1984). Aparte de él mismo, para obtener datos no se utilizan instrumentos estandarizados (Cit. Miles y Huberman, 1984), en su lugar se emplea una gran variedad de estrategias humanísticas e interpretativas (cit. Rossman y Rallis, 1998), entre las que destacan los diarios, los documentos, la observación participante, la entrevista cualitativa, las técnicas biográfico – narrativas, los grupos de discusión, las técnicas participativas, entre otras. Con dichas técnicas obtiene descripciones exhaustivas y densas (cit. Guba Lincoln, 1982).

Es importante resaltar las técnicas que consolidaron el diseño de la propuesta, los grupos de discusión, fue implementada con la participación de 10 docentes que tienen a cargo el desarrollo de la asignatura de metodología del trabajo intelectual en estudiantes del primer ciclo, se desarrolla durante varias sesiones que tuvieron una duración de dos meses comprendidos desde setiembre a octubre del 2013 correspondiente al segundo semestre académico del mismo año. La producción que generó esta técnica constituyó aportes fundamentales para la construcción del programa y su respectiva implementación. En cambio, la entrevista individual tuvo como propósito rescatar los aspectos más resaltantes del programa dentro del momento reflexivo que pudiera rescatar logros, aciertos y desaciertos, experiencias que pueden contribuir a mejorar la actuación del equipo a cargo de la aplicación del programa y sobre todo que permita ser un proyecto permanente y sostenible en pos de reorientar la función universitaria para mejorar el contexto universitario centrado en la investigación y la utilización de las tecnologías de la información como estrategias permanentes y consolidadas que formen al estudiante en forma autónoma. De esta manera, la entrevista estuvo constituida solo por seis preguntas y llevada a cabo en forma separada para otorgarle mayor libertad e intimidad a cada entrevistado.

Por un lado, los grupos de discusión, puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y

comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (Krueger, 1991, p. 24). Por otro, “las entrevistas individuales se dirigen a personas que poseen un conocimiento relevante acerca del tema de estudio (...), ofreciendo mayor margen de libertad para expresarse”. (Nieto, 2010, p. 159)

Ambas técnicas, jugaron un papel importante para el diseño y estructura de cada uno de los componentes del programa y a la vez su validación propia, hoy asumido por un alto porcentaje de docentes que dictan Metodología del Trabajo Intelectual y publicado en el campus virtual de la materia mencionada.

#### **5.4.1.3. Fase Tres: Aplicación del Programa Educativo en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo**

Esta fase concretiza la investigación y sirvió para determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), a partir de la aplicación del programa por parte de los profesores que tuvieron a cargo la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual. El desarrollo de esta fase fue implementada teniendo en cuenta dos momentos básicos. El primero considera los resultados académicos de los estudiantes, donde se presenta la información respecto al incremento de los resultados académicos en forma general y por carrera profesional, así como los índices de aprobación y desaprobación. El Segundo está referido a la hipótesis, este momento de suma importancia en la investigación, pues de ello dependerá para confirmar que el programa tuvo un impacto favorable.

Las acciones llevadas a cabo en esta fase, fueron las siguientes:

- Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico en los estudiantes del I ciclo 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo 2013I.
- Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional en los estudiantes del I Ciclo 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo 2013I.
- Determinar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014I y 2013I

- Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013I y 2014I.

También, se realizó la demostración de la hipótesis: Si se gestiona estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo los resultados académicos de los estudiantes del I ciclo 2014-I es mayor a los resultados académicos de los estudiantes del I ciclo en el 2013-I de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).

Además, contiene, hipótesis específicas y nulas, considerando dos perspectivas, tal como se detalla a continuación:

**Perspectiva 01: Hipótesis de significancia relacionado con el quinto momento de la primera fase de la investigación (Diagnóstico).**

H<sub>1</sub>: Los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en las dimensiones metas personales, académicas y laborales, competencias para la autonomía en el aprendizaje y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y el uso de las Tic es igual a la perspectiva de los docentes durante el I ciclo académico 2013I.

H<sub>0</sub>: Los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en las dimensiones metas personales, académicas y laborales, competencias para el aprendizaje autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y el uso de las Tic es menor a la perspectiva de los docentes durante el I ciclo 2013I.

**Perspectiva 02: Hipótesis de significancia con respecto a los resultados después de la aplicación del programa**

i) H<sub>1</sub>: El rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo 2014I es mayor al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron el I ciclo 2013I.

H<sub>0</sub>: El rendimiento académico de los estudiantes que cursan el I ciclo 2014I es menor o igual al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron el I ciclo del 2013I.

ii) H<sub>1</sub>: El rendimiento académico de los estudiantes según carrera profesional del I ciclo 2014I es mayor al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron I Ciclo 2013I.

Ho: El rendimiento académico de los estudiantes según carrera profesional que cursan el I ciclo 2014I es menor o igual al rendimiento académico de estudiantes que cursaron el I ciclo 2013I.

iii) H<sub>1</sub>: El porcentaje de aprobados de los estudiantes que cursaron estudios en el ciclo I 2014I es mayor en comparación de los estudiantes que cursaron sus estudios en el I ciclo 2013I.

Ho: El porcentaje de aprobados en el ciclo 2014I es menor o igual al porcentaje de aprobados en el ciclo 2013I.

iv) H<sub>1</sub>: El porcentaje de aprobados según carrera profesional en el ciclo 2014I es mayor en comparación al ciclo 2013I.

Ho: El porcentaje de aprobados según carrera profesional en el I ciclo 2014I es menor o igual al porcentaje de aprobados durante el I Ciclo académico 2013I.

La conclusión de esta etapa significó ejecutar a la vez las siguientes tareas:

- Coordinación y autorización del Director Académico para tener acceso a las actas finales de evaluación de cada docente correspondientes a los semestres académicos 2013 I y 2014 I en relación a la materia de metodología del trabajo intelectual.
- Organización de la data con la información registrada en las actas de evaluación utilizando el SPSS versión 19.
- Análisis cuantitativo de los resultados académicos de los estudiantes que desarrollaron el curso de Metodología del trabajo Intelectual a fin de poder determinar comparativamente el efecto del programa educativo entre los ciclos 2013 I y 2014 I.

## **5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

### **5.5.1. Técnicas**

En la recolección de la información se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista. Méndez (1994, p. 106), dice: “la encuesta permite el conocimiento de las motivaciones, actitudes, opiniones de los individuos con relación a su objeto de investigación”. Respecto a la entrevista, Nieto (2010), indica que “...permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias,

actitudes, opiniones, valores, conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”.

La técnica de la encuesta se concreta teniendo como instrumento el cuestionario y según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”, jerarquizadas teniendo en cuenta el nivel de complejidad y según la forma como han sido establecidas las dimensiones (factores) con el propósito de recibir respuestas por escrito por parte de la persona interrogada, eximiendo la intervención de un encuestador.

### 5.5.2. Instrumentos

Para determinar la validez de contenido del cuestionario 01 y 02, utilizado en la fase diagnóstica en estudiantes y docentes se realizó mediante juicio de experto con la finalidad de hacer un análisis de los componentes principales del instrumento y de la estructura subyacente de los datos que se necesitan recoger, así como determinar la validez de constructo del propio instrumento y de esta manera asegurar su validación básicamente sobre las categorías que pretende medir el instrumento en relación a suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Tal como señala Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala. Agregan también, el concepto esencial de validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición deben ser relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular (Mitchell, 1986, citado en Ding y Hershberger, 2002).

Los instrumentos sometidos a juicio de expertos estuvieron organizados en cuatro factores distribuidos en 55 ítems para los estudiantes y 34 para los docentes, tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1: Estructura de los instrumentos según unidad de análisis

Variables	Factores/Dimensiones	Número de ítems según unidad de análisis	
		Estudiantes	Docentes
Estrategias	Relacionadas con la investigación Formativa	16	7

Didácticas	Relacionadas con las Tics	14	12
Aprendizaje autónomo	Metas personales, Académicas y Laborales	11	6
	Competencia para el aprendizaje autónomo	14	9
<b>Total de ítems</b>		<b>55</b>	<b>34</b>

Fuente: Elaboración propia

La validación del instrumento estuvo basada en algunos pasos que recomienda autores como Skjong y Wentworht (2000), y De Arquer (1995), preparar instrucciones y planillas; seleccionar los expertos y entrenarlos; explicar el contexto; posibilitar la discusión, y establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia. Desde estos postulados se asume los siguientes:

- Delimitación de objetivos, donde se contempló tres tipos de objetivos a fin de dotarle los lineamientos básicos y esenciales sobre los cual los expertos deben conducir el proceso, así tenemos; el primer tipo relacionado con el objetivo de la investigación donde se busca determinar el impacto de las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual en el nivel del aprendizaje autónomo en estudiantes del I semestre de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT); el segundo validar un instrumento que permita evaluar las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo en estudiantes del primer ciclo de las diferentes titulaciones de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para interpretar los resultados de estudios de investigación y el tercero analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

- Diseño del formato o plantillas para expertos, en ello se consolidó cuatro categorías, todas con una calificación similar mediante un sistema de puntuaciones que abarca del 1 al 4, tipificado como: no cumple con el criterio, bajo nivel, moderado nivel y alto nivel y una descripción diferenciada para cada una de ellas, así, por ejemplo. La primera, denominada suficiencia describe si los ítems pertenecen a una misma dimensión y si son suficientes para obtener una medición completa de las variables de

estudio. La segunda, catalogada como claridad, permite analizar si los ítems se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. La tercera, con el nombre de coherencia, se orienta a ver si el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo y la cuarta llamada relevancia busca si el ítem es esencial o importante, es decir si debe ser incluido o no. Ver anexo No, además, está la plantilla para calificar el instrumento de profesores y estudiantes teniendo en cuenta cuatro dimensiones o factores básicos establecidas de acuerdo a la operacionalización de las variables: 1) estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, 2) estrategias didácticas relacionadas con las tics, 3) metas personales, académicas y laborales, 4) autonomía del aprendizaje, tal como puede observarse en el anexo 3 y 4.

- Selección de expertos, se inicia elaborando una lista de 6 expertos internacionales y 10 nacionales concedores del objeto de investigación de los cuales aceptaron de Colombia (1), Chile (1), ambos destacados investigadores con una producción científica importante y 3 nacionales, un profesional en tecnologías de la información y comunicación aplicadas al proceso enseñanza aprendizaje, un profesional con amplia experiencia en estrategias didácticas, un profesional de currículo y didáctica. El contacto se estableció mediante la comunicación escrita, correo electrónico y para algunos casos la entrevista personal llevada a cabo en eventos académicos y científicos. Así mismo se estableció un protocolo dentro de los cuales el no consentimiento de la publicación de sus nombres a fin de mantener la imparcialidad y otras variables que podrían invalidar el proceso, el cual fue asumido por el investigador.

- Procesamiento de la información. Se elaboró una matriz para registrar numéricamente los valores asignados por los expertos a partir de su percepción a cada una de las preguntas contenidas en el instrumento a partir de las categorías considerada en las plantillas (ver anexo 5). Luego se determinó estadísticamente los gráficos a partir de las puntuaciones porcentuales y la media, los mismos que se irán desarrollando más adelante.

- También se tuvo que implementar una guía de entrevista, cuyo instrumento estuvo conformado por seis preguntas, las mismas que fueron formuladas de manera individual con el propósito de determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), fundamentado en el

séptimo objetivo y la fase dos correspondiente al diseño e implementación de un programa. Este instrumento fue aplicado a una muestra de especialistas (profesores que tuvieron a cargo la asignatura de metodología del trabajo intelectual), la misma que estuvo determinado por cuatro miembros del equipo a cargo del programa.

El estudio desarrollado, se ha llevado a cabo mediante la aplicación de dos instrumentos, tal como se describe a continuación:

#### **5.5.2.1. Instrumento 01: Percepción de estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria respecto a su aprendizaje autónomo**

Este instrumento fue aplicado a los estudiantes y estuvo estructurado en cuatro dimensiones (ver anexo 1). La primera dimensión (D1), denominada estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa conformada por dieciséis (16) preguntas. La segunda dimensión (D2), estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación estudiada mediante catorce (14) preguntas. La tercera dimensión (D3), nominada como metas personales, académicas y laborales constituida por once (11) preguntas y la cuarta dimensión (D4), llamada autonomía para el aprendizaje formada por catorce (14) preguntas. Instrumento, tipo likert, configurado con cinco alternativas, diferenciadas de acuerdo a la naturaleza de cada y que está constituida por una batería de un total de 55 ítems a fin de analizar las estrategias didácticas que emplean para el desarrollo de su aprendizaje autónomo y analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

##### **5.5.2.1.1. Validación por juicio de expertos, instrumento 1: resultados estadísticos**

A continuación sistematizamos en gráficos la valoración realizada por los expertos referentes al instrumento aplicado a estudiantes, la tabla completa de los resultados se adjunta en el Anexo 3.

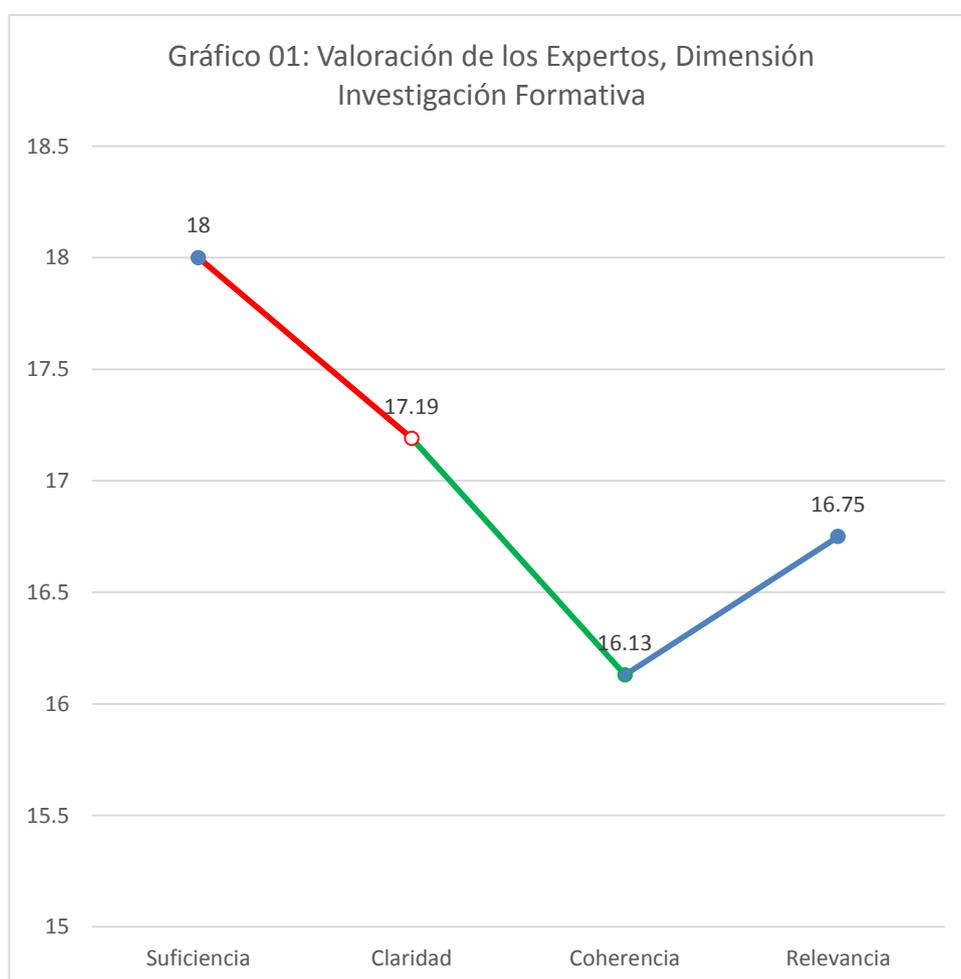
En su estructura el instrumento comprende cuatro dimensiones, por lo que realizaremos un análisis de los resultados por cada una de éstas y luego, establecemos la comparación entre las mismas, teniendo como unidad de medida el valor de la Media.

Dimensión 1: Estrategias Didácticas relacionadas con la Investigación Formativa

El gráfico 01, determina el nivel de valoración que asignan los expertos a las dieciséis preguntas que comprende la dimensión “suficiente” por consiguiente se puede estudiar la variable respondiendo a los objetivos de investigación y naturaleza del objeto de estudio, quedando consumada con el valor otorgado de 18 en la escala de 5 al 20.

Por otro lado, respecto a esta misma dimensión, se tiene una valoración favorable, así tenemos: claridad con un valor de 17.19, relevancia recibe una puntuación de 16.75 y seguidamente se le atribuye a la coherencia un promedio de 16.13.

Los valores descritos a partir de la valoración de los expertos, permiten afirmar que el instrumento, evalúa o recoge información suficiente, clara, relevante y coherente,



posibilitando el estudio en un nivel profundo el objeto de estudio.

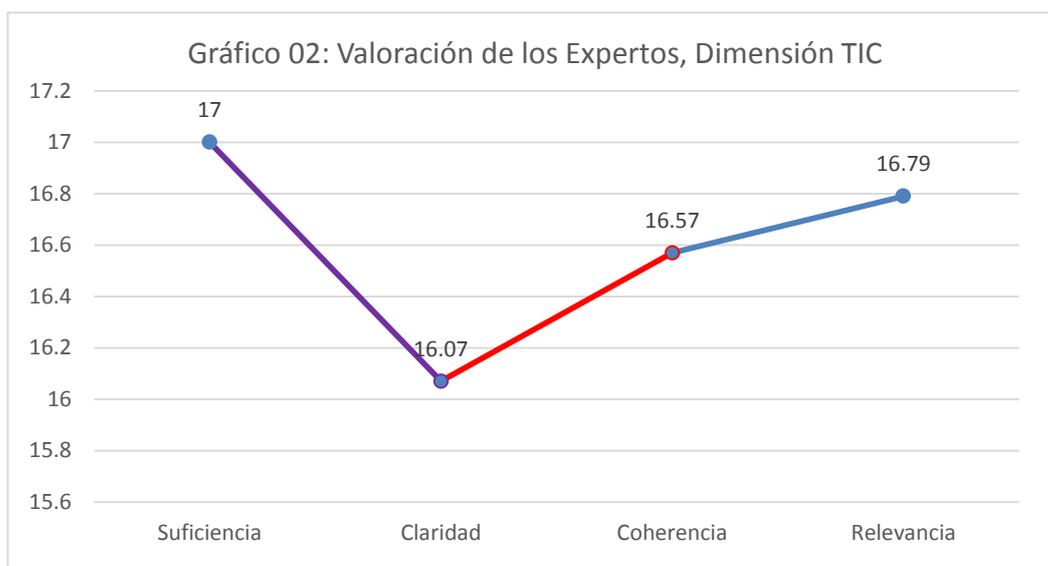
## Dimensión 2: Estrategias Didácticas relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación.

En el gráfico 02, observamos que los expertos consultados respecto a esta dimensión contenida en el instrumento, hacen mayor hincapié y prestancia al criterio “Suficiencia” que se ve reflejada mediante un puntaje de 17.00.

También, confirman que los ítems que comprende esta dimensión se supeditan con mucha consistencia al criterio de “Relevancia” determinado por un puntaje de 16.79, seguidamente del criterio de “Coherencia” con una valoración de 16.57.

Asimismo, tipifican al instrumento favorablemente respecto al criterio de “Claridad” con un puntaje de 16.07, así, en todos los casos las puntuaciones asignadas se encuentran por encima de lo esperado comprendido en una escala de 5 a 20.

De esta manera se concluye que todos los ítems son relevantes, suficientes, coherentes y claros, para el propósito de la investigación.

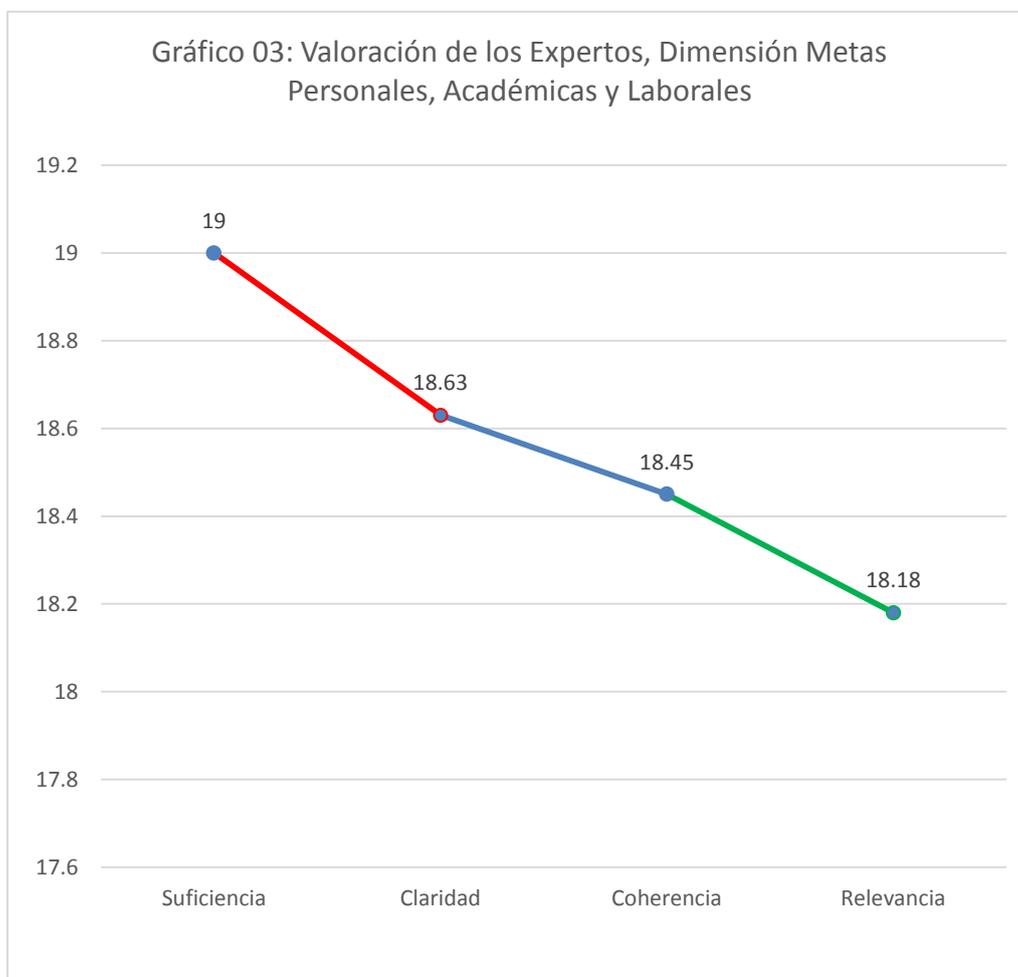


## Dimensión 3: Metas Personales, académicas y laborales de los estudiantes.

En el gráfico 03 se observa puntuaciones sumamente cercanas al puntaje máximo de 20 que califica esta dimensión o factor. De esta manera los expertos confirman que los ítems considerados para evaluar esta dimensión son los “suficientes”, los que se expresan mediante un valor cuantitativo de 19, seguido muy por el criterio de “claridad” con 18.63. Además, los datos reflejan una valoración muy cercana e

importante realizada por los expertos para los criterios de “coherencia” con un puntaje de 18.45 y de “relevancia” con 18.18.

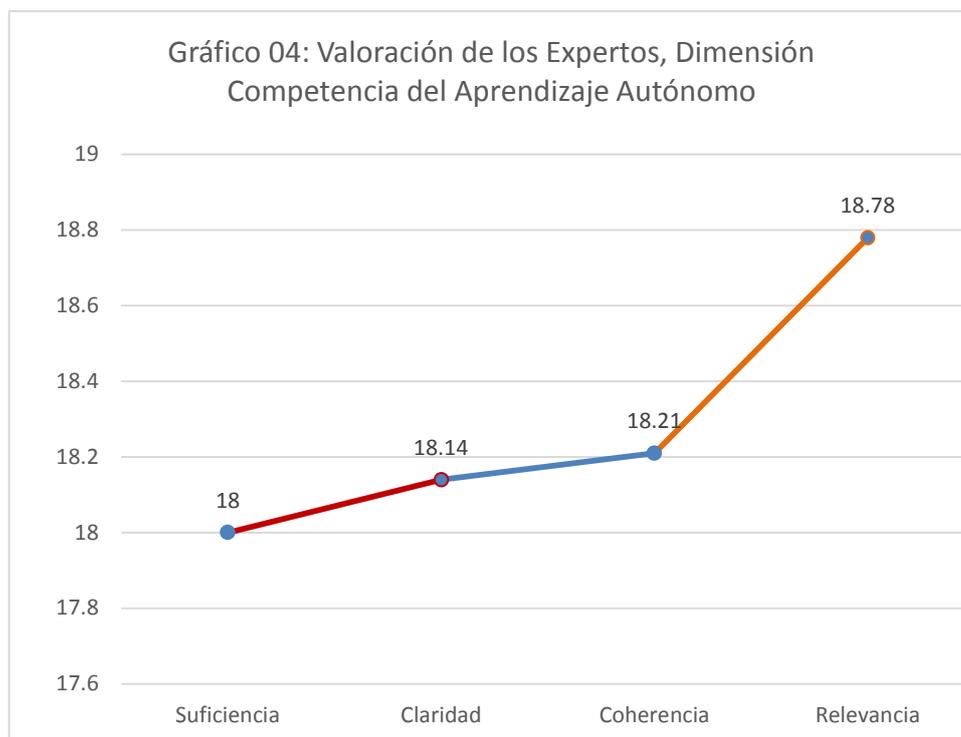
Entonces, se concluye que esta dimensión tiene ítems suficientes, claros, coherentes y relevantes.



#### Dimensión 4: Autonomía en el Aprendizaje

El gráfico 04 demuestra el nivel de valoración que asignan los expertos a cada uno de los ítems que se encuentran contenidos en esta dimensión, resaltando que son “Relevantes” al indicar un promedio más alto de 18.78, en consecuencia se puede determinar las percepciones de los encuestados relacionados con la variable en estudio. Luego, se evidencia con valores muy próximos los criterios de “Coherencia” con 18.21, “Claridad” con 18.14 y “Suficiencia” con promedio de 18 en escala de 5 a 20, confirmándose de esta manera que los ítems propuestos evalúan idóneamente la autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

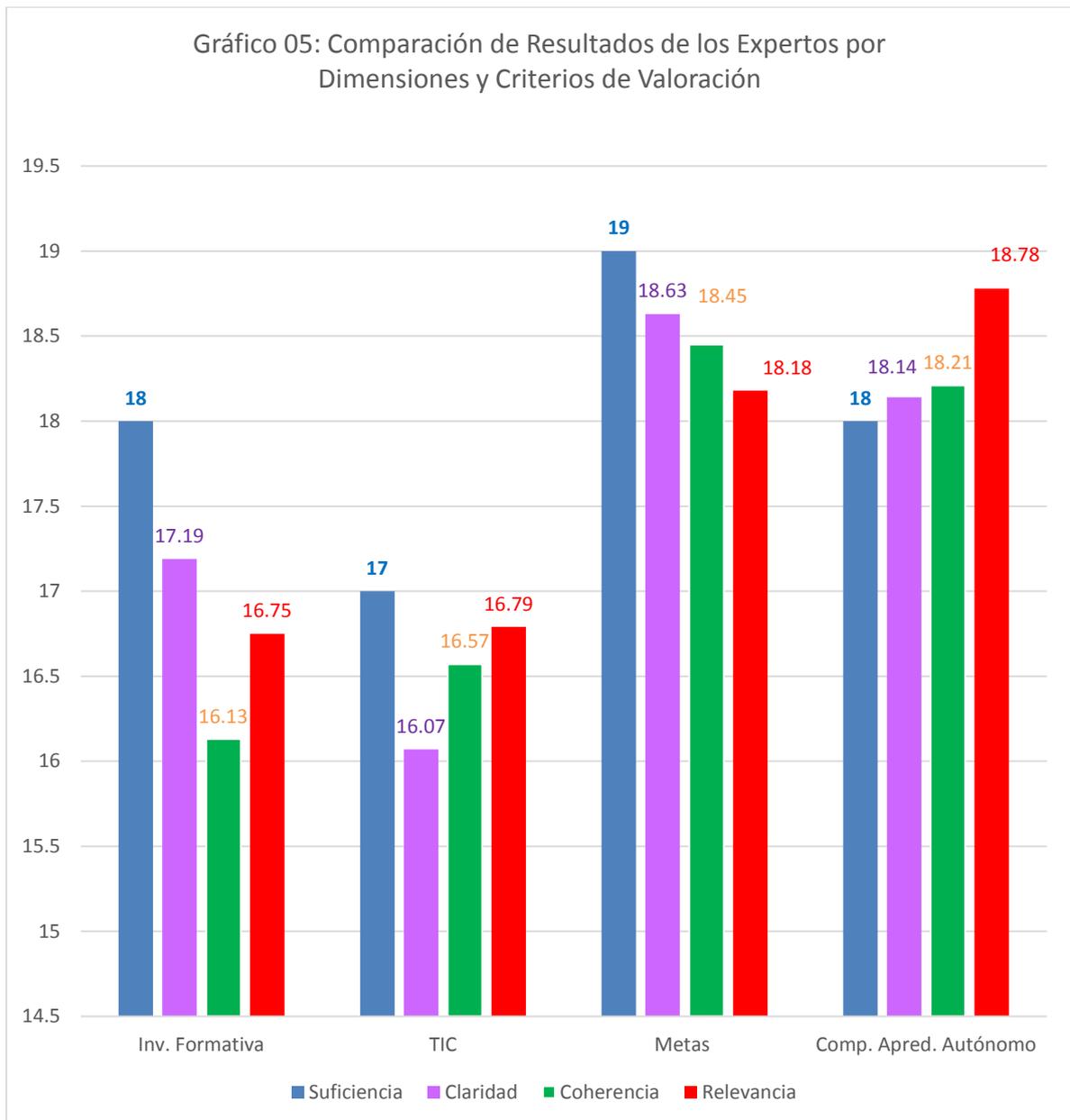
En conclusión, los ítems son relevantes, coherentes, claros y suficientes para evaluar en toda su magnitud la dimensión, respectivamente.



#### Comparación de Resultados por Dimensiones y Criterios de Valoración

Comparando los resultados estadísticos, según dimensiones y teniendo en cuenta los criterios establecidos a partir de la valoración del instrumento por los expertos, se puede observar con mayor detalle los resultados de cada dimensión en el gráfico 05, donde se evidencia la dimensión “metas personales, académicas y laborales” tiene las mayores puntuaciones en tres criterios: suficiencia, claridad, coherencia. Le sigue la dimensión “autonomía para el aprendizaje”.

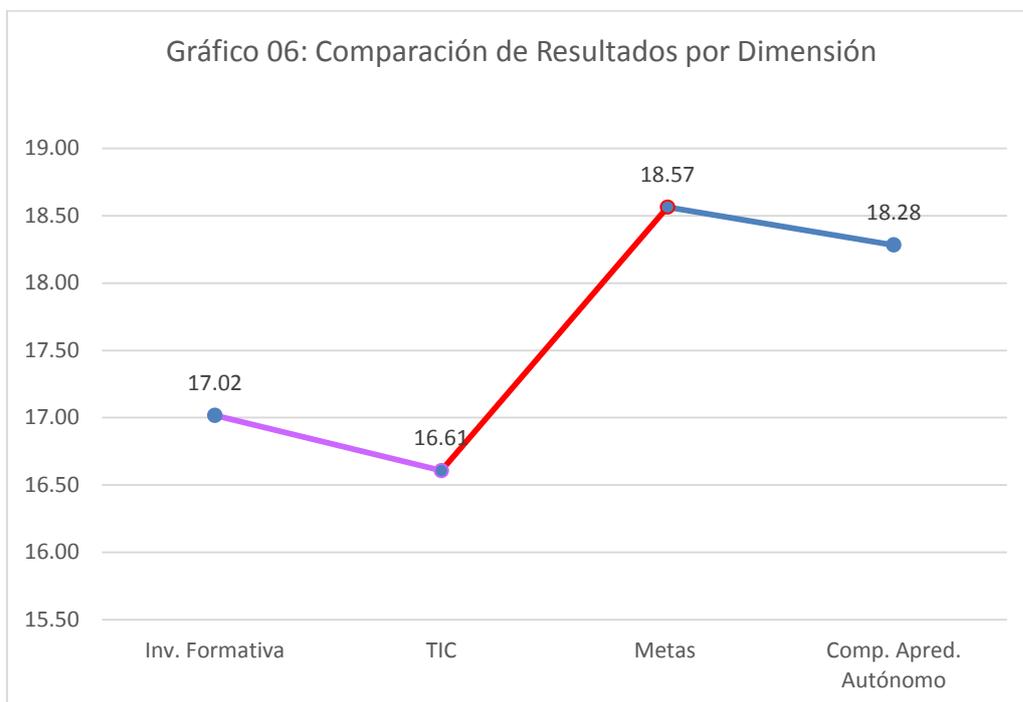
Las menores puntuaciones se encuentran en las dimensiones “Estrategias Didácticas relacionadas con la Investigación Formativa” y “estrategias didácticas relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC”.



En el gráfico 06, se muestra los promedios por cada una de las dimensiones que comprende el instrumento, según las valoraciones otorgadas por los expertos. El mayor valor de la media es para la dimensión “metas personales, académicas y laborales” con el promedio de 18.57, seguido de “autonomía para el aprendizaje” con 18.28. En cambio, las menores puntuaciones se encuentran en la dimensión “estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa” con el puntaje de 17.02 y las “estrategias didácticas relacionadas para las TIC” con un valor promedio de 16.61.

Habiendo analizado los resultados a partir de los gráficos estadísticos descritos como resultado de la valoración realizada por los expertos queda demostrado el instrumento

como válido y confiable para valorar las percepciones de los estudiantes respecto a las variables en estudio en la presente investigación.



### 5.5.2.1.2. Validación estadística, instrumento 1

#### A) Confiabilidad del cuestionario

Hernández, Fernández, y Baptista Lucio (2010) la confiabilidad está determinado por “...el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 201). Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento utilizado en la investigación ha sido estimada con el alfa de Cronbach, quedando determinado cuánto más cerca está a 1 cada uno de los ítems analizados. George y Mallery (2003) sienta su posición respecto a la fiabilidad de un instrumento: cuanto el coeficiente alfa es mayor que 9 lo califica como excelente, mayor que 8, bueno, mayor que 7, aceptable, mayor que 6, cuestionable, mayor que 5 pobre y menor que 5 como inaceptable.

Tabla 1: Estadísticas de fiabilidad, Estrategias de aprendizaje

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,920	,922	30

El instrumento es confiable, cada una de las variables de acuerdo a la prueba estadística Alfa de Cronbach adquiere un coeficiente de confiabilidad mayor que 0,9 relacionado con los estudiantes y de acuerdo a George y Mallery es un instrumento excelente, para ser utilizado en la investigación, tal como se demuestra en las tablas 1 y 2, respecto a la variable estrategias de aprendizaje y autonomía para el aprendizaje, respectivamente.

Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad, Autonomía para el aprendizaje

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,929	,932	25

Tabla 3: Estadísticas de total de elemento, estrategias didácticas

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D1P1	99,60	215,605	,561	,499	,917
D1P2	99,85	214,707	,584	,481	,917
D1P3	99,97	214,259	,578	,501	,917
D1P4	99,57	218,134	,432	,407	,919
D1P5	99,19	218,928	,381	,436	,919
D1P6	99,38	217,396	,434	,547	,919
D1P7	99,69	213,662	,552	,527	,917
D1P8	99,78	217,917	,420	,339	,919
D1P9	100,07	212,722	,595	,527	,917
D1P10	99,95	211,923	,612	,501	,916
D1P11	99,85	214,662	,581	,502	,917
D1P12	99,46	217,464	,460	,453	,918
D1P13	99,45	217,598	,448	,472	,919
D1P14	99,69	214,732	,583	,472	,917
D1P15	99,66	213,730	,596	,500	,917
D1P16	99,86	213,091	,574	,420	,917
D2P1	99,76	220,483	,318	,181	,920
D2P2	100,17	209,864	,546	,544	,917
D2P3	99,95	210,513	,547	,471	,917
D2P4	100,01	218,484	,330	,269	,920
D2P5	99,77	213,932	,542	,410	,917
D2P6	99,90	213,050	,537	,423	,917
D2P7	100,08	211,135	,532	,559	,917
D2P8	99,86	216,339	,413	,339	,919

D2P9	100,26	209,269	,589	,588	,917
D2P10	99,95	214,388	,498	,304	,918
D2P11	100,45	210,094	,594	,689	,916
D2P12	99,98	211,845	,554	,513	,917
D2P13	100,81	212,774	,505	,608	,918
D2P14	100,59	214,970	,379	,490	,920

En la tabla 3, se observa que los 30 ítem elaborado y aplicados a estudiantes respectivamente, tienen cohesión interna, puesto que, si se suprime algún elemento el coeficiente de confiabilidad dado por el estadístico del Alfa de Cronbach no hay variación alguna en los ítems, consecuentemente el instrumento y todos los elementos están altamente correlacionados. La medida de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Igualmente, ocurre con la variable autonomía para el aprendizaje, tal como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 4: Estadísticas de total de elemento, autonomía para el aprendizaje

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D3P1	88,06	174,054	,557	,428	,926
D3P2	87,93	174,046	,521	,386	,927
D3P3	87,55	171,732	,720	,687	,924
D3P4	87,36	175,320	,567	,483	,926
D3P5	87,59	169,139	,683	,717	,924
D3P6	87,37	172,131	,706	,596	,924
D3P7	87,71	168,968	,613	,601	,926
D3P8	88,05	167,665	,676	,665	,924
D3P9	88,04	168,791	,657	,676	,925
D3P10	87,77	170,501	,585	,616	,926
D3P11	87,69	170,352	,565	,553	,927
D4P1	87,45	178,571	,560	,548	,927
D4P2	87,31	177,733	,588	,566	,926
D4P3	87,55	177,858	,504	,475	,927
D4P4	87,65	177,591	,564	,534	,926
D4P5	87,44	177,173	,563	,573	,926
D4P6	87,30	178,421	,557	,651	,927
D4P7	87,24	179,347	,537	,570	,927
D4P8	87,36	179,007	,524	,441	,927
D4P9	87,35	176,218	,639	,598	,925

D4P10	87,38	177,051	,634	,584	,926
D4P11	87,40	179,700	,443	,476	,928
D4P12	87,37	178,768	,481	,507	,927
D4P13	87,39	179,950	,478	,486	,928
D4P14	87,14	179,926	,368	,257	,929

## B) Validez de constructo del cuestionario

Para determinar la validez de constructo del cuestionario aplicado a estudiantes se realizó mediante la técnica del análisis factorial. Sin embargo, es necesario, señalar que su tratamiento tuvo una característica especial en su procedimiento.

El instrumento que sirvió para el recojo de información en función de los objetivos fue analizado en dos partes.

La primera relacionada con la variable estrategias didácticas, la misma que a partir de su definición conceptual y operacional fue delimitada en dos dimensiones o factores; estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa y estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación. La segunda variable denominada aprendizaje autónomo tuvo como dimensiones o factores; metas personales, académicas y laborales y autonomía para el aprendizaje. Proceso que se implementó con la finalidad de realizar un análisis estadístico a fin encontrar mediante el análisis factorial la forma de discriminar convenientemente el número de dimensiones y la coherencia de los ítems en relación a cada dimensión o factor.

La validez de constructo está referido a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico, además, debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a las variables de interés. Por tanto, el instrumento será válido, siempre y cuando mida operacionalmente y conceptualmente lo que se pretende medir. El instrumento aplicado a estudiantes respecto a los ítems en cuanto a cantidad han sido diferentes, donde se buscó medir las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del primer ciclo de Educación universitaria en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, de tal manera que pudo configurarse un conjunto de 55 ítems agrupados en cuatro dimensiones o factores, los mismos que se describen a continuación:

**Primera dimensión o factor:** estrategia didáctica para la investigación formativa

estuvo constituida por dieciséis (16) ítems a fin de poder medir con mucha profundidad la variable respectiva.

Segunda Dimensión o factor: estrategias didácticas basadas en las Tecnologías de la información y comunicación, se buscó analizar la percepción de los sujetos de investigación mediante un conjunto de catorce (14) preguntas.

Tercera Dimensión o factor: metas personales, académicas y profesionales estuvo conformado por once (11) interrogantes con la finalidad de analizar sus diferentes percepciones de los estudiantes.

Cuarta Dimensión o factor: autonomía para el aprendizaje, busca la autoevaluación del estudiante que ingresa al primer ciclo respecto a la gestión de su propio aprendizaje y para tal fin estuvo conformado por una batería de catorce (14) preguntas.

Para realizar el análisis factorial, se tuvo que verificar la pertinencia de la muestra. Según el número de ítems se requiere de una muestra que debe estar comprendida entre 10 y 5 veces como mínimo por ítem. El cuestionario equivale a 55 preguntas en relación con los estudiantes, entonces, se requiere como mínimo 275 sujetos. La muestra estuvo conformada por 416 sujetos, por lo que cumple con lo requerido para llevar a cabo éste análisis.

De esta manera se procedió a realizar el análisis factorial, se verificó la medida de adecuación muestral KMO (Kayser, Meyer y Olkin) y la prueba de Bartlett. La adecuación de la muestra resultó pertinente, tal como puede evidenciarse en el cuadro donde se demuestra un coeficiente de 0.93 respecto a la primera variable (estrategias didácticas), en cambio se obtiene un coeficiente de 0.92 para la segunda variable (aprendizaje autónomo). De este modo como el KMO para ambas variables son mayores que 0.5 nos refiere que en todo el grupo de ítems analizados se encontrará factores de variables fuertemente asociados que se corresponden con las dimensiones establecidas que le dan rigurosidad a la investigación. Además, se determina la viabilidad y pertinencia del instrumento por su grado de significatividad determinado por la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 5: Prueba de KMO y Bartlett: Estrategias didácticas

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,922
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5508,861
	Gl	435
	Sig.	,000

Los resultados demuestran que tiene sentido aplicar un análisis factorial confirmatorio. Así, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de los componentes principales y rotación Varimax, en forma separada, considerando de manera independiente las variables del objeto de estudio, trayendo consigo cuatro (4) factores primarios, los que se describen y confirman a continuación:

Primer factor: estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa.

Segundo factor: estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Tabla 6: Varianza total explicada: Estrategias didácticas

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,434	31,447	31,447	9,434	31,447	31,447	7,129	23,762	23,762
2	3,625	12,082	43,529	3,625	12,082	43,529	5,930	19,767	43,529
3	1,359	4,530	48,059						
4	1,105	3,684	51,742						
5	1,017	3,390	55,132						
6	,963	3,212	58,344						
7	,948	3,160	61,504						
8	,843	2,809	64,313						
9	,819	2,731	67,044						
10	,765	2,551	69,595						
11	,762	2,540	72,135						
12	,689	2,295	74,431						
13	,648	2,160	76,591						
14	,629	2,095	78,686						
15	,567	1,889	80,576						
16	,549	1,831	82,406						
17	,540	1,800	84,206						
18	,515	1,715	85,921						
19	,483	1,610	87,531						
20	,457	1,524	89,055						
21	,427	1,424	90,479						
22	,415	1,382	91,860						
23	,381	1,269	93,129						
24	,366	1,221	94,350						

25	,346	1,153	95,503					
26	,312	1,039	96,542					
27	,295	,984	97,526					
28	,275	,918	98,444					
29	,254	,845	99,289					
30	,213	,711	100,000					

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Al respecto, la tabla 6 evidencia que la varianza total explicada es de 43.52% al solicitarle al SPSS para que nos organice los ítems en dos factores o dimensiones. Cabe precisar que el instrumento fue elaborado teniendo en cuenta dos dimensiones: 1) investigación formativa y 2) tecnologías de la información y comunicación. A pesar de tener un resultado ligeramente menor al 50%, se determinó mantener las mismas preguntas con sus respectivas dimensiones o factores tal como fue diseñado y organizado el instrumento en su inicio, por la validez de contenido obtenidos a partir de la validación de juicio de expertos, donde los cinco (5) expertos consultados calificaron eficientemente la consistencia interna de los diferentes ítems con sus respectivas dimensiones. Además, en esta investigación, nuestro propósito no es la elaboración o construcción conceptual de las variables en estudio, sino que a partir de las concepciones existentes, se elaboraron los ítems para recoger las valoraciones de los estudiantes en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, si tomamos el autovalor de 1, tal como lo solicita por defecto el KMO, se obtiene que los ítems también pueden ser agrupados en cuatro factores, dado que la varianza total explicada, para ese caso, es de 51.74%.

Tercer factor: metas personales, académicas y laborales

Cuarto factor: Autonomía para el aprendizaje

Tabla 7: Prueba de KMO y Bartlett: Autonomía para el aprendizaje

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,931
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5941,706
	GI	300
	Sig.	,000

La tabla 8 evidencia la extracción de dos factores, teniendo en cuenta la elaboración del instrumento (ver anexo 1), el mismo que también fue sometido a la validación a juicio de expertos. La varianza total explicada es de 51.85% de las dimensiones metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje. Kaise, Meyer y Olkin han determinado una ecuación para categorizar y recomendar cuando un análisis factorial determina la consistencia de un instrumento en el proceso de investigación. Así, tenemos: si  $0,75 > KMO \geq 0,5$ , en nuestro caso K es mayor que 0.5, por tanto, el instrumento si es consistente por encontrarse en el nivel aceptable.

Además, si tomamos el autovalor de 1, tal como lo solicita por defecto el KMO, se obtiene que los ítems pudieran ser agrupados en cuatro factores, dado que la varianza total explicada, para ese caso, es de 61.29%.

Tabla 8: Varianza total explicada: Autonomía para el aprendizaje

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianz a	% acumula do	Total	% de varianz a	% acumul ado	Total	% de varianz a	% acumu lado
1	9,642	38,567	38,567	9,642	38,567	38,567	6,745	26,980	26,980
2	3,321	13,285	51,852	3,321	13,285	51,852	6,218	24,873	51,852
3	1,299	5,195	57,048						
4	1,063	4,251	61,299						
5	,953	3,812	65,111						
6	,828	3,312	68,423						
7	,766	3,064	71,487						
8	,724	2,895	74,382						
9	,673	2,692	77,075						
10	,556	2,224	79,299						
11	,542	2,167	81,466						
12	,492	1,970	83,436						
13	,434	1,737	85,172						
14	,427	1,710	86,882						
15	,392	1,569	88,451						
16	,373	1,493	89,944						
17	,369	1,475	91,420						
18	,346	1,384	92,804						
19	,319	1,275	94,078						
20	,312	1,249	95,327						
21	,277	1,108	96,435						
22	,268	1,072	97,507						
23	,235	,939	98,445						
24	,196	,784	99,230						
25	,193	,770	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La Tabla 9 contiene la matriz de componentes rotados, de la variable estrategias didácticas que incluye a las de investigación formativa y tecnologías de la información y comunicación como parte del estudio en el instrumento aplicado a los estudiantes. De esta manera se demuestra que un 83.33% de preguntas mantiene los valores situados por encima de 0,5.

Tabla 9: Matriz de componente rotado

	Componente	
	1	2
D1P1	,677	,174
D1P2	,602	,295
D1P3	,635	,247
D1P4	,655	,003
D1P5	,606	-,031
D1P6	,667	-,015
D1P7	,695	,136
D1P8	,558	,096
D1P9	,598	,315
D1P10	,633	,295
D1P11	,651	,230
D1P12	,679	,023
D1P13	,668	,018
D1P14	,628	,257
D1P15	,678	,227
D1P16	,555	,317
D2P1	,118	,385
D2P2	,167	,682
D2P3	,259	,587
D2P4	,020	,500
D2P5	,414	,408
D2P6	,335	,485
D2P7	,075	,748
D2P8	,205	,432
D2P9	,148	,754
D2P10	,312	,452
D2P11	,081	,834
D2P12	,221	,629
D2P13	,004	,781
D2P14	-,051	,661

La Tabla 10 contiene la matriz de componentes rotados, sobre la variable aprendizaje autónomo que incorpora a las dimensiones constituidas por metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje respecto a los estudiantes, así se demuestra que la mayoría de valores se encuentran situados por encima de 0.5, es decir el 92% del total de preguntas y sólo un 8% de las preguntas se encuentran por debajo de 0.5, es un porcentaje mínimo que no hace significancia y variación alguna en el proceso de investigación.

Tabla 10: Matriz de componente rotado<sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
D3P1	,300	,533
D3P2	,297	,496
D3P3	,367	,699
D3P4	,199	,652
D3P5	,139	,856
D3P6	,346	,698
D3P7	,139	,769
D3P8	,210	,783
D3P9	,148	,806
D3P10	,046	,813
D3P11	,068	,759
D4P1	,702	,179
D4P2	,700	,219
D4P3	,589	,203
D4P4	,669	,212
D4P5	,649	,231
D4P6	,705	,172
D4P7	,691	,157
D4P8	,627	,197
D4P9	,742	,246
D4P10	,736	,242
D4P11	,611	,085
D4P12	,669	,087
D4P13	,669	,080
D4P14	,484	,103

A continuación se renombra los factores rotados a fin de ofrecer una mejor exposición de las dos variables: la primera variable, estrategias didácticas que incluye el primer factor o dimensión, investigación formativa y el segundo factor, tecnologías de la información y comunicación respecto a los estudiantes. La segunda variable, aprendizaje autónomo que incorpora a las dimensiones constituidas por metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje.

Factor 1. Responde a la variable estrategias didácticas y para su tratamiento científico se le ha denominado investigación formativa que se ha consolidado mediante la conformación de dieciséis (16) preguntas para los estudiantes. De acuerdo a la forma como ha sido organizado explica una varianza total de 43.52%, tal como se describe en la tabla 9.

Factor 2. Este componente completa el proceso global requerido para el estudio de la

variable estrategias didácticas y para su mejor tratamiento se le denominó, tecnologías de la información y comunicación. En este se configura un total de catorce (14) preguntas, orientadas a conocer las características teniendo como unidad de análisis los estudiantes. Además, también queda explicado en las tabla 9.

Factor 3. Esta componente engloba al conjunto de atributos que definen conceptualmente y operacionalmente a la variable de estudio (aprendizaje autónomo). Ésta será la componente que denominamos *metas personales, académicas y profesionales*, y que explica por sí sola nada menos que el 51.85%, más de la mitad, de la varianza total (Tabla 10), ocupando destacadamente el primer lugar frente al resto de componentes que vamos a presentar. Además se debe resaltar que para su estudio ha sido organizado mediante once (11) preguntas para ser aplicado a los estudiantes.

Factor 4. Este tiene relación con la primera por estar contenida en la misma variable de estudio (aprendizaje autónomo), sin embargo, será denominada autonomía para el aprendizaje y para su estudio ha sido organizada mediante catorce preguntas (14) dirigida a los estudiantes, en esta se explica un 51.85% de la varianza total (tabla 10).

La descripción y justificación de cada componente, constituye un proceso fundamental, pues, ha permitido, agruparlos ítems por factores, tal como se presenta en las tablas 9 y 10.

Tabla 11: Distribución de Ítems por Factores/Estudiantes

Dimensión	Ítems	Factor	Ítems contenidos en la factores															
Investigación Formativa	1 al 16	F3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tecnologías de información	17 al 30	F4	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Metas	31 al 41	F1	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41					
Autonomía	42 al 55	F2	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55		

Realizando el cálculo porcentual, se tiene, que:

Nº total de ítem  $K = 55$

Nº de ítem bien ubicados  $A = 55$

Porcentaje de concordancia (Validez) = 100.0%

De donde el porcentaje de concordancia representa el 100% (validez del instrumento), siendo un valor excelente para llevar adelante el objeto de estudio. EL instrumento tiene 55 ítems agrupados en 4 dimensiones, el mismo que mediante un análisis factorial de componentes principales, el 100 % de los ítems resultaron correctamente agrupados en sus dimensiones correspondientes, lo cual es un indicador que el instrumento está midiendo lo que pretende medir.

#### **5.5.2.2. Instrumento 02: Percepción docente en relación al aprendizaje autónomo de los estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria.**

Constituye un cuestionario con preguntas tipo Likert (ver anexo 2), aplicado a los docentes, configurado también mediante cuatro dimensiones con la misma denominación y características del instrumento aplicado a los estudiantes. Así la primera estuvo conformada por siete (7) preguntas. La segunda por doce (12). La tercera por seis (6) preguntas. Finalmente, la cuarta estuvo organizada mediante nueve (9) preguntas, haciendo un total de 34 preguntas con la finalidad de hacer un análisis de las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo y analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo vinculados con el tercer y cuarto objetivo, respectivamente.

##### **5.5.2.2.1. Validación por juicio de expertos, instrumento 2: resultados estadísticos**

A continuación sistematizamos en gráficos la valoración realizada por los expertos respecto al instrumento aplicado a docentes, la tabla completa de los resultados se adjunta en el anexo 6.

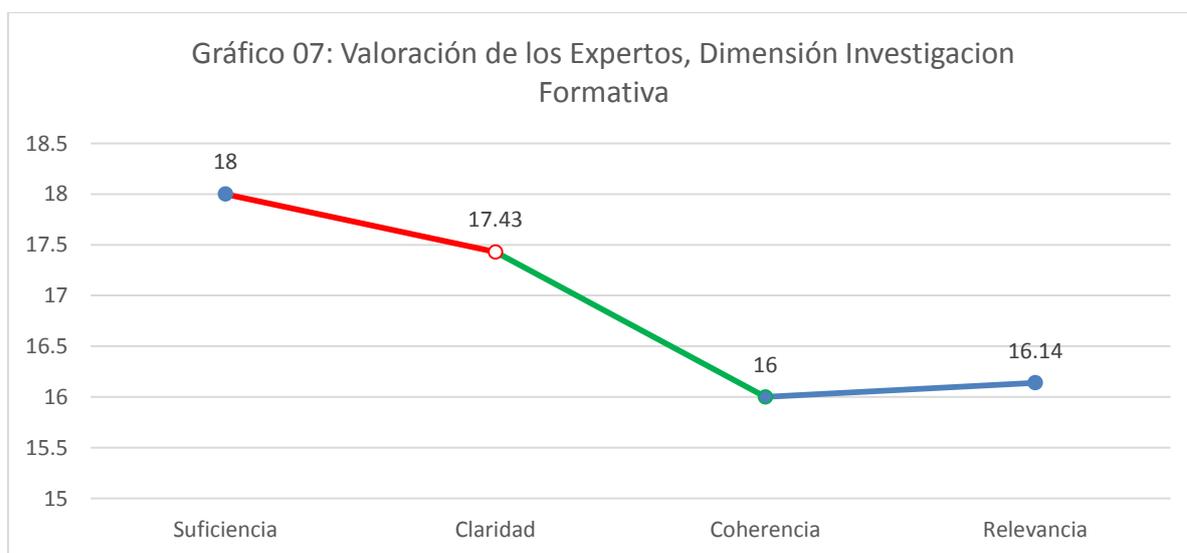
En su estructura el instrumento comprende cuatro dimensiones, por lo que realizaremos un análisis de los resultados por cada una de éstas y luego, establecemos la comparación entre las mismas, teniendo como unidad de medida el valor de la Media.

### Dimensión 1: Estrategias Didácticas relacionadas con la Investigación Formativa

En el gráfico 07, se evidencia que, los expertos consideran que los siete ítems que comprende esta dimensión son “suficientes” para obtener los resultados de acuerdo a la variable en estudio, pues el valor que le otorgan es de 18 en la escala del 5 al 20.

Además sostienen que para esta dimensión los ítems tienen “claridad” y le otorgan el valor de 17.43, seguido muy de cerca por la “relevancia” de los mismos con la cifra de 16.14. El último lugar le corresponde al criterio de “coherencia” con un valor de 16.

Por tanto, se concluye que el instrumento, según los cinco expertos consultados, evalúa o recoge información suficiente, clara, relevante y coherente.

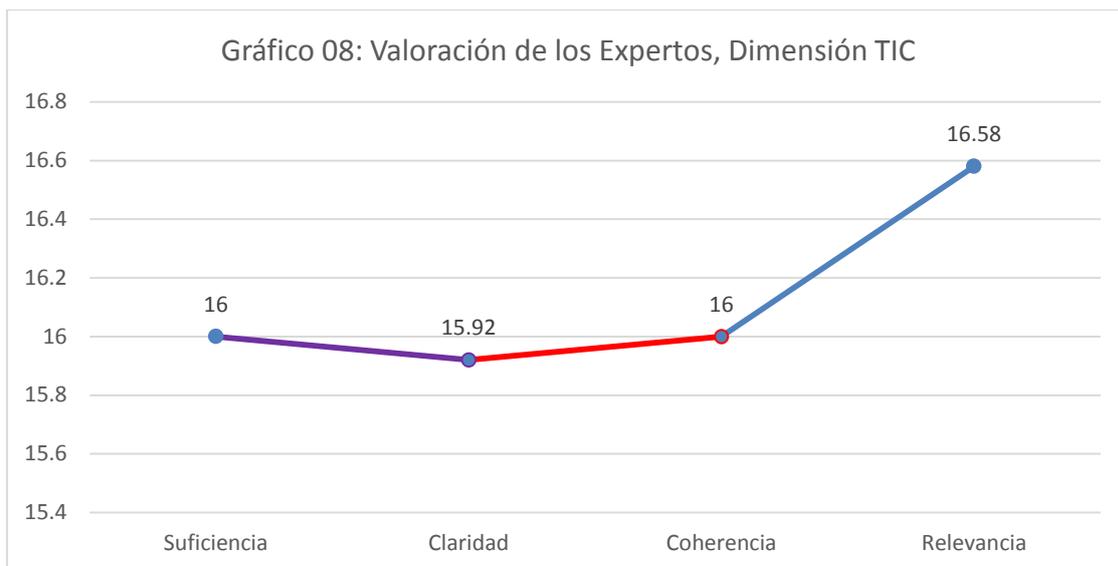


### Dimensión 2: Estrategias Didácticas relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación.

En el gráfico 08, observamos que los expertos consultados sobre esta dimensión que contiene el instrumento, otorgan mayor valoración al criterio de “relevancia” con un puntaje de 16.58. Además, éstos sostienen que los ítems que comprende esta dimensión son “suficientes” y “coherentes”, en ambos casos lo expresan con el valor de 16.

También se visualiza que los ítems que conforman este factor tienen “claridad”, percepción expresada con la cifra de 15.92.

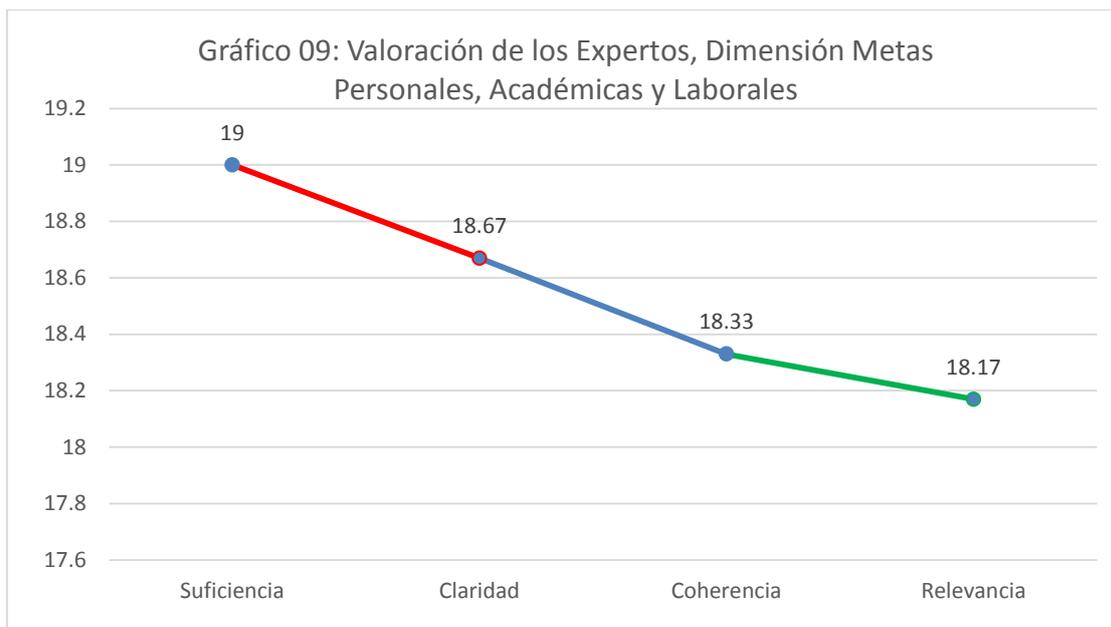
De esta manera se concluye que esta dimensión tiene ítems relevantes, suficientes, coherentes y claros.



Dimensión 3: Metas Personales, académicas y laborales de los estudiantes.

Las puntuaciones otorgadas a esta dimensión son muy cercanas al máximo valor posible que es de 20. Los expertos sostienen que los ítems son los “suficientes” para evaluar esta dimensión, el valor cuantitativo obtenido es de 19, seguido muy de cerca por los criterios de “claridad” con 18.67 y “coherencia” con 18.33. El menor valor corresponde al criterio de “relevancia” con 18.17.

Se concluye que esta dimensión tiene ítems suficientes, claros, coherentes y relevantes.

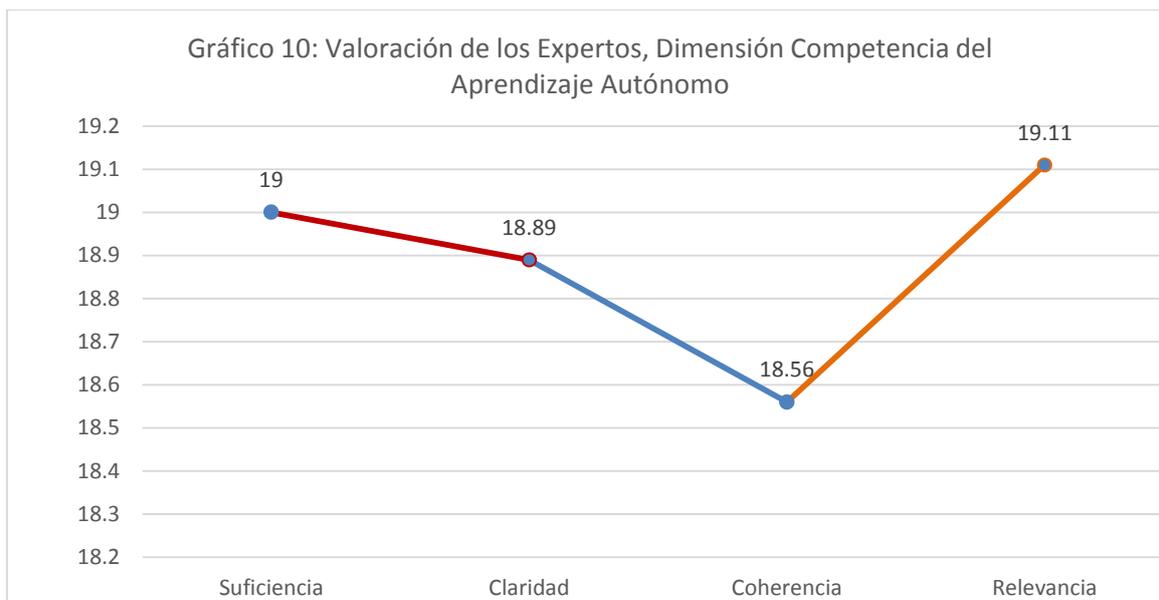


#### Dimensión 4: Autonomía en el Aprendizaje

Los expertos expresan con sus valoraciones que los ítems son “relevantes” para recoger las percepciones de los encuestados a cerca de la variable en estudio, pues el promedio obtenido de los cinco expertos es de 19.11 en la escala del 5 al 20. Luego, se ubica el valor de 19 para el criterio de “suficiencia”, con lo cual se confirma que los ítems propuestos evalúan idóneamente la autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Con valores muy próximos, los expertos sostienen que, los ítems tienen “claridad” con el valor de 18.89 y son “coherentes” con la cifra de 18.56.

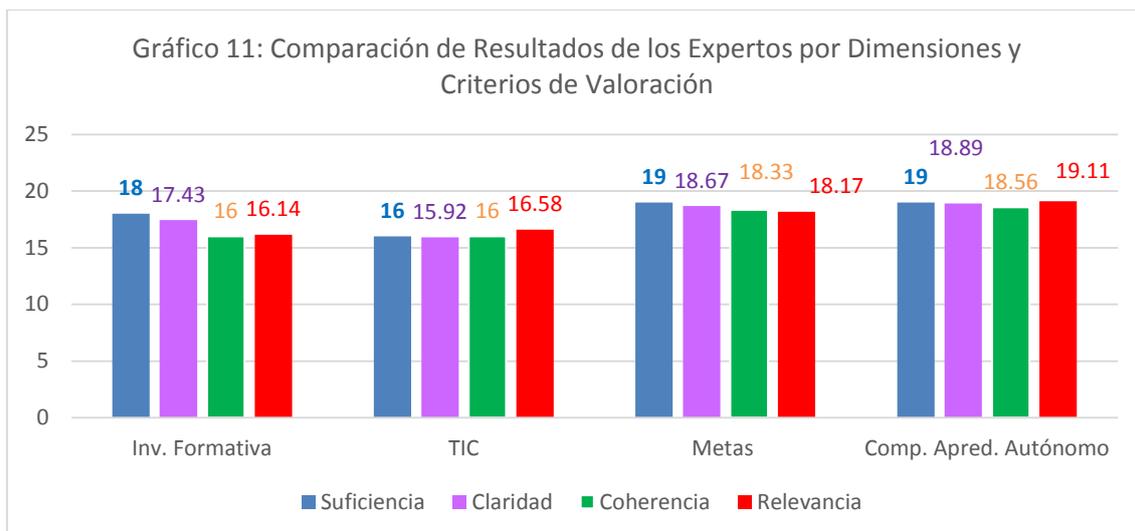
En conclusión, los ítems son relevantes, suficientes, claros y coherentes para evaluar la dimensión de la autonomía de los aprendizajes.



### Comparación de Resultados por Dimensiones y Criterios de Valoración

También se hizo un análisis comparativo de los resultados estadísticos, por cada una de las dimensiones y los criterios establecidos para la valoración de los expertos. En el gráfico 11, se observa el detalle de los resultados de cada dimensión, siendo la dimensión de “autonomía de los aprendizajes” la que tiene las mayores puntuaciones en los cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Le sigue la dimensión de “metas personales, académicas y laborales”.

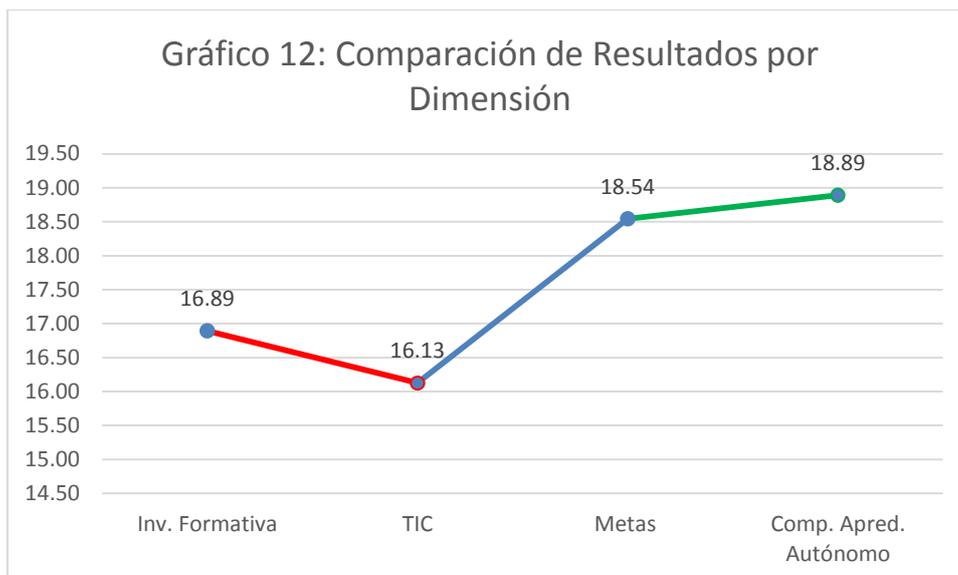
Las menores puntuaciones se encuentran en las dimensiones de “estrategias didácticas relacionadas con las tecnologías de información y comunicación”, levemente antecedidas por la dimensión de “estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa”



En el gráfico 12, se muestra los promedios por cada una de las dimensiones que comprende el instrumento, según las valoraciones otorgadas por los expertos. El mayor valor de la Media es para dimensión de “autonomía del aprendizaje” es de 18.89, seguido de “metas personales, académicas y laborales” con 18.54.

Las menores puntuaciones son para la dimensión “estrategias didácticas relacionadas para las Tic” con un valor promedio de 16.13 y las “estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa” con el puntaje de 16.89.

Por tanto, los resultados analizados demuestran que los expertos califican al instrumento como válido y confiable para valorar las percepciones de los docentes respecto a las variables en estudio en esta investigación.



#### 5.5.2.2.2. Validación estadística, instrumento 2.

##### A) Confiabilidad del cuestionario

Hernández, Fernández, y Baptista (2010) la confiabilidad está determinado por “...el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 201). Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento utilizado en la investigación ha sido estimada con el alfa de Cronbach, quedando determinado cuánto más cerca está a 1 cada uno de los ítems analizados. George y Mallery (2003) sienta su posición respecto a la fiabilidad de un instrumento: cuanto el coeficiente alfa es mayor que 9 lo califica como excelente, mayor que 8, bueno, mayor que 7, aceptable, mayor que 6, cuestionable, mayor que 5 pobre y menor que 5 como inaceptable.

El instrumento es confiable, cada una de las variables según las unidades de análisis de acuerdo a la prueba estadística Alfa de Cronbach adquiere un coeficiente de confiabilidad mayor que 0.8 y de acuerdo a George y Mallery es un instrumento excelente, para ser utilizado en la investigación, tal como se demuestra a continuación en las tablas 12 y 14.

Tabla 12: Estadísticas de fiabilidad: estrategias didácticas

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,871	,867	19

Finalmente, la tabla 13 precisa y explicita el nivel de coherencia interna respecto a los 34 ítems elaborados y aplicados a los docentes, puesto que, al suprimir algún elemento, el coeficiente de confiabilidad dado por el estadístico del alfa de Cronbach no altera la naturaleza de los ítems, consecuentemente, el instrumento. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988).

Tabla 13: Estadísticas de total de elemento, estrategias didácticas

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D1P1	64,78	88,072	,349	,646	,870
D1P2	64,38	89,819	,373	,699	,869
D1P3	64,53	87,201	,559	,616	,863
D1P4	64,90	88,726	,420	,441	,867
D1P5	65,86	89,244	,252	,591	,874
D1P6	64,21	93,606	,103	,486	,874
D1P7	64,86	86,016	,424	,646	,867
D2P1	64,60	86,770	,526	,562	,864
D2P2	65,24	84,642	,511	,601	,864
D2P3	65,03	83,332	,563	,585	,862
D2P4	65,02	80,894	,669	,738	,857
D2P5	65,17	81,093	,664	,697	,857
D2P6	65,03	86,104	,480	,492	,865
D2P7	65,78	81,265	,658	,633	,857
D2P8	65,71	82,035	,609	,715	,859
D2P9	65,86	80,156	,633	,666	,858
D2P10	65,86	86,577	,340	,496	,871
D2P11	66,47	87,516	,412	,705	,867
D2P12	66,53	86,464	,449	,559	,866

Tabla 14: Estadísticas de fiabilidad: autonomía para el aprendizaje

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,857	,870	15

Tabla 15: Estadísticas de total de elemento: autonomía para el aprendizaje

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D3P1	42,95	34,155	,687	,761	,838
D3P2	42,64	34,796	,637	,736	,841
D3P3	42,45	36,217	,446	,329	,851
D3P4	41,91	40,992	-,104	,159	,876
D3P5	43,05	36,401	,366	,313	,855
D3P6	42,09	36,642	,199	,276	,875
D4P1	42,48	35,658	,469	,623	,850
D4P2	42,50	34,605	,624	,643	,841
D4P3	42,71	33,228	,734	,693	,834
D4P4	42,69	35,130	,637	,579	,841
D4P5	43,19	36,297	,486	,345	,849
D4P6	42,28	35,572	,667	,588	,841
D4P7	42,62	34,275	,720	,665	,837
D4P8	42,66	35,318	,609	,684	,843
D4P9	42,72	35,993	,582	,675	,845

#### A) Validez de constructo

Para determinar la validez de constructo del cuestionario aplicado a los docentes se realizó mediante la técnica del análisis factorial. Sin embargo, es necesario, señalar que su tratamiento tuvo una característica especial en su procedimiento.

El instrumento que sirvió para el recojo de información en función de los objetivos fue analizado en dos partes.

La primera relacionada con la variable estrategias didácticas, la misma que a partir de su definición conceptual y operacional fue delimitada en dos dimensiones o factores; estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa y estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

La segunda variable denominada aprendizaje autónomo tuvo como dimensiones o

factores; metas personales, académicas y laborales y autonomía para el aprendizaje. Proceso que se implementó con la finalidad de realizar un análisis estadístico a fin encontrar mediante el análisis factorial la forma de discriminar convenientemente el número de dimensiones y la coherencia de los ítems en relación a cada dimensión o factor.

La validez de constructo está referido a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico, además, debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a las variables de interés. Por tanto, el instrumento será válido, siempre y cuando mida operacionalmente y conceptualmente lo que se pretende medir. El instrumento aplicado a docentes respecto a los ítems en cuanto a cantidad han sido diferentes, donde se buscó determinar la percepción relacionada con las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo por parte de los docentes en estudiantes del primer ciclo de Educación universitaria en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, de tal manera que pudo configurarse un conjunto de 34 ítems agrupados en cuatro dimensiones o factores, los mismos que se describen a continuación:

Primera dimensión o factor: estrategia didáctica para la investigación formativa estuvo constituida por siete (07) ítems a fin de poder medir con mucha profundidad la variable respectiva.

Segunda Dimensión o factor: estrategias didácticas basadas en las Tecnologías de la información y comunicación, se buscó analizar la percepción de los sujetos de investigación mediante un conjunto de doce (12) preguntas.

Tercera Dimensión o factor: metas personales, académicas y profesionales estuvo conformado por seis (06) interrogantes con la finalidad de analizar sus diferentes percepciones de los estudiantes.

Cuarta Dimensión o factor: autonomía para el aprendizaje, busca la autoevaluación del estudiante que ingresa al primer ciclo respecto a la gestión de su propio aprendizaje y para tal fin estuvo conformado por una batería de nueve (09) preguntas.

Para realizar el análisis factorial, se tuvo que verificar la pertinencia de la muestra. Según el número de ítems se requiere de una muestra que debe estar comprendida entre 10 y 5 veces como mínimo por ítem. El cuestionario equivale a 34 preguntas en relación con los estudiantes, requiriendo para tal fin un mínimo de 170 sujetos, al respecto hay una limitante, toda vez que la muestra en este caso es de 58, sin embargo, se hizo el

análisis factorial, fundamentado en la naturaleza del muestreo no probabilístico y que fue por conveniencia.

De esta manera si fue posible realizar un análisis factorial, se verificó la medida de adecuación muestral KMO (Kayser, Meyer y Olkin) y la prueba de Bartlett. La adecuación de la muestra resultó pertinente, tal como puede evidenciarse en la tabla 16 donde se demuestra con un coeficiente de 0.72 para la primera variable (estrategias didácticas) y de un 0,79 para la segunda variable (aprendizaje autónomo). De este modo como el KMO en todos los casos son mayores que 0.5 nos refiere que en todo el grupo de ítems analizados se encontrará factores de variables fuertemente asociados que se corresponden con las dimensiones establecidas que le dan rigurosidad a la investigación. Además, se determina la viabilidad y pertinencia del instrumento por su grado de significatividad determinado por la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 16: Prueba de KMO y Bartlett: Estrategias didácticas

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,721
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	525,612
	Gl	171
	Sig.	,000

Tabla 17: Prueba de KMO y Bartlett: Autonomía para el aprendizaje

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,793
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	403,689
	Gl	105
	Sig.	,000

Los resultados demuestran que tiene sentido aplicar el análisis factorial confirmatorio. Así, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de los componentes principales y rotación Varimax, en forma separada, considerando de manera independiente las variables del objeto de estudio, trayendo consigo cuatro (4) factores primarios, los que se describen y confirman a continuación:

Primer factor: estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa.

Segundo factor: estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la

información y comunicación.

La tabla 18 evidencia que la varianza total explicada acumulada es de 45.20% al solicitarle al SPSS para que nos organice los ítems en dos factores o dimensiones. Cabe precisar que el instrumento fue elaborado teniendo en cuenta dos dimensiones: 1) investigación formativa y 2) tecnologías de la información y comunicación. A pesar de tener un resultado ligeramente menor al 50%, se determinó mantener las mismas preguntas con sus respectivas dimensiones o factores tal como fue diseñado y organizado el instrumento en su inicio, por dos razones básicas. Una relacionada con la validez de contenido obtenido a partir de la validación de juicio de expertos, donde los cinco (5) expertos consultados calificaron eficientemente la consistencia interna de los diferentes ítems con sus respectivas dimensiones. Otra, determinada por el alfa de Crombach, cuyo coeficiente es de 0.87.

También, en esta investigación, nuestro propósito no es la elaboración o construcción conceptual de las variables en estudio, sino que a partir de las concepciones existentes, se elaboraron los ítems para recoger las valoraciones de los estudiantes en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, si tomamos el autovalor de 1, tal como lo solicita por defecto el KMO, se obtiene que los ítems deben ser agrupados en cuatro factores, dado que la varianza total explicada, para este caso, es de 61.37%, concluyéndose de esta manera la consistencia interna de los ítems en relación a la variable, en concordancia con el objeto de estudio.

Tabla 18: Varianza total explicada, estrategias didácticas

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumula do	Total	% de varianz a	% acumul ado	Total	% de varianz a	% acumu lado
1	6,023	31,699	31,699	6,023	31,699	31,699	5,204	27,389	27,389
2	2,565	13,501	45,200	2,565	13,501	45,200	3,384	17,811	45,200
3	1,673	8,804	54,004						
4	1,400	7,368	61,372						
5	1,232	6,483	67,855						
6	1,000	5,261	73,116						
7	,834	4,388	77,504						
8	,725	3,818	81,322						

9	,597	3,144	84,465					
10	,489	2,572	87,037					
11	,463	2,436	89,473					
12	,422	2,221	91,694					
13	,367	1,931	93,626					
14	,314	1,652	95,278					
15	,274	1,440	96,718					
16	,187	,986	97,704					
17	,174	,917	98,621					
18	,154	,812	99,433					
19	,108	,567	100,000					

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tercer factor: metas personales, académicas y laborales

Cuarto factor: Autonomía para el aprendizaje

La tabla 19 evidencia la extracción de dos factores que explica 51.31% de la variable metas personales, académicas, profesionales y autonomía relacionado con los docentes, demostrando así, la pertinencia y consistencia del instrumento utilizado por encontrarse dentro del rango aceptable tal como lo señala Kaise, Meyer y Olkin; es decir, si  $0,75 > KMO \geq 0,5$ , en nuestro caso K es mayor que 0.5, por tanto, el instrumento si es consistente por encontrarse en el nivel aceptable.

Además, si tomamos el autovalor de 1, tal como lo solicita por defecto el KMO, se obtiene que los ítems pudiera ser agrupados en cuatro factores, siendo la varianza total explicada, para este caso, 66.03%.

Tabla 19: Varianza total explicada, autonomía para el aprendizaje

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianz a	% acumul ado	Total	% de varianz a	% acumul ado	Total	% de varianz a	% acumul ado
1	6,145	40,965	40,965	6,145	40,965	40,965	6,142	40,947	40,947
2	1,553	10,351	51,315	1,553	10,351	51,315	1,555	10,368	51,315
3	1,152	7,681	58,996						
4	1,055	7,030	66,027						
5	,862	5,746	71,773						
6	,778	5,186	76,959						
7	,686	4,576	81,535						
8	,581	3,873	85,407						
9	,524	3,493	88,901						
10	,486	3,241	92,142						
11	,380	2,531	94,672						
12	,264	1,758	96,430						
13	,243	1,619	98,049						
14	,190	1,265	99,314						
15	,103	,686	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La tabla 20 contiene la matriz de componentes rotados, de la variable estrategias didácticas que incluye a las de investigación formativa, tecnologías de la información y comunicación como parte del instrumento aplicado a los docentes, del mismo modo, se configura como datos resaltantes que un 89.47% de preguntas mantiene los valores situados por encima de 0,5.

Tabla 20: Matriz de componente rotado, respecto a las estrategias didácticas

	Componente	
	1	2
D1P1	,053	,713
D1P2	,079	,711
D1P3	,357	,648
D1P4	,242	,566
D1P5	-,009	,561
D1P6	-,190	,560
D1P7	,264	,468
D2P1	,581	,210

D2P2	,599	,185
D2P3	,480	,444
D2P4	,726	,281
D2P5	,747	,211
D2P6	,534	,249
D2P7	,662	,283
D2P8	,597	,330
D2P9	,761	,070
D2P10	,520	-,106
D2P11	,682	-,275
D2P12	,705	-,198

La tabla 21 contiene la matriz de componentes rotados, sobre la variable aprendizaje autónomo que incorpora a las dimensiones constituidas por metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje que fueron motivo de indagación a los docentes, demostrándose que un 73.33% de preguntas mantiene los valores situados por encima de 0,5. De esta manera se concluye la pertinencia del instrumento.

Tabla 21: Matriz de componente rotado<sup>a</sup>, respecto al aprendizaje autónomo

	Componente	
	1	2
D3P1	,761	,167
D3P2	,736	,077
D3P3	,500	,225
D3P4	-,179	,473
D3P5	,371	,597
D3P6	,162	,744
D4P1	,634	-,465
D4P2	,762	-,308
D4P3	,809	-,050
D4P4	,691	,123
D4P5	,576	,064
D4P6	,743	,010
D4P7	,810	-,050
D4P8	,710	,035
D4P9	,645	,019

Factor 1. Responde a la variable estrategias didácticas y para su tratamiento científico se le ha denominado investigación formativa que se ha consolidado mediante la conformación de seis (6) preguntas para los docentes. De acuerdo a la forma como ha sido organizado explica una varianza total de 45.20%, tal como se describe en la tabla 20.

Factor 2. Este factor completa el proceso global requerido para el estudio de la variable estrategias didácticas y para su mejor tratamiento se le denominó, tecnologías de la información y comunicación. En este se configura un total de doce (12) preguntas, orientadas a conocer las características y estrategias que utilizan los estudiantes teniendo como unidad de análisis los docentes. Además, también queda explicado en las tabla 20.

Factor 3. Este factor engloba al conjunto de atributos que definen conceptualmente y operacionalmente a la variable de estudio (aprendizaje autónomo). Este será el componente que denominamos *metas personales, académicas y profesionales*, y que explica por sí sola nada menos que el 51.32%, más de la mitad, de la varianza total (Tabla 21), ocupando destacadamente el primer lugar frente al resto de componentes que vamos a presentar. Además se debe resaltar que para su estudio ha sido organizado mediante seis (6) preguntas para ser aplicado a los estudiantes.

Factor 4. Este tiene relación con la primera por estar contenida en la misma variable de estudio (aprendizaje autónomo), sin embargo, será denominada autonomía para el aprendizaje y para su estudio ha sido organizada mediante nueve preguntas (9) dirigida a los estudiantes, en esta se explica un 51.32% de la varianza total (tabla 21).

La descripción y justificación de cada componente, constituye un proceso fundamental, pues, ha permitido, agruparlos ítems por factores, tal como se presenta en las tablas 20 y 21.

A continuación en la tabla 22 se renombra los factores rotados a fin de ofrecer una mejor exposición relacionada con la variable estrategias didácticas cuyos factores o dimensiones están constituidas por investigación formativa, tecnologías de la información y comunicación y también se encuentra la variable aprendizaje autónomo que incorpora a las dimensiones constituidas por metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje que fueron motivo de indagación a los docentes como unidad de análisis, respectivamente.

Tabla 22: Distribución de Ítems por Factores/Docentes

Dimensión	No.	Factor	Ítems contenidos en la factores											
Investigación formativa	1 al 6	F3	1	2	3	4	5	6						
Tecnologías de la información	7 al 15	F4	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
Metas	16 al 22	F1	16	17	18	19	20	21	22					
Aprendizaje autónomo	22 al 34	F2	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34

Realizando el cálculo porcentual, se tiene, que:

Nº total de ítems  $K = 34$

Nº de ítems bien ubicados  $A = 34$

Porcentaje de concordancia (Validez) = 100.0%

De donde el porcentaje de concordancia representa el 100% (validez del instrumento), siendo un valor excelente para llevar adelante el objeto de estudio. EL instrumento tiene 34 ítems agrupados en 4 dimensiones, el mismo que mediante un análisis factorial de componentes principales, el 100 % de los ítems resultaron correctamente agrupados en sus dimensiones correspondientes, lo cual es un indicador que el instrumento está midiendo lo que pretende medir.

### 5.6. Validación de contenido del programa

La consistencia del programa fue importante determinarlo no sólo desde la perspectiva de resultados numéricos si no también con evidencias de los propios protagonistas que tuvieron a cargo la aplicación del programa (especialistas). De esta manera fue necesario triangular la información, resultados que fueron obtenidos a partir de una entrevista individual, constituida por 6 reactivos (ver anexo 7), a partir de los cuales se establecieron cinco categorías: 1) experiencia profesional para el aprendizaje autónomo, 2) consistencia del programa, 3) componentes innovadores del programa, 4) desempeño

de estudiantes y 5) perfil de capacidades del docente para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

A continuación se adjuntan cuadros según categorías que contienen la opinión de los especialistas (profesores que tuvieron a cargo la aplicación del programa), donde se describen cada una de las respuestas en función de las categorías establecidas, estas, son contundentes sobre el impacto del programa, así pues, confirman la pertinencia y consistencia del programa diseñado e implementado.

Cuadro 2: Experiencia Profesional para el aprendizaje autónomo

CATEGORÍAS		ESPECIALISTAS	
No.	Denominación	No.	Opiniones/conclusiones
1	<b>Experiencia Profesional para el aprendizaje autónomo</b>	1	Mi experiencia profesional se remonta a un periodo de 15 años, desde su inicio de la universidad. Experiencia que se ha ido entornando interesante cada vez que era posible observar el período de avance o desarrollo realizado por parte del estudiante con su propio esfuerzo. Es importante hacer énfasis que actualmente, aproximadamente un 85% de estudiantes posee hábitos de lectura muy bajos.
		2	La asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual la vengo desarrollando por más de una década y la experiencia académica es muy enriquecedora, cada año venimos implementando diversas metodologías, sin embargo, las que se encuentran en el programa para esta año responden a las actuales exigencias de la sociedad, un enfoque basado en competencias.
		3	El aprendizaje autónomo es fundamental en el proceso educativo y lo aplico en las asignaturas que desarrollo.
		4	He desarrollado asignaturas relacionadas con el desarrollo y aplicación de algunas estrategias y metodología que ayudan en el aprendizaje autónomo. Una de ellas es Metodología del Trabajo Intelectual.

Fuente: Elaboración propia, sistematización de opiniones de especialistas que aplicaron el programa educativo.

Cuadro 3: Consistencia del Programa

CATEGORÍAS		ESPECIALISTAS	
No.	Denominación	No.	Opiniones/conclusiones
2	Consistencia del Programa	1	La elaboración del programa tuvo procesos importantes que se implementaron, dentro de los cuales se tuvo un diálogo con profesores participantes para recoger propuesta de mejora. También se estableció un consenso para implementar la propuesta de mejora. Por otro lado, tuvo gran significancia los aspectos que se implementaron, actualización de sílabo, difusión, aplicación y evaluación.
		2	<p>El proceso seguido fue implementado mediante un cronograma de reuniones con los profesores que imparten la asignatura mencionada, luego se analizó los contenidos, posterior a ello la metodología y finalmente las rubricas de evaluación.</p> <p>Los aspectos relevantes del programa estuvieron supeditados a unificar criterios de evaluación por competencias, así como las evidencias o productos que el alumno tiene que ir alcanzando durante el desarrollo de la asignatura. Así, también, se puede catalogar al programa como bueno, toda vez que responde a las necesidades académicas de los estudiantes.</p>
		3	El programa recobra mi interés como profesor de la asignatura de Metodología, toda vez que, responde a las perspectivas de los estudiantes y sobre todo, a las tendencias actuales formativas que debe recibir el estudiante dentro de las competencias, el aprendizaje autónomo. En tal sentido, rescato el trabajo en equipo como proceso implementado para consolidar el programa mencionado. Por otro lado, la relevancia del programa, estuvo en la profundidad del marco teórico para comprender la importancia del aprendizaje autónomo y consecuentemente el desarrollo de competencias. Respecto al programa, por la forma como ha sido elaborado y los resultados obtenidos lo califico como bueno.
			Mi persona, al igual que otros colegas fuimos partícipes en la elaboración del programa, teniendo en cuenta ciertos procesos, como: formulación y redacción de las competencias a desarrollar en todas las carreras profesionales que atendía la asignatura o

		<p>programa. Luego se determinaron los criterios de desempeños, para desglosar los contenidos por unidad, con sus respectivas actividades o metodologías y los materiales a usar como soportes pedagógicos en aula.</p> <p>Después de detallar las estrategias metodológicas y la forma de evaluación, se elaboraron los instrumentos que permitieron recoger la información necesaria (evidencias) para evaluar el logro de las competencias, determinando los pesos o porcentajes respectivos. Finalmente, se elaboró la matriz de evaluación, especificando las dimensiones y los criterios de valoración por cada una de ellas.</p> <p><b>4</b></p> <p>La elaboración del programa culminó con el listado de las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la asignatura.</p> <p>La relevancia, respecto a la elaboración de un sílabo por competencias o programa radica en convertirse en una herramienta fundamental, donde el estudiante alcance un aprendizaje eficaz y eficiente, así como, un medio que facilita el desarrollo de procesos mentales, tendientes a tan anhelado aprendizaje autónomo.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia, sistematización de opiniones de especialistas que aplicaron el programa educativo.

Cuadro 4: Componentes innovadores del programa

CATEGORÍAS		ESPECIALISTAS	
No.	Denominación	No.	Opiniones/conclusiones
	<b>Componentes</b>		Los componentes incorporados en el programa, tales como, competencias, estrategias metodológicas y evaluación le dan gran significancia al programa por su carácter innovador, sin embargo se recomienda el trabajo en equipo en el nivel de planificación para mejorar los procesos pedagógicos que requiere el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
			En mi opinión, lo veo muy trascendente articular las competencias, estrategias metodológicas y los sistemas de evaluación, todo ello, ayudará a establecer indicadores de satisfacción y compromiso profesional.
			Tener en cuenta estos componentes en forma articulado ha sido una decisión didáctica acertada

3	innovadores del programa		del equipo, como se ha evidenciado en cada una de las sesiones nos han permitido potenciar el aprendizaje autónomo, mejorar la metodología de estudio y asumir un enfoque de evaluación por competencias.
			Habiendo incorporado competencias, estrategias metodológicas y evaluación como componentes fundamentales en el programa han traído como resultado la constitución de un engranaje perfecto en la estructura del proceso aprendizaje-enseñanza en la educación universitaria, esperando que esto se generalice.

Fuente: Elaboración propia, sistematización de opiniones de especialistas que aplicaron el programa educativo.

Cuadro 5: Desempeño de estudiantes

CATEGORÍAS		ESPECIALISTAS	
No.	Denominación	No.	Opiniones/conclusiones
4	Desempeño de estudiantes	1	<p>La aplicación del programa con la finalidad de gestionar el aprendizaje de los estudiantes en forma autónoma teniendo en cuenta metas personales y académicas, estrategias didácticas, investigación formativa y manejo de las Tic, ha gestado resultados relevantes. Los estudiantes demuestran sus competencias integrando el conocimiento, la habilidad y las actitudes. Incrementan su práctica en comprensión de lectura y habilidades para la investigación documental.</p> <p>Además, se ha evidenciado que un 60% de estudiantes está en condiciones de realizar investigación documental consultando fuentes físicas y virtuales, los estudiantes pueden sistematizar información, utilizando mapas mentales, mapas conceptuales; formular definiciones, conclusiones, elaborar informes considerando criterios específicos necesarios en un texto escrito (monografía), entre otros.</p>
			En calidad de docente participe de la aplicación del programa educativo, he obtenido resultados óptimos toda vez que el estudiante ha tenido mayor protagonismo en los procesos de aprender. Los aciertos es direccional todos los productos al logro de la competencia, y los desaciertos sería que el máximo de estudiantes por grupo debería ser 15 a

		2	<p>20 alumnos, sería lo ideal.</p> <p>Las sesiones de clase e investigación han permitido integrar las estrategias de estudio en aras del logro progresivo del aprendizaje autónomo. Las herramientas TIC se han implementado en los diversos productos de la asignatura como por ejemplo, búsqueda de información en internet, elaboración de mapas mentales en mindomo, redacción de la monografía en Google Drive, elaboración de exposición con prezi, entre otros productos.</p>
		3	<p>Los resultados obtenidos han sido buenos. Así tenemos, dentro de los aciertos, el incremento de la lectura, desarrollo de capacidades orientadas al aprendizaje autónomo y como desaciertos, dificultad para elaborar resúmenes, metodología para el manejo de las Tics. Además, los estudiantes respecto a sus metas personales, organizan mejor su plan personal y en lo profesional, se evidencia un incremento en lo concerniente al manejo de fundamento científico y una variedad de estrategias didácticas para el estudio y habilidades investigativas para la investigación y el aprendizaje autónomo.</p>
		4	<p>Es importante enfatizar, cuán importante es el trabajo en equipo a nivel de docentes y sobre todo la implementación de la práctica pedagógica basado en un programa como resultado de un consenso. Así, han sido mucho los logros que se han obtenido mediante la aplicación del programa, tal es así, por los menos un 70% de estudiantes lograron desarrollar procesos mentales durante su aprendizaje, incorporación de la metacognición como estrategia para la toma de decisiones en forma autónoma. Los logros académicos son positivos. Sin embargo debo recalcar que el logro de un aprendizaje autónomo no es trabajo de una sola asignatura. Es necesario que los docentes que desarrollen las demás asignaturas en los distintos ciclos, según el plan de estudios, apliquen aquello que hemos trabajado. De no ser así, creo que lo alcanzado sería poco beneficioso para los estudiantes.</p> <p>Dentro de los desaciertos, algunos estudiantes, todavía, tienen dificultades para darse cuenta de los procesos cognitivos que desarrolla durante su</p>

			aprendizaje y más aún si se trata de aprender en forma autónoma.
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, sistematización de opiniones de especialistas que aplicaron el programa educativo.

Cuadro 6: Perfil de capacidades del docente para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes

CATEGORÍAS		ESPECIALISTAS	
No.	Denominación	No.	Opiniones/conclusiones
5	Perfil de capacidades del docente para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes	1	La naturaleza del programa educativo respondió a dos dimensiones básicas el diagnóstico que fue realizado con una participación cooperativa de un equipo de profesores y la propuesta del programa donde está contenido en una serie de componentes que sostienen su razón de ser, sin embargo hay la necesidad de fortalecer a nivel de profesorado el trabajo por competencias para mejorar los desempeños de los estudiantes. También, es necesario mejorar respecto a la formación continua relacionado con el entrenamiento en habilidades de pensamiento (habilidades mentales/cognitivas) y en habilidades metacognitivas para adquirir un empoderamiento y de esta manera propiciar en los estudiantes la autoplanificación y autocontrol de su propio aprendizaje.
		2	Considero, que se deben fortalecer los aspectos relacionados a la investigación bibliográfica, porque es una de las formas de propiciar en los estudiantes el hábito por la lectura. Sin embargo, en aras de mejorar una serie de procesos que demanda el aprendizaje autónomo, sugiero, considerar ambientes de trabajo y sesiones de aprendizaje fuera de las aulas universitarias.
		3	Hay una necesidad de fortalecer estrategias metodológicas, considerando los contenidos recibidos en los estudios realizados. Así como, el mejoramiento continuo del sílabo a la par de la ciencia que tiene un carácter dinámico, definir un cuaderno de trabajo; valorando su utilidad por lo menos un año, teniendo en cuenta los alcances del diplomado por competencias.
			El programa requiere y nos exige profundizar un poco más en el tema de competencia, sobre todo en la evaluación. Para ello, propongo reuniones de trabajo en los que podamos intercambiar

		4	experiencias y alcanzar sugerencias para optimizar esta interesante forma de trabajo.
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia, sistematización de opiniones de especialistas que aplicaron el programa educativo.

En conclusión, desde la perspectiva de los especialistas, el Programa Educativo para el desarrollo de la competencia del aprendizaje autónomo es valorado como muy bueno, por las siguientes razones:

- Se ha definido, descrito y operacionalizado la competencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician su formación universitaria. Esta determinación se hizo con la participación de los docentes que desarrollan la materia de Metodología del Trabajo Intelectual.
- La ejecución del Programa Educativo permitió que el equipo de profesores innoven su práctica docente, mediante el uso de estrategias didácticas innovadoras, así como de técnicas e instrumentos de evaluación, y de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- El programa educativo contribuye a la formación de la autonomía en los aprendizajes de los estudiantes universitarios, pues así lo refieren los especialistas consultados, dado que al acceder a los resultados académicos se evidencia el incremento de sus calificaciones.

## CAPITULO VI: RESULTADOS

### 6.1. Resultados Fase uno: Diagnóstico

**6.1.1. Primer momento: Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.**

#### 6.1.1.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa.

La tabla 23 describe los resultados de los alumnos con respecto a las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, de los cuales un 51.9% manifiesta que a veces estudia o investiga con anticipación para los exámenes, un 49.8% a veces elabora planes o proyectos de investigación y un 49% a veces argumenta su participación en clase citando fuentes, autores y otros. Así también se encontró que un 47.4% casi siempre estudia teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, un 46.4% casi siempre realiza la evaluación del trabajo realizado antes de ser presentados al profesor del curso y un 45.4% casi siempre utiliza estrategias de aprendizaje para desarrollar otros estilos de aprendizaje. Además cabe resaltar que un 38.7% siempre utiliza la toma de apuntes en clase.

Tabla 23: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos

D1	No contesta		Nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
	D11	2	0.5	9	2.2	154	37.0	184	44.2	67
D12	6	1.4	17	4.1	207	49.8	143	34.4	43	10.3
D13	3	0.7	42	10.1	216	51.9	113	27.2	42	10.1
D14	1	0.2	11	2.6	155	37.3	171	41.1	78	18.8
D15	1	0.2	8	1.9	86	20.7	160	38.5	161	38.7
D16	2	0.5	13	3.1	106	25.5	176	42.3	119	28.6
D17	3	0.7	27	6.5	167	40.1	137	32.9	82	19.7
D18	1	0.2	26	6.3	194	46.6	133	32.0	62	14.9
D19	10	2.4	56	13.5	204	49.0	109	26.2	37	8.9
D110	8	1.9	49	11.8	184	44.2	127	30.5	48	11.5
D111	4	1.0	27	6.5	192	46.2	152	36.5	41	9.9
D112	2	0.5	10	2.4	120	28.8	193	46.4	91	21.9
D113	1	0.2	16	3.8	109	26.2	197	47.4	93	22.4
D114	2	0.5	23	5.5	149	35.8	189	45.4	53	12.7
D115	4	1.0	17	4.1	158	38.0	169	40.6	68	16.3
D116	7	1.7	41	9.9	169	40.6	147	35.3	52	12.5

Tabla 24: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa

D1	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D11	3.73	0.77	20.6%
D12	3.48	0.79	22.7%
D13	3.36	0.82	24.5%
D14	3.75	0.79	21.1%
D15	4.13	0.82	19.9%
D16	3.95	0.84	21.3%
D17	3.64	0.89	24.5%
D18	3.55	0.83	23.3%
D19	3.26	0.89	27.2%
D110	3.38	0.91	26.8%
D111	3.48	0.80	22.9%
D112	3.87	0.79	20.5%
D113	3.88	0.80	20.8%
D114	3.64	0.79	21.7%
D115	3.67	0.83	22.6%
D116	3.47	0.89	25.8%

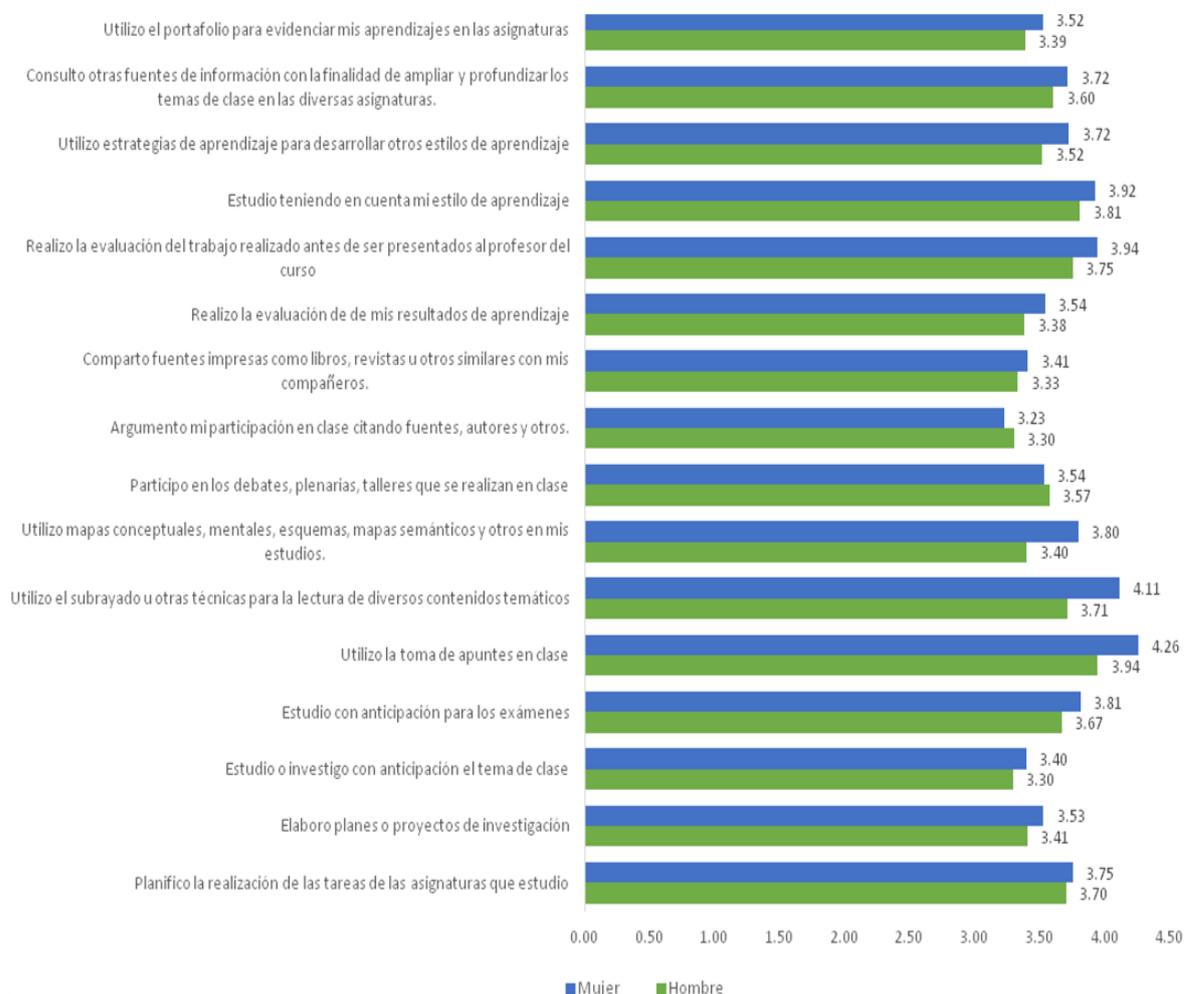
En la tabla 24 se puede apreciar las fluctuaciones de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, así encontramos que el mayor puntaje promedio de 4.13 puntos está referido a la utilización de la toma de apuntes en clase, seguido de un puntaje promedio de 3.95 puntos a la utilización del subrayado u otras técnicas para la lectura de diversos contenidos temáticos.

a) Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa según sexo

Tabla 25: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa

D1	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D11	3.70	0.72	19.5%	3.75	0.80	21.3%
D12	3.41	0.77	22.6%	3.53	0.80	22.8%
D13	3.30	0.82	24.8%	3.40	0.83	24.3%
D14	3.67	0.77	21.1%	3.81	0.80	21.1%
D15	3.94	0.89	22.5%	4.26	0.76	17.7%
D16	3.71	0.82	22.2%	4.11	0.82	19.9%
D17	3.40	0.87	25.7%	3.80	0.87	23.0%
D18	3.57	0.86	24.1%	3.54	0.81	22.9%
D19	3.30	0.89	26.8%	3.23	0.89	27.5%
D110	3.33	0.97	29.0%	3.41	0.87	25.4%
D111	3.38	0.77	22.9%	3.54	0.81	22.8%
D112	3.75	0.76	20.4%	3.94	0.81	20.4%
D113	3.81	0.82	21.4%	3.92	0.80	20.3%
D114	3.52	0.77	22.0%	3.72	0.79	21.3%
D115	3.60	0.78	21.5%	3.72	0.86	23.2%
D116	3.39	0.89	26.4%	3.52	0.89	25.3%

Figura 2: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT según sexo



La tabla 25 y figura 2 determinan el promedio y dispersión las puntuaciones obtenidas según el sexo de los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, en tal sentido, se encontró en ambos grupos de estudiantes, el mayor puntaje promedio, la utilización de la toma de apuntes en clase, los varones 3.94 y las mujeres 4.26, respectivamente. Además, se presenta un segundo lugar donde se encuentra los varones con una puntuación de 3.81, este grupo, considera el estudio teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, en cambio las mujeres con una puntuación de 4.11, señalan que utilizan el subrayado u otras técnicas para la lectura de diversos contenidos temáticos.

**b) Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa según estilos de aprendizaje**

En la tabla 26, se observa que la estrategia de toma de apuntes, es una de las priorizadas por la mayoría de estudiantes de los tres estilos de aprendizaje en estudio: auditivo (4.11), kinestésico (4.11) y visual (4.16). Sin embargo, en estudiantes de ambos estilos, el subrayado, también es una estrategia que la aplica con frecuencia en sus estudios, así tenemos puntuaciones para el auditivo (4.02), kinestésico (3.88) y visual (3.99), respectivamente. Por otro lado, los estudiantes de los tres estilos de aprendizaje, muy poco consideran en su aprendizaje a la argumentación para su participación en clase, citando fuentes, autores y otros.

Cabe destacar que los estudiantes con estilo visual, manifiestan que su forma de estudio responde a su estilo de aprendizaje, este es un indicador importante para el aprendizaje autónomo.

Tabla 26: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por los alumnos del I Ciclo de la USAT según tipo de estilo de aprendizaje.

D1	Estilo de aprendizaje							
	Auditivo		Kinestésico		Visual		Desconozco	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
D11	3.55	0.72	3.70	0.80	3.79	0.75	3.89	0.85
D12	3.37	0.63	3.57	0.86	3.46	0.79	3.48	0.80
D13	3.32	0.70	3.34	0.88	3.40	0.84	3.19	0.68
D14	3.68	0.72	3.79	0.84	3.75	0.79	3.78	0.80
D15	4.11	0.85	4.11	0.83	4.16	0.81	4.11	0.85
D16	4.02	0.71	3.88	0.90	3.99	0.86	3.89	0.70
D17	3.61	0.80	3.65	0.95	3.66	0.90	3.56	0.80
D18	3.61	0.78	3.55	0.87	3.50	0.80	3.78	0.93
D19	3.24	0.82	3.29	0.83	3.23	0.95	3.37	0.84
D110	3.35	0.85	3.39	0.94	3.38	0.90	3.41	0.93
D111	3.31	0.69	3.48	0.86	3.51	0.76	3.63	0.93
D112	3.79	0.77	3.84	0.87	3.92	0.76	3.81	0.74
D113	3.82	0.78	3.87	0.86	3.92	0.76	3.70	0.87
D114	3.56	0.78	3.62	0.87	3.67	0.74	3.74	0.81
D115	3.60	0.78	3.63	0.82	3.73	0.83	3.63	0.97
D116	3.44	0.86	3.38	0.94	3.55	0.84	3.41	1.12

### 6.1.1.2. Estrategias didácticas con el uso de las tic

Tabla 27: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las TIC por los alumnos del I ciclo de la USAT

D2	No contesta		Nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D217	1	0.2	4	1.0	53	12.7	163	39.2	195	46.9
D218	7	1.7	29	7.0	108	26.0	159	38.2	113	27.2
D219	5	1.2	34	8.2	157	37.7	136	32.7	84	20.2
D220	3	0.7	24	5.8	170	40.9	167	40.1	52	12.5
D221	3	0.7	10	2.4	123	29.6	211	50.7	69	16.6
D222	1	0.2	32	7.7	152	36.5	153	36.8	78	18.8
D223	9	2.2	85	20.4	176	42.3	109	26.2	37	8.9
D224	28	6.7	98	23.6	119	28.6	120	28.8	51	12.3
D225	15	3.6	79	19.0	126	30.3	126	30.3	70	16.8
D226	8	1.9	75	18.0	158	38.0	125	30.0	50	12.0
D227	6	1.4	35	8.4	156	37.5	158	38.0	61	14.7
D228	3	0.7	13	3.1	104	25.0	173	41.6	123	29.6
D229	8	1.9	57	13.7	155	37.3	140	33.7	56	13.5
D230	22	5.3	83	20.0	132	31.7	128	30.8	51	12.3

La tabla 27 demuestra que un 46.9% de estudiantes utilizan siempre la internet o web como fuente para buscar información. Así también un 50.7% casi siempre prefiere buscar información con palabras claves, similares o relacionadas al tema que buscan, un 42.3% a veces confía en cualquier página web publicada en Internet como PDF, Wikipedia o blog. Además un 41.6% casi siempre utiliza sin problemas las opciones básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación.

La tabla 28 presenta las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tics, como se puede observar, se encuentra el mayor puntaje promedio de 4.31 puntos la utilización de internet o la web como fuente para buscar información, en segundo lugar con un puntaje 3.96 está el utilizar sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc. y en tercer lugar con una puntuación de 3.82 la utilización de buscadores académicos como google académico (scholar) para buscar información.

Tabla 28: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I Ciclo de la USAT

D2	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D217	4.31	0.75	17.3%
D218	3.82	0.97	25.3%
D219	3.63	0.94	25.8%
D220	3.58	0.81	22.6%
D221	3.80	0.76	20.1%
D222	3.66	0.88	24.0%
D223	3.19	0.93	29.3%
D224	3.16	1.12	35.5%
D225	3.38	1.08	32.0%
D226	3.32	0.97	29.1%
D227	3.56	0.89	25.1%
D228	3.96	0.86	21.7%
D229	3.43	0.95	27.7%
D230	3.25	1.07	33.0%

**a) Estrategias didácticas con el uso de las tic según sexo**

Tabla 29: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo

D2	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D217	4.24	0.75	17.6%	4.36	0.75	17.1%
D218	3.68	0.98	26.7%	3.91	0.95	24.2%
D219	3.49	0.86	24.6%	3.71	0.97	26.3%
D220	3.55	0.82	23.1%	3.60	0.80	22.3%
D221	3.78	0.75	19.8%	3.81	0.78	20.3%
D222	3.73	0.81	21.7%	3.61	0.92	25.3%
D223	3.33	0.94	28.2%	3.11	0.92	29.8%
D224	3.15	1.15	36.5%	3.17	1.11	34.9%
D225	3.38	1.03	30.6%	3.38	1.11	33.0%
D226	3.38	0.98	28.9%	3.28	0.96	29.3%
D227	3.45	0.88	25.4%	3.63	0.90	24.7%
D228	3.96	0.81	20.4%	3.96	0.89	22.5%
D229	3.42	0.96	28.2%	3.44	0.95	27.5%
D230	3.32	1.06	32.0%	3.20	1.08	33.7%

La tabla 29 describe las puntuaciones obtenidas según el sexo de los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tics, donde se puede observar que los estudiantes de ambos sexos masculino y femenino tienen la misma preferencia, con respecto a la utilización de internet o la web como fuente para buscar información. En tal sentido, las mujeres alcanzan un puntaje promedio de 4.36 y los varones de 4.24, respectivamente. Por otro lado, está la utilización de buscadores académicos como google académico (scholar) para buscar información que se encuentra descrito en la tabla ocupando un segundo lugar con un puntaje promedio de 3.96 en ambos sexos. Los resultados descritos donde resaltan sólo dos estrategias que han sido configuradas en el instrumento utilizado, los estudiantes de ambos sexos indistintamente han asumido las Tic como una cultura para gestionar su aprendizaje.

#### a) Estrategias didácticas con el uso de las tic según estilos de aprendizaje

Tabla 30: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para estrategias didácticas con el uso de las Tic por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de estilo de aprendizaje.

D2	Estilo de aprendizaje							
	Auditivo		Kinestésico		Visual		Desconozco	
	Medi a	Desviació n típica	Medi a	Desviació n típica	Medi a	Desviació n típica	Medi a	Desviació n típica
D217	4.31	0.71	4.34	0.75	4.28	0.77	4.48	0.70
D218	3.89	0.85	3.85	1.03	3.81	0.92	3.63	1.21
D219	3.66	0.90	3.55	0.94	3.67	0.92	3.56	1.12
D220	3.40	0.76	3.53	0.82	3.64	0.78	3.74	0.98
D221	3.92	0.71	3.82	0.77	3.75	0.75	3.81	0.96
D222	3.68	0.84	3.57	0.86	3.69	0.89	3.85	0.95
D223	3.00	0.96	3.17	0.94	3.20	0.92	3.67	0.83
D224	2.97	1.13	3.08	1.11	3.28	1.11	3.15	1.26
D225	3.24	1.00	3.30	1.13	3.46	1.04	3.44	1.31
D226	3.15	0.99	3.30	0.95	3.37	0.95	3.52	1.12
D227	3.48	0.95	3.52	0.90	3.60	0.85	3.63	1.01
D228	4.06	0.94	3.98	0.90	3.91	0.79	4.00	0.92
D229	3.48	0.90	3.42	1.04	3.44	0.90	3.26	1.06
D230	3.11	1.10	3.35	1.12	3.21	1.00	3.37	1.31

La tabla 30 resume las puntuaciones obtenidas según el estilo de aprendizaje que refirieron los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tics. Así se tiene que el grupo de estudiantes participantes del estudio demuestran una homogeneidad respecto a su interés, todos ellos con diferentes estilos utilizan internet o la web como fuente para buscar información y que se encuentran clasificados en primer lugar teniendo en cuenta el puntaje promedio de 4.34 los kinestésicos, 4.31 los auditivos y 4.28 los visuales y en segundo lugar está el utilizar sin problemas las opciones básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc., datos que numéricamente alcanzan un promedio de 4.06 para los auditivos, 3.98 los kinestésicos y 3.91 los visuales. Sin embargo, es importante señalar que si bien es cierto hay una incidencia en utilizar estas estrategias Tic, también hay estudiantes con los diferentes estilos que afirman su desconocimiento cuyos promedios se ubican entre 4.48 y 4.00 según el caso descrito anteriormente.

## **6.1.2. Segundo Momento: Analizar las competencias del aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo**

### **6.1.2.1. Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes del I ciclo.**

Se puede observar en la tabla 31, que en la mayoría de los ítems que evalúa el instrumento respecto a las metas personales, académicas y laborales en los estudiantes del primer ciclo de la USAT respondieron que están en proceso intermedio, los cuales el 42.3% tienen como meta personal liderar el grupo de trabajo, el 36.8 puede involucrarse en algún grupo de estudio organizado, un 33.9 % aspirar calificar para hacer una pasantía internacional, así como un 30.5 aspira obtener una beca o media beca de estudios y un 30.3% aspirar a ser un buen profesional . Además, los estudiantes manifiestan haber logrado en su mayoría, donde el 43.5% tiene la aspiración de ser un buen ciudadano, el 40.1% tiene como meta durante el ciclo aprobar todas las asignaturas, en tanto que un 36.3% siente la aspiración de ser un buen estudiante y un 30.1% tiene como meta involucrarse en algún grupo de estudio organizado.

Tabla 31: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT

D3	No tiene		En inicio		En proceso intermedio		Lograda en su mayoría		Totalmente lograda	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
	D331	25	6.0	73	17.5	176	42.3	110	26.4	32
D332	26	6.3	63	15.1	153	36.8	127	30.5	47	11.3
D333	1	0.2	40	9.6	147	35.3	151	36.3	77	18.5
D334	2	0.5	31	7.5	103	24.8	181	43.5	99	23.8
D335	1	0.2	76	18.3	126	30.3	99	23.8	114	27.4
D336	1	0.2	30	7.2	115	27.6	167	40.1	103	24.8
D337	16	3.8	85	20.4	114	27.4	87	20.9	114	27.4
D338	27	6.5	110	26.4	127	30.5	83	20.0	69	16.6
D339	27	6.5	99	23.8	141	33.9	85	20.4	64	15.4
D340	18	4.3	80	19.2	123	29.6	101	24.3	94	22.6
D341	13	3.1	91	21.9	109	26.2	85	20.4	118	28.4

Tabla 32: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT

D3	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D331	3.12	0.99	31.6%
D332	3.25	1.05	32.2%
D333	3.63	0.90	24.8%
D334	3.83	0.89	23.4%
D335	3.60	1.08	30.1%
D336	3.82	0.90	23.5%
D337	3.48	1.20	34.5%
D338	3.14	1.17	37.3%
D339	3.14	1.14	36.3%
D340	3.42	1.16	33.9%
D341	3.49	1.20	34.4%

La tabla 32 considera las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de metas personales, académica y laborales, en ella se observa que el mayor puntaje promedio hace alusión a la aspiración de ser buenos ciudadanos determinado por 3.83 puntos; de la misma forma prevalece la meta que tienen durante el ciclo de estudios la aprobación de todas las asignaturas con puntuaciones de 3.82 puntos.

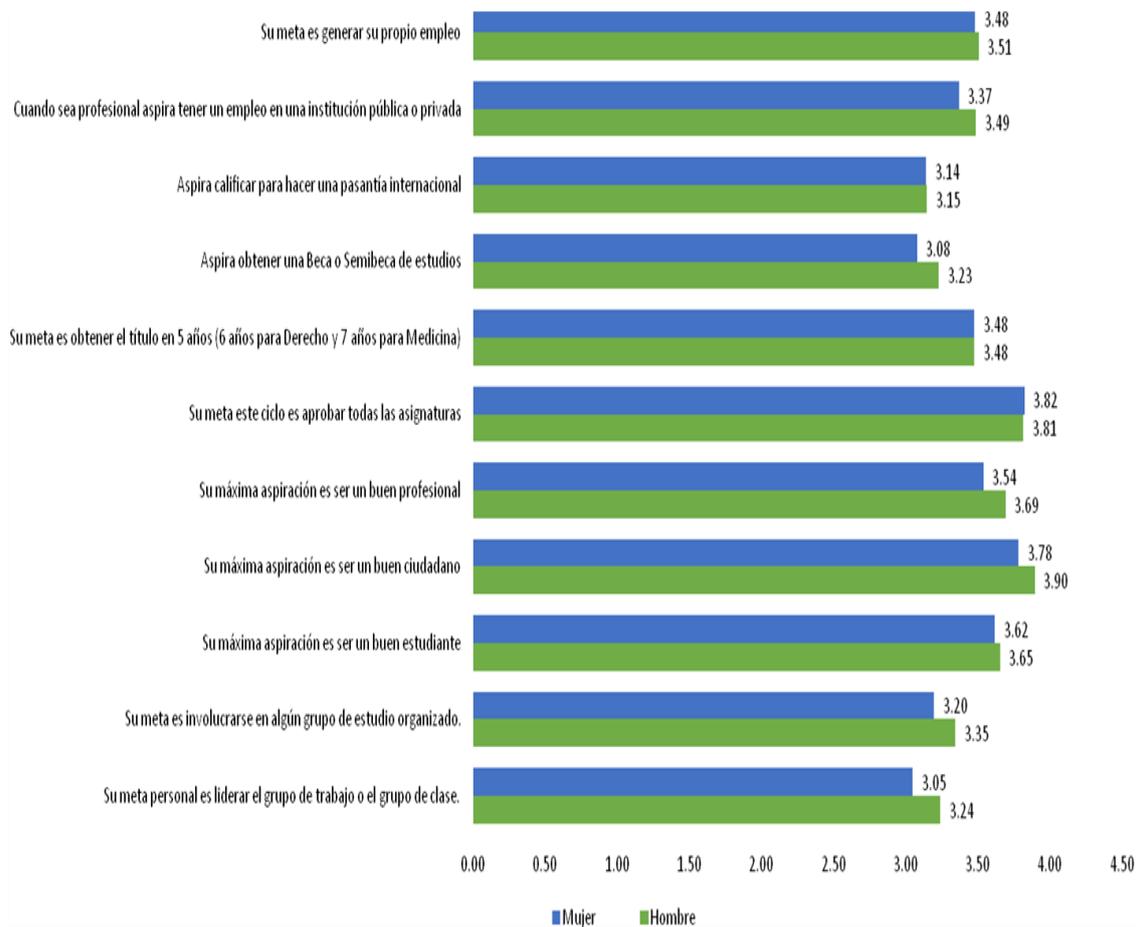
**a) Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes del I ciclo de la USAT, según sexo.**

Tabla 33: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo

D3	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D331	3.24	0.99	30.5%	3.05	0.98	32.2%
D332	3.35	1.06	31.7%	3.20	1.04	32.4%
D333	3.65	0.90	24.7%	3.62	0.90	24.9%
D334	3.90	0.87	22.3%	3.78	0.91	24.0%
D335	3.69	1.08	29.3%	3.54	1.08	30.5%
D336	3.81	0.92	24.1%	3.82	0.88	23.1%
D337	3.48	1.23	35.3%	3.48	1.19	34.1%
D338	3.23	1.10	34.2%	3.08	1.21	39.3%
D339	3.15	1.08	34.4%	3.14	1.18	37.5%
D340	3.49	1.14	32.8%	3.37	1.17	34.7%
D341	3.51	1.25	35.6%	3.48	1.18	33.8%

La tabla 33 y la figura 3 determina los resultados respecto a las metas personales, académicas y laborales de los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo, encontrándose que en los hombres en primer lugar está la aspiración de ser un buen ciudadano con un promedio de 3.90 puntos y en segundo lugar la meta de aprobar todas las asignaturas representado por 3.81 puntos promedio, en cambio en las mujeres ocurre lo contrario en primer lugar tienen como meta de aprobar todas las asignaturas con un promedio de 3.82 y en segundo lugar está la aspiración de ser un buen ciudadano con un promedio de 3.78 puntos. De esta manera se concluye que tanto varones como mujeres han asumido que para ser un buen profesional durante su proceso formativo están expresados no solo en sus calificaciones si no también debe tener un componente valorativo para ser un buen ciudadano.

Figura 3: Promedio obtenidos en los ítem de evaluación de metas personales, académicas y laborales por alumnos del I ciclo de la USAT según sexo



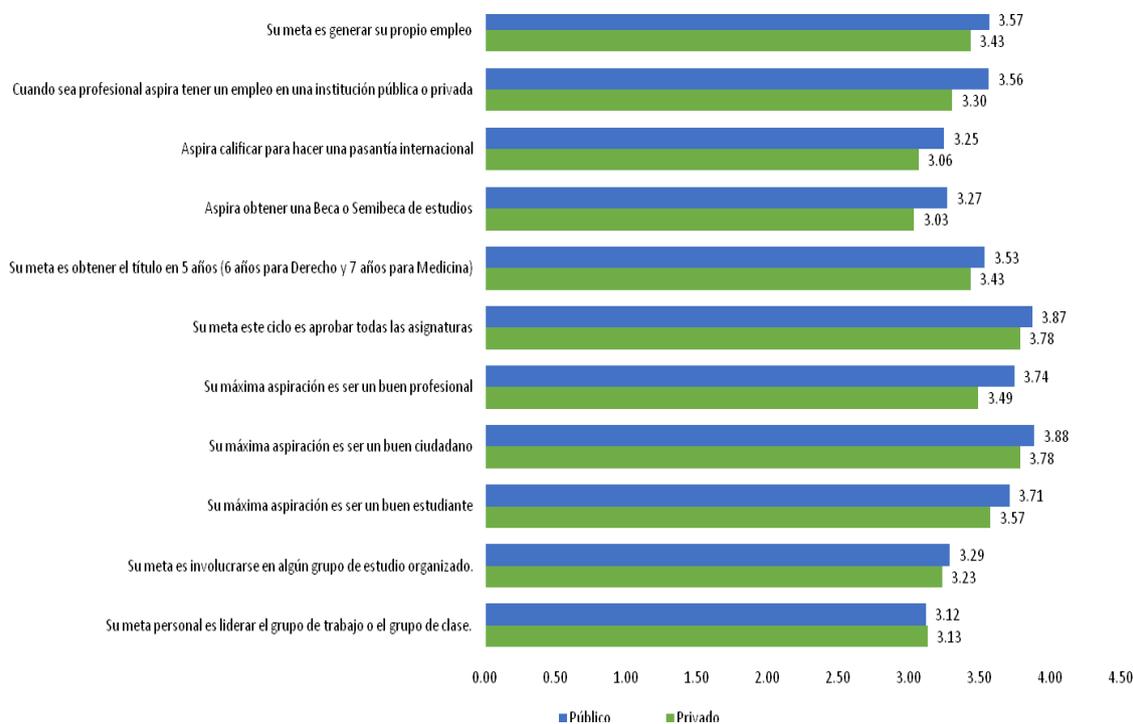
**b) Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes del I ciclo de la USAT, según colegio de procedencia**

Tabla 34: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia

D3	Tipo de colegio de procedencia					
	Privado			Público		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D331	3.13	0.95	30.5%	3.12	1.03	33.1%
D332	3.23	1.04	32.3%	3.29	1.05	32.1%
D333	3.57	0.91	25.4%	3.71	0.89	24.0%
D334	3.78	0.93	24.6%	3.88	0.84	21.7%
D335	3.49	1.08	30.9%	3.74	1.07	28.7%
D336	3.78	0.95	25.2%	3.87	0.82	21.1%
D337	3.43	1.19	34.8%	3.53	1.21	34.3%
D338	3.03	1.14	37.5%	3.27	1.20	36.8%
D339	3.06	1.13	36.9%	3.25	1.15	35.3%
D340	3.30	1.17	35.6%	3.56	1.12	31.6%
D341	3.43	1.24	36.1%	3.57	1.15	32.3%

La tabla 34 y figura 4 determina las metas académicas y laborales de los estudiantes del I ciclo de la USAT, teniendo en cuenta el colegio de procedencia de los estudiantes que se encuentran estudiando en el I ciclo de la USAT, los resultados nos demuestra que tanto los que provienen de colegios privados y públicos tienen sus metas orientadas a ser buenos ciudadanos y además, aprobar en el ciclo todas las asignaturas.

Figura 4: Promedio obtenidos en los ítem de evaluación de metas personales, académicas y laborales por los alumnos del I ciclo de la USAT según colegio de procedencia



### 6.1.2.2. Autonomía para el aprendizaje autónomo

Tabla 35: Respuestas obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I Ciclo de la USAT

D4	No contesta		Bajo		Regular		Alto		Muy alto	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D442			8	1.9	149	35.8	206	49.5	53	12.7
D443	1	0.2	7	1.7	110	26.4	223	53.6	75	18.0
D444	2	0.5	23	5.5	162	38.9	167	40.1	62	14.9
D445	1	0.2	30	7.2	165	39.7	186	44.7	34	8.2
D446	1	0.2	18	4.3	135	32.5	195	46.9	67	16.1
D447	1	0.2	9	2.2	98	23.6	235	56.5	73	17.5
D448			8	1.9	82	19.7	249	59.9	77	18.5
D449			8	1.9	125	30.0	215	51.7	68	16.3
D450	1	0.2	12	2.9	115	27.6	214	51.4	74	17.8
D451	1	0.2	7	1.7	126	30.3	220	52.9	62	14.9
D452	1	0.2	15	3.6	128	30.8	199	47.8	73	17.5
D453	1	0.2	15	3.6	123	29.6	197	47.4	80	19.2
D454	1	0.2	13	3.1	112	26.9	236	56.7	54	13.0
D455	4	1.0	17	4.1	81	19.5	167	40.1	147	35.3

La tabla 35 describe las competencias para el aprendizaje autónomo donde se demuestra que los estudiantes asumen un alto grado respecto a: la participación como integrante en el trabajo en equipo representado por un 59.6%, el nivel de reconocimiento de los logros que alcanzan los compañeros de clase está como segunda prioridad con un 56.7%, en cambio, involucramiento al asumir algún rol del trabajo en equipo se encuentra en un tercer lugar con un 56.5% y finalmente el compromiso con sus estudios (asistencia a clases, investigaciones, participaciones, trabajo de equipo) se ubica con un 53.6%.

Tabla 36: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT

D4	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D442	3.73	0.70	18.8%
D443	3.88	0.72	18.6%
D444	3.63	0.82	22.5%
D445	3.53	0.76	21.4%
D446	3.74	0.78	21.0%
D447	3.89	0.71	18.3%
D448	3.95	0.68	17.1%
D449	3.82	0.72	18.7%
D450	3.84	0.75	19.6%
D451	3.81	0.71	18.7%
D452	3.79	0.78	20.5%
D453	3.82	0.79	20.7%
D454	3.79	0.71	18.7%
D455	4.05	0.89	22.1%

La tabla 36 considera las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los ítems de evaluación de la dimensión de competencia para el aprendizaje autónomo, en la cual se encontró el mayor puntaje promedio de 4.05 puntos en el nivel de motivación con la carrera que estudian, en segundo lugar se tiene un puntaje promedio de 3.95 puntos al grado de participación como integrante en el trabajo en equipo y un 3.89 puntos respecto al involucramiento al asumir algún rol de trabajo en equipo.

#### a) Autonomía para el aprendizaje autónomo según sexo

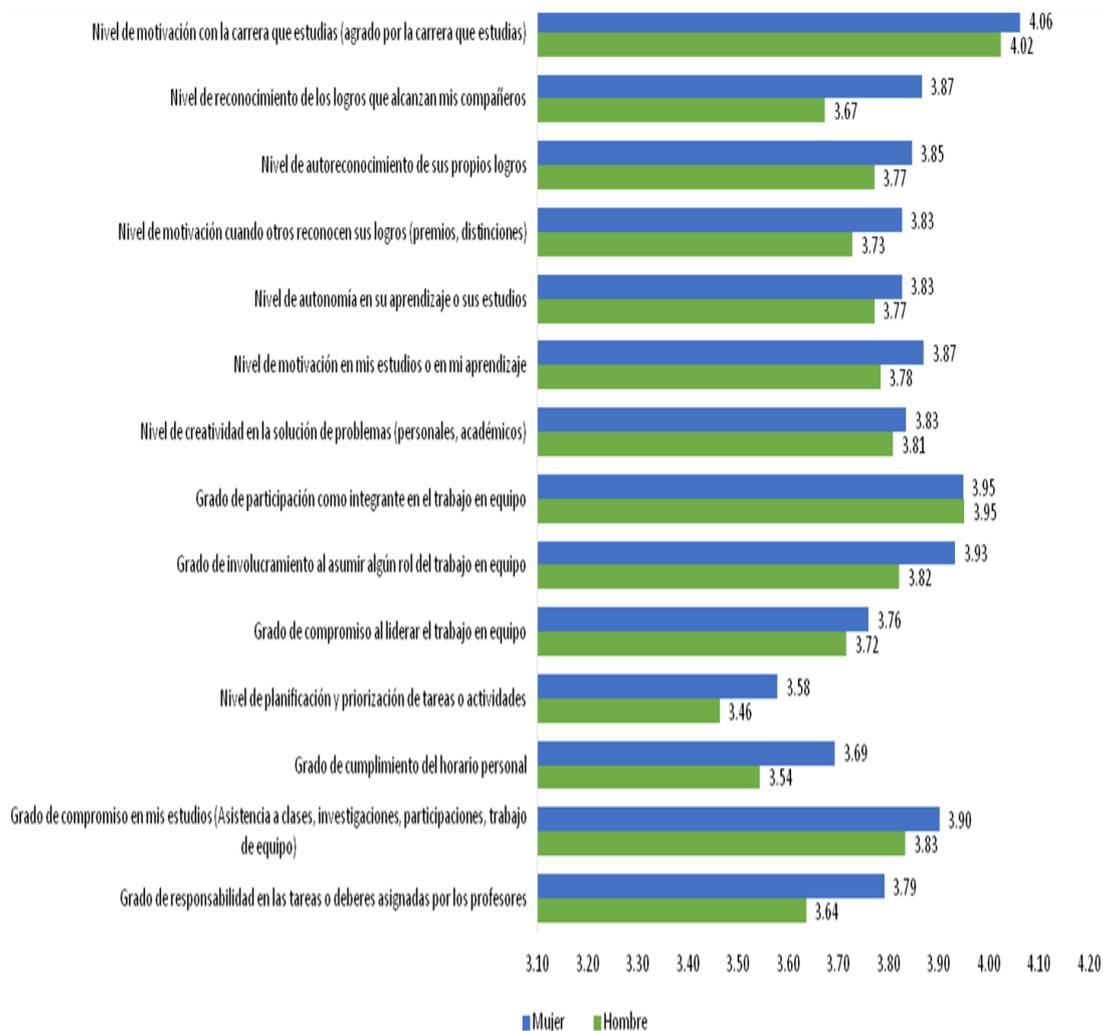
La tabla 37 y figura 5 demuestra que al comparar el sexo en las competencias para el aprendizaje autónomo, no se encontró mayores diferencias, en ambos grupos ocupando el primer lugar de la tabla tenemos que el mayor puntaje promedio está en el nivel de motivación con la carrera que estudian con un 4.06 para las mujeres y un 4.02 para

hombres, en segundo lugar el grado de participación como integrante en el trabajo en equipo con 3.95 en varones y mujeres y un tercer lugar en los varones se tiene el grado de compromiso en sus estudios con un puntaje de 3.83 en cambio las mujeres tienen la capacidad para el involucramiento al asumir algún rol de trabajo en equipo se encuentran determinado por un 3.93 puntos.

Tabla37: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación de la autonomía para el aprendizaje por los alumnos del I ciclo de la USAT según sexo

D4	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D442	3.64	0.67	18.3%	3.79	0.72	18.9%
D443	3.83	0.71	18.4%	3.90	0.73	18.7%
D444	3.54	0.81	22.9%	3.69	0.82	22.2%
D445	3.46	0.71	20.6%	3.58	0.78	21.8%
D446	3.72	0.81	21.9%	3.76	0.77	20.4%
D447	3.82	0.73	19.1%	3.93	0.70	17.8%
D448	3.95	0.69	17.3%	3.95	0.67	17.0%
D449	3.81	0.72	18.9%	3.83	0.71	18.6%
D450	3.78	0.79	21.0%	3.87	0.72	18.7%
D451	3.77	0.72	19.0%	3.83	0.71	18.5%
D452	3.73	0.84	22.6%	3.83	0.73	19.2%
D453	3.77	0.78	20.7%	3.85	0.79	20.6%
D454	3.67	0.72	19.6%	3.87	0.69	17.9%
D455	4.02	0.88	21.8%	4.06	0.90	22.3%

Figura 5: Promedio obtenidos de las puntuaciones de los ítems de evaluación de competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I Ciclo de la USAT según sexo



### b) Autonomía para el aprendizaje según colegio de procedencia

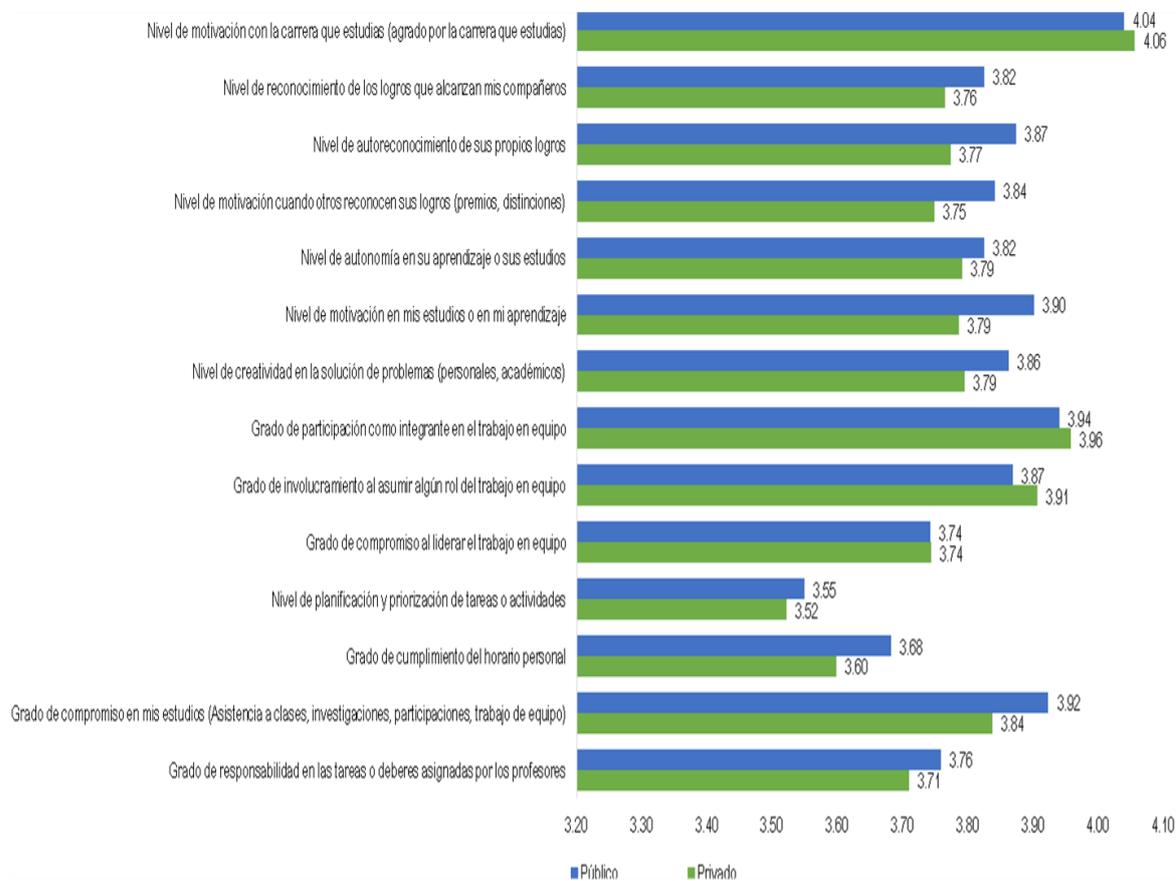
La tabla 38 determina el grado y nivel que tienen los estudiantes respecto a su aprendizaje autónomo teniendo en cuenta el tipo de colegio de procedencia, los resultados demuestran no haber mayores diferencias en ambos grupos, tal es así, que el mayor puntaje promedio está en el nivel de motivación con la carrera que estudian expresados en un 4.06 pertenecientes a colegios privados y un 4.04 colegios públicos, en segundo lugar el grado de participación como integrante en el trabajo en equipo con puntaje de 3.96 para estudiantes provenientes de colegios privados y 3.93 para aquellos que proceden del colegio público y un tercer lugar está dado por un lado, el

involucramiento al asumir algún rol de trabajo en equipo con puntaje de 3.91 perteneciente a estudiantes que vienen de colegios privados y por otro, corresponde al grado de compromiso con sus estudios aquellos procedentes de colegios públicos con un puntaje de 3.92, respectivamente.

Tabla 38: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas en los ítems de evaluación para competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia

D4	Tipo de colegio de procedencia					
	Privado			Público		
	Media	Desviación típica	CV	Media	Desviación típica	CV
D442	3.71	0.71	19.2%	3.76	0.69	18.3%
D443	3.84	0.73	19.0%	3.92	0.71	18.1%
D444	3.60	0.84	23.3%	3.68	0.79	21.5%
D445	3.52	0.80	22.7%	3.55	0.70	19.8%
D446	3.74	0.77	20.6%	3.74	0.80	21.5%
D447	3.91	0.71	18.1%	3.87	0.72	18.7%
D448	3.96	0.71	18.0%	3.94	0.63	16.0%
D449	3.79	0.71	18.8%	3.86	0.72	18.6%
D450	3.79	0.77	20.4%	3.90	0.72	18.5%
D451	3.79	0.73	19.1%	3.82	0.69	18.1%
D452	3.75	0.81	21.6%	3.84	0.74	19.2%
D453	3.77	0.83	22.0%	3.87	0.73	18.8%
D454	3.76	0.74	19.7%	3.82	0.67	17.4%
D455	4.06	0.90	22.3%	4.04	0.88	21.8%

Figura 6: Promedio obtenidos de los puntajes de los ítem de evaluación de competencias para el aprendizaje autónomo por los alumnos del I ciclo de la USAT según tipo de colegio de procedencia



### 6.1.3. Tercer Momento: Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes USAT

#### 6.1.3.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa

Tabla 39: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa

D1	No contesta		Bajo		Regular		Alto		Muy alto	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D11			4	6.9		15.5	22	37.9	23	39.7
D12					5	8.6	19	32.8	34	58.6
D13					7	12.1	24	41.4	27	46.6
D14					15	25.9	29	50.0	14	24.1
D15	2.0	3	15.0	26	27.0	47	8.0	14	6.0	10.34
D16					1.0	2	17.0	29	40.0	68.97

La tabla 39 sistematiza las respuestas obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación de la estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, en el cual se encontró que un 68.97% de profesores planifica las tareas que realizan los estudiantes en clase, además resalta también un 58.6% descarga y guarda la información en su computadora o dispositivo USB, organizándola en carpetas; ambos resultados se encuentran comprendidos dentro del nivel muy alto y dentro del nivel alto encontramos que el 50.0% tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante y un 41.4% dicen compartir información con los estudiantes para profundizar y ampliar los temas.

Tabla 40: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa

D1	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D11	4.10	0.91	22.2%
D12	4.50	0.66	14.6%
D13	4.34	0.69	15.9%
D14	3.98	0.71	17.9%
D15	3.02	0.98	32.6%
D16	4.67	0.51	10.9%
D17	4.02	1.00	24.9%

La tabla 40 considera las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación de la dimensión de estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa, donde el mayor puntaje promedio es de 4.67 puntos los profesores refieren que si planifican las tareas que realizan los estudiantes en clase, seguido de un 4.50 donde consignando entre otras estrategias descargar y guardar la información en su computadora o dispositivo USB, organizándola en carpetas.

**a) Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por departamento académico**

Tabla 41: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por departamento académico

D1	Departamento Académico											
	Ciencias de la salud		Ciencias Empresariales		Derecho		Filosofía y Teología		Humanidades		Ingeniería	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
D11	3.75	0.97	4.25	1.04	5.00	-	4.50	0.71	3.88	0.78	4.39	0.92
D12	4.17	0.58	4.75	0.46	5.00	-	4.50	0.71	4.41	0.71	4.67	0.69
D13	4.08	0.79	4.63	0.52	5.00	-	4.00	0.00	4.24	0.66	4.50	0.71
D14	3.83	0.72	4.00	0.93	5.00	-	3.50	0.71	4.12	0.60	3.94	0.73
D15	2.83	0.94	3.38	0.92	4.00	-	2.00	0.00	2.88	0.99	3.17	1.04
D16	4.50	0.52	4.50	0.53	5.00	-	5.00	0.00	4.82	0.39	4.67	0.59
D17	3.58	1.00	3.88	0.83	5.00	-	4.00	1.41	4.12	1.11	4.22	0.94

La tabla 41 demuestra la utilización con mayor énfasis aquellas estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por departamento académico, así tenemos, en ciencias de la salud el mayor puntaje promedio con 4.50 donde nos demuestra que el profesor si planifica las tareas que realizan los estudiantes en clase. En cambio, los de ciencias empresariales llevan a cabo con mayor énfasis aquello que está relacionado con la descarga y el guardado de la información en su computadora o dispositivo USB, organizándola en carpetas expresados en una media de 4.75. Lo contrario ocurre con la titulación de derecho donde se demuestra que tienen mayor apertura, por considerar no sólo las utilizadas por ciencias de la salud y ciencias empresariales sino también las que están orientadas a guardar enlaces de páginas web favoritas en documentos de Word,

Excel u otros; compartir información con los estudiantes para profundizar y ampliar los temas; tener en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante, así como la utilización sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar sus sesiones de clase o actividades para los estudiantes como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc., todas representadas con un puntaje promedio de 5.00.

### **b) Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa según grado académico**

La tabla 42 demuestra las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por grado académico, encontrándose así que los bachilleres prefieren descargar y guardar información en su computadora o dispositivos USB, la misma que esta expresada por un mayor puntaje promedio de 4.76, en cambio, los que tienen el grado de magíster y doctor resaltan la importancia de planificar las tareas que realizan los estudiantes en clase, pero, no se da una coherencia entre la media, el primero queda expresado en un 4.69 y el segundo un 4.50, a pesar de evidenciarse un mayor puntaje promedio en relación con el resto de estrategias que consigna la dimensión.

Tabla 42: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por grado académico

D1	Grado Académico					
	Bachiller		Magíster		Doctor	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
D11	4.29	0.85	4.03	0.94	3.88	0.99
D12	4.76	0.44	4.45	0.69	4.00	0.76
D13	4.57	0.60	4.28	0.75	4.00	0.53
D14	4.24	0.62	3.90	0.72	3.63	0.74
D15	3.05	0.92	3.07	1.03	2.75	1.04
D16	4.71	0.56	4.69	0.47	4.50	0.53
D17	4.00	1.14	4.07	0.88	3.88	1.13

**c) Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa según años de servicio**

Tabla 43: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa por años de servicio en la USAT

D1	Años de servicio en la USAT					
	Menos de 3		De 3 a 8		De 8 a 15	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
D11	4.57	0.65	4.17	0.96	3.70	0.86
D12	4.71	0.61	4.63	0.58	4.20	0.70
D13	4.50	0.52	4.42	0.78	4.15	0.67
D14	4.07	0.73	4.13	0.68	3.75	0.72
D15	3.50	0.94	2.96	0.95	2.75	0.97
D16	4.86	0.36	4.67	0.48	4.55	0.60
D17	4.71	0.61	3.79	1.02	3.80	1.01

La tabla 43 indica que independientemente del tiempo de servicio, todos los docentes sin excepción alguna resaltan que se debe planificar las tareas que realizan los estudiantes en clase, afirmación que se demuestra por el mayor puntaje promedio alcanzado, así, los que tienen menos de 3 años de servicio alcanzan un 4.86, en cambio los que se encuentran comprendidos entre 3 y 8 tienen un 4.67 y finalmente los que se ubican dentro de los 8 y 15 están representados por el 4.55. No obstante, es importante señalar que aquellos profesores con menos tiempo de servicio, es decir, los que tienen menos de 3 años, adicionalmente señalan que se debe utilizar sin problemas las opciones básicas de Microsoft Word para redactar sus sesiones de clase o actividades para los estudiantes como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, así como la descarga y guardado de la información en una computadora o dispositivos USB, organizada en carpetas cuyo puntaje promedio es de 4.71.

### 6.1.3.2. Estrategias didácticas con el uso de las tic

Tabla 44: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics

D2	No contesta		Nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D28					11	19.0	20	34.5	27	46.6
D29	1	1.7	5	8.6	21	36.2	18	31.0	13	22.4
D210	1	1.7	3	5.2	20	34.5	14	24.1	20	34.5
D211	1	1.7	5	8.6	16	27.6	15	25.9	21	36.2
D212	3	5.2	2	3.4	19	32.8	19	32.8	15	25.9
D213	1	1.7	1	1.7	19	32.8	22	37.9	15	25.9
D214	2	3.4	16	27.6	21	36.2	12	20.7	7	12.1
D215	4	6.9	10	17.2	22	37.9	16	27.6	6	10.3
D216	6	10.3	13	22.4	21	36.2	10	17.2	8	13.8
D217	3	5.2	19	32.8	17	29.3	12	20.7	7	12.1
D218	7	12.1	26	44.8	20	34.5	4	6.9	1	1.7
D219	7	12.1	32	55.2	13	22.4	4	6.9	2	3.4

La tabla 44 nos demuestra que entre las estrategias didácticas con el uso de las Tic, las que siempre se utilizan están el internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes con un 46.6%. Aparte de ello, el 37.9% casi siempre confía en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas y la utiliza en el desarrollo de su asignatura y a veces genera el índice automático en la elaboración de su dossier o algún cuaderno de trabajo, utilizando las opciones “Estilos” y “Tabla de contenidos” de Microsoft Word. Además el 55.2% nunca difunde sus trabajos de investigación o de estudiantes a través de redes sociales (Facebook, Twitter, Google+).

Tabla 45: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics

D2	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D28	4.28	0.77	18.0%
D29	3.64	0.99	27.1%
D210	3.84	1.02	26.6%
D211	3.86	1.07	27.6%
D212	3.71	1.06	28.6%
D213	3.84	0.89	23.3%
D214	3.10	1.05	34.0%
D215	3.17	1.06	33.5%
D216	3.02	1.18	39.0%
D217	3.02	1.12	37.0%
D218	2.41	0.86	35.6%
D219	2.34	0.91	38.8%

La tabla 45 considera las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics, se observa que el mayor puntaje promedio es 4.28 respecto a que utilizan el Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.). También, destaca un 3.86 donde utilizan "google académico" para buscar información referente a los temas de su asignatura, además no se puede desdeñar el promedio 3.84 referido a la utilización de buscadores generales de Internet como Google, Bing, Yahoo para buscar información para su asignatura y la confianza que tienen en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas y la utiliza en el desarrollo de su asignatura.

## a) Estrategias didácticas con el uso de la Tics por departamento académico

Tabla 46: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por departamento académico

D2	Departamento Académico											
	Ciencias de la salud		Ciencias Empresariales		Derecho		Filosofía y Teología		Humanidades		Ingeniería	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica
D28	4.42	0.51	4.88	0.35	5.00	-	4.00	1.41	3.82	0.73	4.33	0.84
D29	4.00	0.85	3.50	1.20	5.00	-	3.00	0.00	3.41	1.06	3.67	0.91
D210	3.50	0.80	4.00	0.93	5.00	-	4.00	1.41	3.76	1.20	4.00	1.03
D211	3.92	0.79	4.13	0.99	5.00	-	4.00	1.41	3.88	1.22	3.61	1.14
D212	3.58	0.90	4.00	0.76	5.00	-	4.00	1.41	3.71	1.05	3.56	1.29
D213	4.00	0.60	4.00	0.93	5.00	-	3.00	0.00	3.82	1.19	3.72	0.75
D214	3.00	0.85	2.75	0.89	5.00	-	3.00	0.00	3.00	1.22	3.33	1.08
D215	3.08	0.79	2.88	0.99	5.00	-	4.00	1.41	3.12	1.11	3.22	1.17
D216	2.75	1.14	3.38	1.60	5.00	-	3.50	2.12	3.00	0.94	2.89	1.13
D217	2.67	1.07	3.13	1.13	5.00	-	3.00	1.41	3.35	1.06	2.78	1.11
D218	2.50	1.00	2.38	1.06	3.00	-	2.50	0.71	2.47	0.80	2.28	0.83
D219	2.33	0.89	2.50	1.31	3.00	-	2.50	0.71	2.47	0.94	2.11	0.76

La tabla 46 determina el promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas respecto a las estrategias didácticas con el uso de la Tics por departamento académico, encontrándose el mayor puntaje promedio en la mayoría de departamentos académicos, dentro de los cuales se encuentra Ciencias de la Salud con 4.42, Ciencias Empresariales con 4.88, Derecho 5.00, Filosofía y Teología, Ingeniería 4.33, la utilización del Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.); en cambio, Humanidades utiliza "Google académico" para buscar información referente a los temas de su asignatura representado por 3.88 puntos y Filosofía y Teología con 4.00 puntos. Adicionalmente, este último, con el mismo promedio, utiliza artículos de revistas virtuales o bases de datos en el desarrollo de su asignatura, genera el índice automático en la elaboración de su dossier o algún cuaderno de trabajo, utilizando las opciones "estilos" y "tabla de contenidos" de Microsoft Word, utiliza buscadores generales de Internet como Google, Bing, Yahoo para buscar información para su asignatura, igualmente, los mismos son considerados en la titulación de derecho, pero, con un promedio de 5.00, también está aquello que

promueve en los estudiantes el uso de la biblioteca virtual de la USAT, confía en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas; y la utiliza en el desarrollo de su asignatura, utiliza la opción “referencias” de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que ha consultado, utiliza servicios web 2.0 (mapas mentales, conceptuales, videos) en la elaboración de material educativo de la asignatura, utiliza servicios web 2.0 (Googledrive, Dropbox, onedrive) para guardar y organizar información y utilizo buscadores generales de internet como Google, Bing, Yahoo para buscar información para su asignatura

## b) Estrategias didácticas con el uso de la Tics por grado académico

Tabla 47: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por grado académico

D2	Grado Académico					
	Bachiller		Magíster		Doctor	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. Típica
D28	4.24	0.89	4.38	0.62	4.00	0.93
D29	3.67	1.15	3.69	0.97	3.38	0.52
D210	3.52	1.08	3.97	0.94	4.25	1.04
D211	3.62	1.20	3.97	0.98	4.13	0.99
D212	3.76	1.00	3.55	1.15	4.13	0.83
D213	3.71	1.10	3.97	0.73	3.75	0.89
D214	3.00	1.26	3.17	1.00	3.13	0.64
D215	3.19	1.21	3.14	0.99	3.25	1.04
D216	3.10	1.34	2.83	1.04	3.50	1.20
D217	3.52	1.29	2.52	0.74	3.50	1.07
D218	2.43	0.98	2.24	0.74	3.00	0.76
D219	2.38	1.16	2.17	0.60	2.88	0.99

La tabla 47 explica los promedios y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por grado académico, así tenemos que no hay diferencia alguna, todos utilizan el Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.), entre los bachilleres con 4.24 y los magísteres con el mayor puntaje promedio de 4.38, en cambio, los doctores, utiliza "google académico"

para buscar información referente a los temas de su asignatura, además utiliza artículos de revistas virtuales o bases de datos en el desarrollo de su asignatura representados con 4.13 puntaje promedio.

**c) Estrategias didácticas con el uso de la Tics por años de servicio**

Tabla 48: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por años de servicio en la USAT

D2	Años de servicio en la USAT					
	Menos de 3		De 3 a 8		De 8 a 15	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. Típica
D28	4.64	0.63	4.21	0.72	4.10	0.85
D29	3.79	0.89	3.50	1.02	3.70	1.03
D210	4.21	1.05	3.79	0.93	3.65	1.09
D211	4.07	0.92	3.75	1.11	3.85	1.14
D212	3.93	1.14	3.63	1.01	3.65	1.09
D213	3.93	0.83	3.79	0.83	3.85	1.04
D214	3.36	1.01	2.92	1.02	3.15	1.14
D215	3.64	0.74	2.79	1.02	3.30	1.17
D216	3.29	1.33	2.92	1.25	2.95	1.00
D217	3.14	0.95	2.83	1.31	3.15	0.99
D218	2.57	0.85	2.13	0.90	2.65	0.75
D219	2.43	0.85	2.13	0.99	2.55	0.83

La tabla 48 presenta los promedios y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para las estrategias didácticas con el uso de la Tics por años de servicio, donde el mayor puntaje promedio se encuentra en la utilización de Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.) si tener en cuenta el tiempo de servicios, pero sí, hay una diferencia en el puntaje, los que están comprendidos en un tiempo de servicio menos de tres años que han alcanzado un 4.64 y aquellos comprendidos entre 3 y 8 años 4.21, finalmente están los que se encuentran entre 8 y 15 años con 4.10 puntos de promedio.

También destacan otros promedios, en el caso de los profesores con menos de tres años de servicio con un 4.21 al señalar que utilizan buscadores generales de Internet como

Google, Bing, Yahoo, etc. para buscar información para su asignatura, en la misma línea se encuentran comprendidos los que tienen entre 3 y 8 años de servicios con promedios de 3.79. También éstos últimos, con el mismo promedio confían en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas; y la utiliza en el desarrollo, en paridad con los comprendidos entre los 8 y 15 años, pero con el promedio de 3.85, además de utilizar "Google académico" para buscar información referente a los temas de su asignatura.

#### **6.1.4. Cuarto momento: Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

##### **6.1.4.1. Metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes**

Tabla 49: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes

D3	No conoce		Muy pocos		Pocos		La mayoría		Todos	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D320			27	46.6	22	37.9	9	15.5		
D321			14	24.1	30	51.7	14	24.1		
D322			10	17.2	27	46.6	21	36.2		
D323			5	8.6	9	15.5	41	70.7	3	5.2
D324	6	10.3	17	29.3	30	51.7	5	8.6		
D325	7	12.1	2	3.4	6	10.3	38	65.5	5	8.6

La tabla 49 evidencia las respuestas obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación con respecto a las metas personales, académicas y laborales, en ella se demuestra que el 46.6% consideran que muy pocos de los estudiantes poseen y demuestran liderazgo en clase, un 51.7% consideran que pocos de los estudiantes muestran desempeños de autorrealización y superación y que al finalizar su carrera tenga como meta generar su autoempleo. Un 70.7% consideran que la mayoría de los estudiantes tienen como meta aprobar el curso con la nota mínima, así como también un 65.5% consideran que la mayoría de los estudiantes al finalizar su carrera tienen como meta conseguir un empleo en una institución pública o privada.

Tabla 50: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes

D3	Estadísticas descriptivas		
	Media	Desviación	CV
D320	2.69	0.73	27.2%
D321	3.00	0.70	23.4%
D322	3.19	0.71	22.3%
D323	3.72	0.70	18.7%
D324	2.59	0.80	30.8%
D325	3.55	1.11	31.3%

La tabla 50, considera las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación de la dimensión de metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes, así pues, se encuentra el mayor puntaje promedio de 3.72 puntos en que los estudiantes tiene como meta aprobar el curso con mínima nota, y en segundo lugar se tiene un promedio de 3.55 puntos en que los estudiantes al finalizar su carrera tienen como meta conseguir un empleo en una institución pública o privada

#### a) Metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes por departamento académico

Tabla 51: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para metas personales, académicas y laborales de sus estudiantes por departamento académico

D3	Departamento Académico											
	Ciencias de la Salud		Ciencias Empresariales		Derecho		Filosofía y Teología		Humanidades		Ingeniería	
	Media	Típica	Media	Típica	Media	Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
D320	2.42	0.79	2.75	0.89	3.00	-	3.50	0.71	2.65	0.61	2.78	0.73
D321	2.75	0.75	3.00	0.76	3.00	-	3.50	0.71	3.00	0.61	3.11	0.76
D322	3.33	0.49	2.88	0.83	2.00	-	3.50	0.71	3.24	0.66	3.22	0.81
D323	3.75	0.62	3.75	1.16	4.00	-	3.50	0.71	3.47	0.72	3.94	0.42
D324	2.83	0.72	3.13	0.64	3.00	-	1.50	0.71	2.35	0.79	2.50	0.79
D325	3.92	0.67	3.63	0.92	4.00	-	2.50	2.12	3.47	1.23	3.44	1.25

La tabla 51 considera el departamento académico al que pertenece el profesor, en la cual se encontró que los profesores del departamento de ciencias de la salud, ciencias empresariales y humanidades tienen mayor puntaje promedio cuando los estudiantes al finalizar su carrera tienen como meta conseguir un empleo expresados en un 3.92, 3.63 y 3.47, en cambio los profesores del departamento de ingeniería tienen el mayor puntaje promedio en aquello donde los estudiantes tienen como meta aprobar el curso con la mínima nota.

#### 6.1.4.2. Autonomía para el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva docente

Tabla 52: Respuestas obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes

D4	No aplica		Muy pocos		Pocos		La mayoría		Todos	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
D426			10	17.2	32	55.2	13	22.4	3	5.2
D427			9	15.5	35	60.3	11	19.0	3	5.2
D428			18	31.0	28	48.3	10	17.2	2	3.4
D429			14	24.1	33	56.9	11	19.0		
D430	1	1.7	34	58.6	19	32.8	4	6.9		
D431			2	3.4	34	58.6	21	36.2	1	1.7
D432			13	22.4	31	53.4	14	24.1		
D433			13	22.4	33	56.9	12	20.7		
D434			13	22.4	37	63.8	8	13.8		

La tabla 52 configura las respuestas obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación de la competencia de aprendizaje autónomo de sus estudiantes, donde el 63.8% consideran que pocos de los alumnos tiene un grado de metaprendizaje, un 60.3% refiere que pocos tienen un grado de participación en clase. Así también se observa que un 58.6% de profesores refieren que muy pocos estudiantes tiene un nivel de preparación previa a los temas de clase.

Tabla 53: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes

<b>D4</b>	<b>Estadísticas descriptivas</b>		
	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>	<b>CV</b>
D426	3.16	0.77	24.3%
D427	3.14	0.74	23.5%
D428	2.93	0.79	27.0%
D429	2.95	0.66	22.4%
D430	2.45	0.65	26.7%
D431	3.36	0.58	17.4%
D432	3.02	0.69	22.8%
D433	2.98	0.66	22.2%
D434	2.91	0.60	20.6%

La tabla 53 al considerar las puntuaciones obtenidas por los profesores en los ítems de evaluación de la dimensión de competencia de aprendizaje autónomo de sus estudiantes, se encontró el mayor puntaje promedio de 3.36 puntos respecto al nivel de motivación de los estudiantes en clase, seguido de un 3.16 puntos que corresponde al grado de responsabilidad de sus estudiantes en el cumplimiento de sus tareas.

a) **Autonomía para el aprendizaje de los estudiantes por departamento académico**

Tabla 54: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por los profesores de la USAT en los ítems de evaluación para la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes por departamento académico

D4	Departamento Académico											
	Ciencias de la salud		Ciencias Empresariales		Derecho		Filosofía y Teología		Humanidades		Ingeniería	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
D426	2.83	0.72	3.38	0.74	3.00	-	3.50	0.71	3.06	0.43	3.33	1.03
D427	2.92	0.51	3.00	0.76	3.00	-	4.00	0.00	3.00	0.50	3.39	0.98
D428	2.50	0.67	3.13	0.64	3.00	-	3.50	0.71	2.88	0.49	3.11	1.08
D429	2.67	0.65	3.38	0.52	2.00	-	3.00	0.00	2.71	0.47	3.22	0.73
D430	2.25	0.45	2.75	0.71	2.00	-	2.50	0.71	2.59	0.62	2.33	0.77
D431	3.17	0.39	3.63	0.52	3.00	-	3.50	0.71	3.24	0.44	3.50	0.79
D432	2.83	0.72	3.25	0.71	2.00	-	3.00	0.00	2.94	0.43	3.17	0.86
D433	2.92	0.51	3.25	0.71	2.00	-	3.00	0.00	2.65	0.49	3.28	0.75
D434	2.83	0.72	3.25	0.46	3.00	-	2.50	0.71	2.71	0.47	3.06	0.64

La tabla 54 presenta como datos aquellos que tienen que ver a nivel de departamento académico al que pertenece el profesor, en la cual se demuestra que los profesores del departamento de ciencias de la salud, ciencias empresariales, humanidades e ingeniería tienen mayor puntaje promedio el ítem que hace referencia al nivel de motivación de los estudiantes en clase, en cambio los profesores del departamento de filosofía y teología tienen el mayor puntaje promedio en el ítem referente al grado de participación de los estudiantes en clase.

**6.1.5. Quinto momento: Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo**

Tabla 55: Promedio y dispersión de las puntuaciones obtenidas por estudiantes y profesores, respecto a la competencia y estrategias para el aprendizaje autónomo de los estudiantes USAT

DIMENSIONES	ESTUDIANTES			PROFESORES			Ho: $\mu_E = \mu_P$	
	MEDIA	DESV.	CV	MEDIA	DESV.	CV	Zc	P
D3	3.45	0.26	7.50%	3.12	0.46	14.60%	5.35	0.00
D4	3.80	0.13	3.30%	2.99	0.25	8.30%	24.22	0.00
D1	3.64	0.24	6.60%	4.09	0.54	13.20%	-6.26	0.00
D2	3.58	0.32	9.10%	3.35	0.6	18.00%	2.86	0.00

$p < 0.05$  (diferencia significativa)

La tabla 55 nos demuestra que al comparar los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones, existe una diferencia significativa en los puntajes promedios obtenidos entre estudiantes y profesores en todas la dimensiones: metas personales, académicas y laborales, competencias para el aprendizaje autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y en la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tic.

**6.2. Fase dos: Diseñar y elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual que mejore el aprendizaje autónomo de los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo**

## **1. Fundamentación Teórica del Programa Educativo**

El programa educativo normativamente se sustenta en un protocolo recogido en el reglamento de gestión curricular, allí se determinan los lineamientos generales que todo docente debe tener en cuenta, dentro de sus funciones administrativas para implementar el currículo a nivel del aula. Además debe estar circunscrito al Modelo Educativo USAT, el mismo que se encuentra aprobado mediante resolución de cancillería. Si bien es cierto, tiene una norma sobre la cual debe supeditarse el docente, sin embargo, no exime llevar adelante innovaciones basados en la investigación como proceso formativo sino también como función con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Históricamente se sustenta en los procesos de evolución que se ha ido consignando en la sociedad, básicamente en el mundo académico en el espacio Europeo: el proyecto Túning, a nivel de América Latina en el Proyecto Tuning Latinoamérica y a nivel de la propia universidad en la existencia del Modelo Educativo USAT en el año 2010.

Teóricamente se sustenta en un modelo teórico basado en competencias, con el propósito de desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes y en los docentes reconceptualizar los procesos pedagógicos en el aula.

Metodológicamente, se sustenta en la investigación formativa, las tecnologías de la Información y comunicación y el enfoque socio formativo.

## **2. Descripción del Programa Educativo**

El programa educativo está organizado, teniendo en cuenta: Datos, Fundamentación; Competencias, dentro de los cuales se consigna las mismas competencias y los criterios de desempeño; contenidos entre los cuales se establece una tabla matriz donde se evidencia la denominación de la unidad, sesión, fecha, contenidos, actividades/metodología y los materiales; Estrategias metodológicas, en el cual se describe cada uno de los procedimientos que debe realizar el docente y estudiante; evaluación, en este apartado se hace énfasis a los niveles de desempeño, la evidencias que el estudiante debe presentar como resultado de la competencia adquirida, los mapas de aprendizaje que señalan los requisitos mínimos por el que debe hacer su recorrido durante la implementación del programa educativo el estudiante.

### 3. Componentes del Programa Académico

#### 3.1. Datos Generales

##### 3.1.1. Denominación de la Asignatura

##### 3.1.2. Ciclo de estudios

##### 3.1.3. Créditos

##### 3.1.4. Duración

##### 3.1.5. Docentes Responsable

##### 3.1.6. Horario de clase

### 4. Fundamentación

Los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo presenta deficiencias en el desarrollo de sus competencias básicas (comunicarse, inferir y argumentar, aprender a aprender y apertura a la formación universitaria). Además, se evidencia un bajo nivel de comprensión y producción de textos académicos, escasas habilidades en la gestión de la información y desconocimiento de la naturaleza, principios y funciones de la universidad.

La asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual, por su naturaleza tiene como propósito desarrollar en los estudiantes competencias relacionadas con la naturaleza de la universidad, aprendizaje autónomo, habilidades de pensamiento, estilos de aprendizaje, factores internos y externos del estudio, fuentes de información, estrategias de aprendizaje e investigación bibliográfica para resolver la problemática descrita.

### 5. Competencias

<b>COMPETENCIA</b>	<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>
Dirige, controla, regula y evalúa su aprendizaje autónomo para lograr éxito en los estudios universitarios, personales y profesionales, integrando las TIC	Selecciona, sistematiza y aplica información con rigor científico y actitud ética en la elaboración de informes de investigación bibliográfica.

en las estrategias de aprendizaje y los procesos de investigación bibliográfica.	Aplica habilidades de pensamiento y socioemocionales universitarias utilizando las TIC y estrategias de aprendizaje autónomo.
--	---

## 6. Contenidos

### I UNIDAD: La universidad y la investigación bibliográfica.

**Criterio de Desempeño:** Selecciona, sistematiza y aplica información con rigor científico y actitud ética en la elaboración de informes de investigación bibliográfica.

**Duración:** 07 semanas

SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA	MATERIALES
1 <sup>a</sup>	20/08	Presentación de la asignatura.	Presentación personal.	Silabo Aula Virtual
2 <sup>a</sup>	22/08	La investigación como función de la Universidad.  Fines de la Universidad  Principios, Visión y Misión de la USAT	Lectura comprensiva con identificación de ideas importantes y palabras clave.  Elabora proposiciones para el resumen  Diálogo.	Juan Pablo II. Excorde Ecclesiae. Identidad de la universidad.  Modelo educativo USAT
3 <sup>a</sup>	27/08	Perfiles del espíritu universitario.	Lectura individual  Trabajo en equipo	Arizmendi, O. Perfiles del espíritu universitario  Alineamiento

<b>SESIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIALES</b>
				constructivo (Jhon Biggs)  El clud de los emperadores.
4 <sup>a</sup>	29/08	La investigación bibliográfica: monografía	Elabora el plan de investigación monográfica	Manual del estilo de publicaciones APA.
5 <sup>a</sup>	03/09	Estructura de la monografía  Plan de investigación	Lectura  Esquema de contenidos	
6 <sup>a</sup>	05/09	El fichaje y estilo: APA	Recoge información de fuentes físicas y virtuales.	Manual del estilo de publicaciones APA
7 <sup>a</sup>	10/09	Fichas textuales  Fichas de resumen		Fichas
8 <sup>a</sup>		Fichas de comentario	Elabora fichas	
9 <sup>a</sup>	12/09	Fichas paráfrasis		
10 <sup>a</sup>	17/09	Fuentes de información: libros, revistas	Reporte de fuentes de información	Libros  Revistas
11 <sup>a</sup> , 12 <sup>a</sup>	19/09 y 24/09	Fuentes virtuales: Bases de datos, libros y revistas	Base de datos con fuentes de información virtual	Gestores de Información: Mendeley

SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA	MATERIALES
		electrónicas		Internet Computadora.
13ª Y 14ª	26/09 Y 01/10	Búsqueda de información en Internet.	Base de datos con fuentes de información virtual	Gestores de Información: Mendeley Internet Computadora.
15ª Y 16ª	03/10 Y 08/10	Primer Avance de la Monografía		
17ª	10/10	<b>EVALUACIÓN PARCIAL DE MTI</b>		Evaluación impresa./o digital

## II UNIDAD: El Aprendizaje Autónomo.

**Criterio de Desempeño:** Aplica habilidades de pensamiento y socioemocionales utilizando estrategias de aprendizaje autónomo en la universidad.

**Duración:** 08 semanas

SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA	MATERIALES
18ª	15/10	El estudio. Factores internos y externos.	Lectura individual	Cisneros, T. El estudio y su planificación.
19ª	17/10	Planificación, organización y	Trabajo en equipo	

<b>SESIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIALES</b>
		evaluación de su tiempo.	Plenaria	pp.17-27.
20 <sup>a</sup>	22/10	La toma de apuntes.	Taller	
21 <sup>a</sup>	24/10	Estilos de aprendizaje	Lectura individual Trabajo en equipo	Capella, J. et al. . Taxonomías de los estilos de aprendizaje. pp. 22-26
22 <sup>a</sup>	29/10	Cuestionario de los estilos de aprendizaje	Taller	Capella, J. et al. Cuestionario de estilos de aprendizaje. 36-40.
23 <sup>a</sup>	31/10	Habilidades de pensamiento (cognitivas, metacognitivas).	Lectura Exposición	Denise Caroline Arguelles Pabón-Nofal Nagles García Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo.
24 <sup>a</sup>	05/11	Taller de habilidades de pensamiento	Taller Exposición	
25 <sup>a</sup>	07/11	Aprendizaje autónomo. Segunda avance monografía	Lectura individual Trabajo en equipo	Francisco Alonso Chica Cañas Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje

<b>SESIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIALES</b>
26 <sup>a</sup>	12/11	Factores del aprendizaje autónomo	Plenaria	autónomo en torno a las actividades de aprendizaje
27 <sup>a</sup>	14/11	Estrategias de aprendizaje: Mapas conceptuales	Taller	Novak, J, & Gowin, D.B. Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. pp. 33-44.
28 <sup>a</sup>	19/11	Mapas mentales		Buzán Tony. Mapas mentales.  Software para mapas mentales
29 <sup>a</sup>	21/11	Diagramas, Esquemas, cuadros sinópticos		Cisneros, T. (1999). Metodología y técnicas del trabajo universitario. Lima: Massey and Vanier.
30 <sup>a</sup>	26/11	El ABP	Plenarias	Tobón, Sergio (2013). ABP en la socioformación
31 <sup>a</sup>	28/11	El diagrama ramificado y toma de apuntes		Gowin, D.B. La uve heurística.

SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ METODOLOGÍA	MATERIALES
32 <sup>a</sup>	03/12	Exposición de monografía		Monografía en forma virtual
33 <sup>a</sup>	05/12 y 10/12	Exposición monografía		Diapositivas
34 <sup>a</sup>	10/12	<b>Evaluación Final de MTI</b>		

## 7. Estrategias metodológicas

La metodología para desarrollar la asignatura de MTI es de carácter interdisciplinario que tiene como finalidad profundizar en el conocimiento de un problema o tema de la carrera profesional del estudiante, para lo cual elaborará una monografía como evidencia del logro de la competencia y del criterio de desempeño.

Para la investigación que realice el estudiante se tendrá en cuenta:

- El tema de investigación debe estar relacionado con la carrera profesional del estudiante o de su formación personal, con la conformidad del profesor de asignatura o la Dirección de Escuela Profesional.
- El profesor de la carrera se encargará de revisar y monitorear los contenidos.
- El profesor de comunicación dará el soporte necesario al estudiante a fin de que los procesos de redacción tengan una coherencia interna y externa de cada uno de los componentes que se configura en la monografía.
- El profesor de MTI será el encargado de implementar:
  - a) Procedimientos metodológicos en la búsqueda, selección, organización, informe y sustentación de la monografía
  - b) Habilidades de pensamiento que involucren definiciones, explicaciones, comparaciones, análisis, síntesis, argumentaciones, conclusiones o inferencias.

- c) Procesos cognitivos, basados en la observación, memoria, atención, pensamiento.
- d) Procesos metacognitivos: meta memoria, meta comprensión y meta atención, metalenguaje y meta pensamiento.
- e) Técnicas y estrategias: subrayado, fichaje, resumen, cuadro sinóptico y comparativo, mapas mentales, mapas conceptuales, uve heurística, mapa semántico, diagramas.
- f) El estilo de redacción científica APA concordante con su carrera profesional.
- g) La sustentación de la monografía concluida

## **8. Evaluación**

La evaluación formativa será aplicada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los criterios de desempeño de la competencia, permitiendo al profesor y estudiantes identificar niveles de dominio de la competencia: receptivo, resolutivo y autónomo.

Las evidencias que deben presentar los estudiantes para demostrar los criterios de desempeño de la competencia estarán determinadas por mapas mentales, mapas de aprendizaje, informes, plan de investigación, monografía, portafolio.

El instrumento que permite evaluar las evidencias será el mapa de aprendizaje (cuadro adjunto), cuyos componentes son el criterio de desempeño, niveles de dominio, la ponderación de cada nivel, logros y acciones de mejora, autovaloración, covaloración y heterovaloración.

## **9. Lista Referencias**

Se registra las fuentes bibliográficas: libros, revistas, páginas Web, que el estudiante debe consultar en el desarrollo de la asignatura. El registro bibliográfico debe seguir el estilo APA para citar y referenciar. Las referencias son de pleno acceso a los estudiantes porque se encuentran en la biblioteca USAT y están disponibles en el campus virtual de la asignatura, respectivamente. Las referencias Comprende bibliografía básica y complementaria.

**6.3. Fase tres: Determinar los efectos del programa educativo aplicado en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

**6.3.1. Primer Momento: Resultados Académicos**

**6.3.1.1. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.**

Tabla 56: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013 I en el curso de MTI

Calificación	Ciclo		Diferencia	Variación %	Zc	P
	2014-I	2013-I				
Media	14.59	14.30	0.29	2.02%	3.28	0.0005 (*)
Desviación típica	2.15	2.14				
Mínimo	8.00	8.00				
Máximo	19.00	19.00				
N total de estudiantes	1145	1232				

(\*)  $p < 0.05$  (El puntaje promedio en el ciclo 2014-I incrementó con respecto al ciclo 2013-I)

En la tabla 56 se puede observar que en el ciclo 2013-I se obtuvo un promedio de 14.30 en el curso de Metodología del Trabajo Intelectual (MTI) en el ciclo 2014 I un promedio de 14.59. Al analizar estadísticamente si en el 2014-I el incremento fue significativo, con la prueba Z para diferencia de promedios en grupos independientes se encontró al 95% de confianza que en el ciclo 2014-I el promedio aumentó significativamente.

**6.3.1.2. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes del I Ciclo del 2014 – I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013-I.**

Tabla 57A: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes Ciclo 2014 I, respecto al 2013 I por escuela.

Escuela	Calificaciones	Ciclo		Diferencia	Variación %	Zc	P
		2014-I	2013-I				
ADM. EMP.	Media	14.16	14.00	0.16	1.14%	0.67	0.2516
	Desviación típica	2.68	2.16				
	Mínimo	8	8				
	Máximo	19	19				
	Nº estudiantes	206	209				
ADM.HOT.	Media	15.86	15.20	0.67	4.38%	1.60	0.0553
	Desviación típica	1.69	2.08				
	Mínimo	11	8				
	Máximo	19	19				
	Nº estudiantes	36	46				
ECON.	Media	14.09	13.81	0.29	2.07%	0.67	0.2519
	Desviación típica	2.02	1.60				
	Mínimo	8	9				
	Máximo	17	16				
	Nº estudiantes	32	47				
CONT.	Media	14.74	14.78	-0.05	-0.34%	-0.21	0.5830
	Desviación típica	1.00	1.96				
	Mínimo	12	10				
	Máximo	17	18				
	Nº estudiantes	68	93				

(\*)  $p < 0.05$  (El puntaje promedio en el ciclo 2014-I incrementó con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 57B: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes Ciclo del 2014 I, respecto 2013 I por escuela.

Escuela	Calificaciones	Ciclo		Diferencia	Variación %	Zc	P
		2014-I	2013-I				
ED.INICIAL	Media	16.13	13.18	2.95	22.39%	5.33	0.0000 (*)
	Desviación típica	2.08	1.89				
	Mínimo	10	9				
	Máximo	19	16				
	Nº estudiantes	30	22				
ED.PRIM.	Media	15.45	14.80	0.65	4.42%	1.11	0.1345
	Desviación típica	1.57	1.37				
	Mínimo	14	12				
	Máximo	18	17				
	Nº estudiantes	11	15				
DER.	Media	14.92	14.19	0.73	5.11%	2.71	0.0033 (*)
	Desviación típica	1.98	1.97				
	Mínimo	8	8				
	Máximo	18	19				
	Nº estudiantes	108	110				

(\*)  $p < 0.05$  (El puntaje promedio en el ciclo 2014-I incrementó con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 57C: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes  
Ciclo 2014 I, respecto al 2013-I por escuela.

ING.IND.	Media	14.50	15.17	-0.67	-4.41%	-2.25	0.9877
	Desviación típica	2.34	1.98				
	Mínimo	8	10				
	Máximo	18	19				
	Nº estudiantes	110	101				
ING.NAVAL	Media	14.18	13.30	0.88	6.63%	1.06	0.1440
	Desviación típica	0.98	2.45				
	Mínimo	12	10				
	Máximo	16	17				
	Nº estudiantes	11	10				
ING.SIST.	Media	15.00	14.08	0.92	6.52%	1.77	0.0386 (*)
	Desviación típica	2.09	2.30				
	Mínimo	9	8				
	Máximo	17	17				
	Nº estudiantes	27	49				
ING.CIVIL	Media	14.11	14.74	-0.63	-4.27%	-2.77	0.9972
	Desviación típica	2.11	2.11				
	Mínimo	8	8				
	Máximo	18	19				
	Nº estudiantes	181	165				
ING. MEC.ELEC.	Media	15.07	14.68	0.39	2.69%	0.94	0.1734
	Desviación típica	1.84	1.36				
	Mínimo	8	11				
	Máximo	18	17				
	Nº estudiantes	28	34				
ARQUITEC.	Media	14.59	13.47	1.12	8.31%	4.63	0.0000(*)
	Desviación típica	1.90	2.05				
	Mínimo	8	8				
	Máximo	18	18				
	Nº estudiantes	135	133				

(\*)  $p < 0.05$  (El puntaje promedio en el ciclo 2014-I incrementó con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 57D: Variación porcentual entre el rendimiento académico de los estudiantes Ciclo 2014 I, respecto al 2013-I por escuela.

ENFERM.	Media	15.85	14.68	1.17	7.97%	2.01	0.0223 (*)
	Desviación típica	2.44	2.66				
	Mínimo	8	8				
	Máximo	18	19				
	Nº estudiantes	26	65				
ODONT.	Media	15.04	14.63	0.41	2.79%	1.26	0.1034
	Desviación típica	1.51	1.96				
	Mínimo	10	8				
	Máximo	17	18				
	Nº estudiantes	53	62				
PSICOLOG.	Media	14.36	13.54	0.83	6.10%	2.46	0.0070 (*)
	Desviación típica	1.85	2.25				
	Mínimo	9	8				
	Máximo	17	19				
	Nº estudiantes	83	71				

(\*)  $p < 0.05$  (El puntaje promedio en el ciclo 2014-I incrementó con respecto al ciclo 2013-I)

En las tablas 57 A, B, C y D se puede observar los promedios obtenidos en el curso de MTI para el ciclo 2013I y 2014I en las diferentes escuelas profesionales. Al analizar estadísticamente si en el 2014 I el incremento fue significativo en la escuela, con la prueba Z para diferencia de promedios en grupos independientes se encontró al 95% de confianza que en el ciclo 2014-I el promedio aumentó significativamente en las titulaciones de Arquitectura, Derecho, Educación Inicial, Enfermería, Ingeniería de Sistemas y Psicología.

**6.3.1.3. Determinar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014 I y 2013 I.**

Tabla 58: Porcentaje de aprobados y desaprobados en el ciclo  
2013- I y 2014 – I.

Condición del estudiante	Ciclo				Zc	P
	2013-I		2014-I			
	n°	%	n°	%		
Aprobado	1019	82.7	995	86.9	2.840	0.0023
Desaprobado	213	17.3	150	13.1		
Total	1232	100.0	1145	100.0		

(\*)  $p < 0.05$  (El porcentaje de aprobados aumentó significativamente en el ciclo 2014-I con respecto al ciclo 2013-I)

En la tabla 58 se puede observar que en el ciclo 2013 I se obtuvo un porcentaje de aprobados del 82.7% en el curso de MTI y en el ciclo 2014 I un porcentaje de aprobados de 86.9%. Al analizar estadísticamente si en el 2014 I el incremento dicho porcentaje, con la prueba Z para diferencia de proporciones se encontró al 95% de confianza que en el ciclo 2014 I el porcentaje de aprobados aumentó significativamente.

**6.3.1.4. Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013 I y 2014 I.**

Tabla 59A: Porcentaje de aprobados y desaprobados ciclo 2013 I y 2014 I por escuela.

Escuela	Condición	Ciclo académico				Zc	P
		2013-I		2014-I			
		n°	%	n°	%		
ADM. EMP.	Aprobado	168	80.4	161	78.2	-0.56	0.7122
	Desaprobado	41	19.6	45	21.8		
	Total	209	100.0	206	100.0		
ADM.HOT.	Aprobado	42	91.3	35	97.2	1.19	0.1172
	Desaprobado	4	8.7	1	2.8		
	Total	46	100.0	36	100.0		
CONT.	Aprobado	84	90.3	66	97.1	1.83	0.0339(*)
	Desaprobado	9	9.7	2	2.9		
	Total	93	100.0	68	100.0		
ECON.	Aprobado	37	78.7	27	84.4	0.64	0.2595
	Desaprobado	10	21.3	5	15.6		
	Total	47	100.0	32	100.0		

(\*)  $p < 0.05$  (El porcentaje de aprobados aumentó significativamente en el ciclo 2014-I con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 59 B: Porcentaje de aprobados y desaprobados ciclo 2013 I y 2014 I por escuela.

ED.INICIAL	Aprobado	13	59.1	29	96.7	3.42	0.0003 (*)
	Desaprobado	9	40.9	1	3.3		
	Total	22	100.0	30	100.0		
ED.PRIM.	Aprobado	14	93.3	11	100.0	1.04	0.1503
	Desaprobado	1	6.7	0	0.0		
	Total	15	100.0	11	100.0		
DER.	Aprobado	91	82.7	99	91.7	2.00	0.0230 (*)
	Desaprobado	19	17.3	9	8.3		
	Total	110	100.0	108	100.0		

(\*)  $p < 0.05$  (El porcentaje de aprobados aumentó significativamente en el ciclo 2014-I con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 59 C: Porcentaje de aprobados y desaprobados ciclo  
2013 I y 2014 I por escuela.

Escuela	Condición	Ciclo académico				Zc	P
		2013-I		2014-I			
		n°	%	n°	%		
ING.IND.	Aprobado	93	92.1	90	81.8	-2.25	0.9879
	Desaprobado	8	7.9	20	18.2		
	Total	101	100.0	110	100.0		
ING.NAVAL	Aprobado	7	70.0	10	90.9	1.24	0.1078
	Desaprobado	3	30.0	1	9.1		
	Total	10	100.0	11	100.0		
ING.SIST.	Aprobado	39	79.6	24	88.9	1.11	0.1328
	Desaprobado	10	20.4	3	11.1		
	Total	49	100.0	27	100.0		
ING.CIVIL	Aprobado	147	89.1	150	82.9	-1.68	0.9533
	Desaprobado	18	10.9	31	17.1		
	Total	165	100.0	181	100.0		
ING. MEC.ELEC.	Aprobado	31	91.2	27	96.4	0.88	0.1906
	Desaprobado	3	8.8	1	3.6		
	Total	34	100.0	28	100.0		
ARQUITEC.	Aprobado	102	76.7	125	92.6	3.69	0.0001 (*)
	Desaprobado	31	23.3	10	7.4		
	Total	133	100.0	135	100.0		

(\*)  $p < 0.05$  (El porcentaje de aprobados aumentó significativamente en el ciclo 2014-I con respecto al ciclo 2013-I)

Tabla 59 D: Porcentaje de aprobados y desaprobados en el ciclo 2013 I y 2014 I por escuela.

ENFERM.	Aprobado	51	78.5	24	92.3	1.90	0.0290 (*)
	Desaprobado	14	21.5	2	7.7		
	Total	65	100.0	26	100.0		
ODONT.	Aprobado	54	87.1	49	92.5	0.96	0.1692
	Desaprobado	8	12.9	4	7.5		
	Total	62	100.0	53	100.0		
PSICOLOG.	Aprobado	46	64.8	68	81.9	2.42	0.0077 (*)
	Desaprobado	25	35.2	15	18.1		
	Total	71	100.0	83	100.0		

(\*)  $p < 0.05$  (El porcentaje de aprobados aumentó significativamente en el ciclo 2014-I con respecto al ciclo 2013-I)

En las tablas 59 A, B, C y D se puede observar los porcentajes de aprobados en el curso de MTI para el ciclo 2013 I y 2014 I en las diferentes escuelas profesionales. Al analizar estadísticamente si en el 2014 I el incremento de aprobados fue significativo por escuela, con la prueba Z para diferencia de proporciones se encontró al 95% de confianza que en el ciclo 2014 I el promedio aumentó significativamente en las titulaciones de Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Educación Inicial, Enfermería y Psicología.

### 6.3.2. Segundo Momento: Validación de hipótesis

#### 6.3.2.1. Hipótesis de significancia relacionado con el quinto momento de la primera fase de la investigación (Diagnóstico)

H<sub>1</sub>: Los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en las dimensiones metas personales, académicas y laborales, competencias para el aprendizaje autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y en la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tic es diferente a la perspectiva de los docentes durante el ciclo académico 2013 I, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

H<sub>0</sub>: Los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en las dimensiones metas personales, académicas y laborales, competencias para el aprendizaje

autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y en la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tic es igual a la perspectiva de los docentes durante el ciclo académico 2013 I, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; es decir:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2.$$

$$\alpha = 0.05$$

$$Z_c = 5.35$$

$$p = 0.00$$

Desde esta perspectiva se toma como decisión rechazar  $H_0$ , dado a que:  $p < \alpha$ ; es decir,  $0.00 < 0.05$ . Por tanto, en función de los resultados la hipótesis planteada se confirma totalmente, los promedios entre estudiantes y profesores son diferentes en la dimensión de metas personales, académicas, laborales, competencias para el aprendizaje autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y en la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tic es diferentes a la perspectiva de los docentes durante el ciclo académico 2013 I, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

### **6.3.2.2. Hipótesis de significancia con respecto a los resultados después de la aplicación del programa.**

i)  $H_1$ : El rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I es mayor al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron I ciclo del 2013I.

$H_0$ : El rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I es menor o igual al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron I ciclo del 2013 I.

Simbólicamente se tiene:

$$H_1: \mu_1 > \mu_2.$$

$$H_0: \mu_1 \leq \mu_2$$

$$\alpha = 0.05$$

A la luz de los resultados se toma la decisión de probar la  $H_1$  y se rechaza totalmente  $H_0$ , si  $p < 0.05$ .

Así al 95% de confianza en los estudiantes se demuestra estadísticamente que el rendimiento académico en el ciclo 2014 I es mayor que el rendimiento académico en el ciclo 2013 I.

ii)  $H_1$ : El rendimiento académico de los estudiantes según carrera profesional del I Ciclo del 2014 I es mayor al rendimiento académico de los estudiantes que cursaron I Ciclo del 2013 I.

Ho: El rendimiento académico de los estudiantes según carrera profesional del I Ciclo del 2014 I es menor o igual al rendimiento académico de estudiantes que cursaron I Ciclo del 2013 I.

Simbólicamente se tiene:

$$H_1: \mu_1 > \mu_2.$$

$$H_0: \mu_1 \leq \mu_2$$

$$\alpha = 0.05$$

A la luz de los resultados se toma la decisión de confirmar la  $H_1$  parcialmente y rechazar parcialmente  $H_0$ . Así se tiene,  $p < \alpha$ ; concerniente a las titulaciones de Arquitectura, Derecho, Educación Inicial, Enfermería, Ingeniería de Sistemas, Psicología, tal como se demuestra en las tablas 57A, 57B, 57C y 57D y, donde  $p > \alpha$  en las demás titulaciones, como: Administración de empresas, Administración Hotelera, Contabilidad, Economía, Educación Primaria, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería industrial, Ingeniería Naval, Odontología.

**iii)**  $H_1$ : El porcentaje de aprobados de los estudiantes que cursaron estudios en el ciclo 2014 I se incrementa en comparación de los estudiantes que cursaron sus estudios en el Ciclo 2013 I.

Ho: El porcentaje de aprobados en el ciclo 2014 I es menor o igual al porcentaje de aprobados en el Ciclo 2013 I.

Simbólicamente se tiene:

$$H_1: P_1 > P_2.$$

$$H_0: P_1 \leq P_2$$

De acuerdo a la tabla 58, se evidencia los siguientes resultados:

$$\alpha = 0.05$$

A la luz de los resultados  $H_1$  se acepta totalmente y también se rechaza totalmente  $H_0$ , es decir:

$p < \alpha$ ; de donde se tiene que  $p = 0.0023 < 0.05$

**iv)**  $H_1$ : El porcentaje de aprobados según carrera profesional en el ciclo 2014 I se incrementó a comparación del Ciclo 2013 I.

Ho: El porcentaje de aprobados según carrera profesional en el ciclo 2014 I es menor o igual al porcentaje de aprobados durante el Ciclo académico 2013 I.

Simbólicamente se tiene:

$$H_1: P_1 > P_2.$$

$$H_0: P_1 = P_2$$

$$\alpha = 0.05$$

A la luz de los resultados se toma la decisión de confirmar  $H_1$  y también rechazar parcialmente  $H_0$ . Así se tiene,  $p < \alpha$ ; concerniente a las titulaciones de Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Educación Inicial, Enfermería, Psicología y  $p > \alpha$  en las carreras profesionales de Administración de empresas, Administración Hotelera, Economía, Educación Primera, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería industrial, Ingeniería Naval, Ingeniería de Sistemas y Odontología; tal como se demuestra en la tabla 59 A, 59 B, 59 C y 59 D.

#### **6.4. Discusión de resultados**

Los estudiantes que se incorporan al primer ciclo de estudios en las diferentes carreras profesionales en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo lo realizan a partir de tres modalidades. La primera está comprendida en un ciclo de estudios que lo llevan a cabo durante dos meses en el denominado centro preuniversitario, los estudiantes reciben clases y son evaluados, aquellos que alcanzan la nota aprobatoria se consideran ingresantes. La segunda modalidad está determinada mediante exoneración por haber alcanzado el premio excelencia en la educación básica y la tercera se basa en un examen llamado Test Dhac, en éste se mide las capacidades que tiene el estudiante y quienes reúnen las condiciones son incorporados en el proceso de ingreso a la universidad.

Los estudiantes ingresantes están constituidos por hombres (61.1%) y mujeres (38.9%), ambos son procedentes de colegios privados (56.3%) y públicos (43.7%), la mayoría de ellos tienen definido su estilo de aprendizaje; auditivo (14.9%), visual (47.8%), kinestésico (30.8%), sin embargo el 6.5% lo desconocen completamente.

El proceso formativo adquirido en la educación básica pública o privada está centrada en condicionantes externas que se encuentran literalmente escritas en un reglamento interno con la finalidad de determinar los deberes, derechos y obligaciones que tiene el estudiante; es decir, allí se detalla todo lo que tiene que hacer el estudiante y consecuentemente la familia tiene que asumir esos compromisos que sólo han sido determinados por el personal que labora en las instituciones educativas en el mejor de los casos solo por parte del director, las estrategias didácticas están centrados en el docente, contrariamente al fortalecimiento de la autonomía.

Sin embargo, desde la perspectiva del contexto universitario y de las tendencias actuales de la educación universitaria este paradigma asumido en la educación básica, cambia. La universidad es un espacio donde el estudiante debe poseer las capacidades para lograr un empoderamiento cognitivo por sí mismo, utilizando estrategias y recursos que le otorguen sostenibilidad en el tiempo sobre su aprendizaje. También está el nivel afectivo para adquirir capacidades relacionadas con las habilidades sociales como mediadoras para desenvolverse en el entorno resolviendo situaciones problemáticas, asumiendo tareas con motivación, responsabilidad y compromiso. Por otra parte, el componente social constituye un soporte en los estudiantes que le permiten evidenciar sus destrezas para gestionar la información, tales como; planificación (elaborar planes, proyectos), la comunicación de lo aprendido (debates, plenarias, talleres), compartir fuentes de información, evidenciar resultados de aprendizaje (portafolio, organizadores de información). Sin embargo, la realidad nos dice que un alto porcentaje de estudiantes no tienen el perfil en los niveles cognitivo, afectivo, psicomotor y social para iniciarse en la vida universitaria de manera autónoma y desarrollarse en el marco de una competencia fundamental y necesaria en el contexto de las tendencias actuales. Al respecto, Martín, y Moreno, (2009) señalan que la competencia de aprender a aprender precisa de tres elementos fundamentales como son: los cognitivos que hacen referencia al manejo de habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos; los afectivos, decisivos para crear una situación propicia para aprender a aprender; y los sociales porque aprender es una tarea colectiva, es un proceso de aprendizaje activo a través de la guía y el apoyo en los otros más competentes en algún ámbito.

Por otro lado según Beltrán (1993) para alcanzar un aprendizaje significativo, el proceso por el cual éste se consigue debe caracterizarse en primer lugar por *ser un proceso activo*. El alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas. La importancia de esas actividades es evidente, ya que la calidad de las mismas determina la calidad resultante del aprendizaje. Si el estudiante se limita a repetir los materiales informativos, el aprendizaje será meramente repetitivo, pero si éste organiza o elabora la información, el aprendizaje será significativo y su calidad dependerá de la calidad que tengan esas

organizaciones o elaboraciones. En segundo lugar, el aprendizaje debe ser un proceso constructivo, es decir, las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. La única manera de construir significado personal es relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee el sujeto, poniendo en estrecho contacto el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.

Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) señalan como uno de los objetivos prioritarios del sistema universitario la equipación a los alumnos de nuevas estrategias que les permitan afrontar con éxito la construcción autónoma de su propio conocimiento y en la misma línea Rosario (2004) considera la enseñanza de las estrategias una de las claves principales para el aprendizaje autónomo en el nuevo contexto universitario.

#### **6.4.1. De los objetivos**

El objeto de estudio de la investigación está referido al aprendizaje autónomo de los estudiantes del primer ciclo de formación universitaria en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, República del Perú. El interés investigativo se centra en una serie de necesidades reflejadas en el contexto de la universidad a partir de los planteamientos y tendencias de la educación superior universitaria en el mundo y además, el surgimiento de un nuevo escenario para la formación universitaria en el Perú en el marco de una nueva ley universitaria. A la luz de estas situaciones se concluye con el estudio, mediado por un objetivo principal y varios objetivos específicos, tal como se describen a continuación:

**Objetivo general:** Gestionar estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes del I semestre de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

#### **Objetivos específicos:**

1. Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

1.1. Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa que emplean los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo y estilo de aprendizaje.

1.2. Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación que emplean los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo y estilo de aprendizaje.

2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

2.1. Determinar la percepción respecto a metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes en el I Ciclo de la USAT, por carrera profesional, sexo y colegio de procedencia.

2.2. Determinar la percepción respecto a la autonomía en el aprendizaje que tienen los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo, y colegio de procedencia.

3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

3.1. Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, según departamento académico, grado académico y años de servicio

3.2. Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, según departamento académico, grado académico y años de servicio.

4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

4.1. Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a las metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes que inician el I Ciclo de la USAT, por Departamento Académico.

4.2. Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, por Departamento Académico.

5. Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
7. Determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)
  - 7.1. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.
  - 7.2. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes que inician el I Ciclo 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.
  - 7.3. Determinar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014 I y 2013 I.
  - 7.4. Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013 I y 2014 I.

La investigación es la respuesta a una problemática existente y su transformación ha requerido de la elaboración y aplicación de un programa educativo en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual con la finalidad promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, programa que irá generando expectativa en estudiantes y docentes, de manera que se puede ir consolidando un equipo multidisciplinario para hacer de la práctica docente en la universidad un cultura pedagógica y didáctica innovadora y creativa que sintoniza a la altura y circunstancia de los retos que la ciencia y tecnología plantea a la universidad, formar ciudadanos no sólo con competencias instrumentales, sistémicas si no también interpersonales.

La investigación fue abordada aplicando una metodología general que comprende revisión de la literatura , esta se llevó a cabo haciendo un revisión profunda, extensa de la literatura existente en medios físicos (libros, tesis) y virtuales (artículos científicos,

revistas, base de datos), los mismos que fueron organizados, decodificados y procesados a través de la utilización de gestores bibliográficos (mendeley, Dropbox) y el análisis de la realidad ha sido posible recurriendo a fuentes escritas ( libros físicos, virtuales, base de datos, artículos científicos).

El enfoque de la investigación responde a un paradigma constructivista y el diseño de campo está conformado básicamente por estrategias de investigación, instrumentos y estrategias de tratamiento de datos, permitiendo la rigurosidad, confiabilidad y validez de la investigación, así como garantizar el nivel científico que toda investigación debe merecer. Dentro de las estrategias (véase fig. 1), se implementó un estudio diagnóstico (primera fase), diseño o elaboración del programa (fase dos) y aplicación del programa (tercera fase). En cuanto a los instrumentos se utilizó un cuestionario tipo Likert validado por expertos y a nivel estadístico, grupos de discusión, análisis de documentos y una entrevista individual y la estrategia de tratamiento de datos se llevó a cabo en forma cuantitativa utilizando el spss versión 22 para procesar los datos de estudiantes y profesores en la fase del diagnóstico y después de la aplicación del programa y en relación a la entrevista que se utilizó para validar el programa y que fue aplicada a los docentes se utilizó el análisis de contenido temático.

#### **6.4.2. De la Validez Interna de la investigación**

El proceso metodológico planificado e implementado en el estudio realizado ha sido adecuado, cada uno de los elementos metodológicos que se han considerado guarda coherencia con el objeto de estudio en función de su naturaleza y alcance, en lo teórico se sustenta en postulados esenciales refrendado por algunos miembros de la comunidad científica, como Hernández, Fernández y Baptista, Maro Bunge, Tamayo Vargas, Tojar Hurtado, Nieto entre otros, referentes en Latinoamérica y Europa. Así tenemos, la descripción clara respecto al diseño y tipo de investigación, población, muestreo, instrumentos, técnicas de recolección y la validación de instrumentos.

Además, la metodología utilizada se constituye en el corazón de la investigación, puesto, que ha permitido construir un modelo teórico para abordar en forma específica las características que presente el objeto de estudio y sobre el cual se origina la propuesta con su respectiva aplicación. Por tanto, desde la metodología la investigación también ofrece una propuesta para abordar investigaciones con similares características. Ver figura 1.

Recobra importancia resaltar la muestra utilizada para levantar el diagnóstico y validar su importancia del programa respecto al aprendizaje autónomo de los estudiantes, ha sido muy representativa y respeta los protocolos de la investigación, así mismo el instrumento tiene una dimensión científica ha sido validado teniendo la validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio por tanto puede ser aplicado y utilizado en otras investigaciones a nivel de la comunidad científica, en ambos casos el Alfa de Crombach se encuentra por encima de 0,9. En cuanto al instrumento aplicado a docentes, también puede generalizarse y bien puede ser utilizado para llevar adelante otras investigaciones, las prueba estadísticas de validación se encuentran por encima de un 0,9.

Sin embargo como en todo investigación, ésta no estuvo exenta de limitaciones, por un lado nos referimos a la muestra para docentes por la cantidad de sujetos en la primera parte solo se consideró 58 docentes y en la segunda 7 docentes; es decir en el diagnóstico y en la aplicación del programa, respectivamente, tuvo que ser superado recorriendo a lo que señala la teoría una muestra intencionada cuyos resultados sirven para el objetivo de la investigación pero no pueden ser generalizados. Por otra parte, se puede considerar como limitación en ambos instrumentos la reducción de la variable en cuatro factores para comprender plenamente la variable, a partir de los resultados sería mejor ampliar a más factores y adentrarse en la especificidad, desde luego, esto sería un problema interesante para una nueva investigación, limitación que se suscribe dentro de la teoría científica y que ya viene generando un tema nuevo de investigación.

#### **6.4.3. De la Validez Externa de la investigación**

Los resultados encontrados según la naturaleza y objetivos de la investigación formulados, responden al análisis de las estrategias didácticas que emplean los estudiantes, metas personales, académicas y laborales, teniendo en cuenta el sexo, carrera profesional, procedencia de colegio, estilos de aprendizaje, los mismos que pueden ser generalizados en otros contextos por la amplitud que presenta y la importancia de la investigación básicamente en contextos universitarios latinoamericanos dado a que los estudiantes presentan característica similares respecto a los aspectos culturales, políticos y económicos, sobre todo las dimensiones consignadas como investigación formativa, tecnologías de la información, metas personales, académicas y laborales siguen siendo pertinentes, han puesto en tela de juicio el rol de

la universidad en la sociedad, inclusive su propia naturaleza, en el caso del Perú inclusive se ha gestado una nueva ley universitaria que orienta a mejorar los procesos de gestión universitaria de la universidad pública y privada. Sin embargo, en el contexto europeo, la dimensión que puede ser estudiada considerando la misma muestra de 416 estudiantes corresponde a metas laborales, personales y académicas, por el mismo hecho de la existencia de grandes avances en materia de competencias relacionadas con las instrumentales, sistémicas en cambio aquellas relacionadas con las interpersonales que incluyen las individuales y sociales es materia de investigación. Por otra parte, los resultados de los maestros evidencia grandes aportes a la investigación realizada según carreras profesionales, grado académico y tiempos de servicios no tiene otro rango de amplitud en escenarios diferentes al realizado por tener limitaciones en la muestra, solo se pudo contar con 58 docentes en la fase del diagnóstico y 7 en la fase de aplicación.

#### **6.4.4. Resultados de la investigación en relación al conocimiento encontrado según los objetivos planteados en el estudio**

**6.4.4.1.** Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo

##### **6.4.4.1.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa**

Los resultados muestran por un lado que los estudiantes indistintamente de su condición de hombre, mujer y de los estilos de aprendizaje en su proceso de formación inicial incorpora la toma de apuntes en clase y subrayado u otras técnicas para la lectura de diversos contenidos temáticos. Por otro, los varones prefieren estudiar teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje. Cada uno de estos datos nos sitúan con estudiantes que no están potencializados para asumir el reto universitario, estos indicadores señalan que solo responden a un nivel superficial al utilizar estrategias de recirculación, consecuentemente el estudiante aún no tiene la capacidad para realizar un análisis profundo de cualquier saber esencial y más aún si se trata de tener la capacidad para implementar procesos de aprendizaje en forma autónoma en el nivel que exige ésta competencia. Pozo (1990) confirma, al decir que las estrategias de recirculación de la información, suponen un procesamiento de carácter superficial, consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo,

hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria de largo plazo. Desde esta perspectiva se hace necesario y fundamental el rol que debe jugar por una parte la universidad y por otra el docente universitario, sobre todo aquellos que tiene a cargo los primeros ciclos de estudio.

La universidad tiene que asumir políticas de formación continua orientada a los docentes, para cumplir con su naturaleza que se expresa en las funciones básicas la docencia y la investigación. La docencia para comprender que todos los docentes deben estar bien formados en el manejo de estrategias didácticas proceso medular para la autonomía del aprendiz. La investigación componente que debe orientar para reflexionar permanentemente sobre la actuación del ejercicio docente y que ésta función se convierta como eje transversal para cambiar la práctica en productiva e innovadora y no repetitiva - reproductiva. Ambas contribuirán a desarrollar un paradigma universitario centrado en el estudiante bajo la perspectiva de un aprendizaje autónomo.

Los planteamientos se concatenan con toda la información que se encuentra en el primer capítulo, sin embargo, acotamos alguno de ellos, tal es así, Parcerisa (2010), la universidad debe afrontar una reflexión profunda sobre qué se entiende por docencia de calidad, sobre qué y cómo hay que impulsar la innovación docente y, en definitiva, sobre qué es lo que realmente necesita aprender el estudiante y qué tiene que suceder para que aprenda y aprenda bien.

Gómez, Guzmán, Velásquez, Cruz, y Piñeros (2006): "...el Banco Mundial considera que uno de los principales desafíos de la educación superior es hacer cambios en los requerimientos, que exigen unos niveles más altos de calificación, capacitación y actualización permanente y formación de la capacidad de aprender a aprender". Ello requiere de la persona capacidad de autorregulación y de un trabajo sistemático

En forma similar se podría decir, que la universidad aborda realidades sin límites definidos, sean éstas materiales o inmateriales, teóricas o prácticas, singulares o plurales. Es el espacio capaz de construir conocimiento y hacerlo accesible tanto a un entorno particular o nacional como a un entorno global, internacional pero además incluyente. Por consiguiente, su capacidad de manejar realidades concretas o abstractas, le permite consolidar su papel como promotora y difusora de saberes en un contexto donde otras organizaciones, como las empresas, el Estado, y la sociedad misma, se constituyen de igual forma, como medios de producción, transmisión y distribución del

saber (Miranda, 2001; Madera, 2000).

El docente tiene la misión de elevar al más alto nivel el desempeño de los estudiantes configurando la utilización de estrategias didácticas centradas en la elaboración, organización y recuperación de información, institucionalizando así en el contexto del aula y fuera de ella la importancia y trascendencia de lograr y fortalecer un aprendizaje autónomo. Así, señala Pozo (1990): las estrategias de elaboración consisten en integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de "paráfraseo", elaboración inferencial o temática, etcétera). Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse y permiten organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz y las estrategias de recuperación de la información, aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

La investigación formativa como estrategia para la enseñanza y aprendizaje debe ser consustancial y por ende una actividad rutinaria en los estudiantes, orientada a desarrollar procesos mentales generadores de la creatividad, la curiosidad, donde el aula se convierta en un espacio de laboratorio-taller, con protagonismo del estudiante que debe desarrollar sus capacidades innatas y escondidas, muchas de las cuales carecen de objetividad por parte del profesor. Solo la investigación formativa podrá encontrar aquel eslabón perdido (capacidades investigativas) cuando constituya una estrategia que ayuda a descubrir el aprendizaje invisible de muchos estudiantes. Finalmente, la investigación formativa, como estrategia asume dos perspectivas. La primera asume un rol mediador y regulador de un sistema de evaluación, ayudando a confrontar los procesos que implementa el estudiante cuando busca, selecciona y organiza información. La segunda, tiene un carácter sostenible en el tiempo, pues, trasciende el espacio áulico, por ser motivadora e inherente a la naturaleza de todo sujeto que aprende, por consiguiente fortalece el aprendizaje en forma continua.

La investigación formativa y la formación para la investigación, se deben desarrollar en interacción continua. La investigación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación. (Parra, 2009).

El profesor no se puede limitar a preparar lecciones magistrales, sino que ha de asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias profesionales. (Maura y Tirados, 2008)

En la encuesta aplicada por el proyecto Tuning con la finalidad *de* observar las competencias en las universidades, se obtuvo como resultado la capacidad de aprender, el conocimiento general básico, la habilidad de trabajar autónomamente, la capacidad de analizar y sintetizar, habilidades de investigación, el resolver problemas y el deseo de tener éxito (González y Wagenaar, 2012).

Hoy en día, la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio como consecuencia de la convergencia europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central que en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991). Este nuevo paradigma nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Así, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo, y su papel se corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. Se pretende la activación en el alumno de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos poseídos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje. (Rodríguez, 2004)

Gairín, Gillaman y Quinquer (2004) proponen una serie de estrategias metodológicas que el profesor universitario debe dominar (al menos en parte) para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos y llegar a desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas en los alumnos: clase magistral, clase magistral participativa, visionado de video, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentario de texto, simulación o role-playing, estudio de casos, trabajo por problemas, trabajo por proyectos y seminario. El docente debe ser un experto en el manejo de diferentes estrategias para gestionar el aprendizaje de los estudiantes, dotar a la práctica pedagógica de un dinamismo como exige la ciencia pedagógica, de manera que los estudiantes desarrollen capacidades para procesar, decodificar y organizar información mediante aquellas estrategias de elaboración, recirculación, recuperación, planificación y gestión, teniendo en cuenta la naturaleza de los saberes esenciales y su requerimiento para su respectiva sistematización física o virtual.

#### **6.4.4.1.2. Estrategias didácticas relacionadas con las Tecnologías de la información y comunicación.**

Los resultados nos muestran que no hay condición alguna de influencia; es decir, los estilos de aprendizaje y el sexo, no constituyen factores que sean determinantes para tener en cuenta en el ámbito de la enseñanza universitaria, sobre todo cuando se trata de implementar estrategias didácticas mediante las Tic, el docente no tiene la necesidad de considerarlo en el planeamiento curricular. De esta manera los estudiantes desde su perspectiva vienen fortalecidos con algunas de estas capacidades para el uso del internet o la web como fuente para buscar información, cuenta con destrezas básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación y utiliza buscadores académicos como Google Académico (scholar) para buscar información. Resultados que se adhieren a lo dicho: el sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente (Gonzales y Díaz; 2007). Adicionalmente, se debe tener en cuenta:

"El desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y

continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. Las escuelas deben convertirse en lugares donde sea normal ver niños comprometidos en su propio aprendizaje”. (Bosco, 1995, p. 51)

Las perspectivas de los estudiantes no están lejanas a lo que vienen planteando organizaciones sobre el giro que debe dar la educación superior universitaria como resultado del desarrollo científico y tecnológico, y no solo ello, sino también los medios de producción, comercialización y la información suscitadas desde dos ámbitos uno físico y otro virtual, el último gestiona con mayor propiedad tiempo y espacio. Estos entornos digitales se han suscitado en el contexto de la teoría del conocimiento y de la incertidumbre y que tienen que ser resueltos y asumidos en la formación universitaria.

Las Tics desde una dimensión pedagógica, tal como lo refiere Calzadilla (2002) presentan una serie de ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo, por cuanto:

a) Motiva la comunicación interpersonal, base fundamental dentro de los entornos de aprendizaje con Tics, promueve el intercambio de información, el diálogo y discusión entre quienes participan.

b) Facilitan el trabajo colaborativo, los estudiantes comparten información, trabajan con documentos conjuntos y faciliten la solución de problemas y toma de decisiones.

c) Seguimiento del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo, donde los estudiantes podrán visualizar los resultados de su trabajo en el equipo al cual pertenecen y el resto de grupos, aplicar a tiempo correctivos y estrategias metacognitivas para remediar un desempeño inadecuado.

d) Acceso a información y contenidos de aprendizaje: bases de datos en línea o bibliográficas, enciclopedias, libros electrónicos, hipermedias, centros de interés, publicaciones en red, simulaciones y prácticas tutoriales, intercambiar direcciones, diversificar recursos e integrar perspectivas múltiples.

e) Creación de ejercicios de evaluación, o autoevaluación

Los sujetos que aprenden están en constante interrelación con medios electrónicos disponibles en el hogar o en locales públicos. Los jóvenes que inician la experiencia

universitaria están localizados dentro de una generación llamados los cibernautas, la generación “y” o los llamados millennials, dispuestos para aprender interactuando con el monitor, reto que tiene que ser asumidos por el docente universitario para desarrollar aquellas capacidades adquiridas y las otras que necesitan potencializarse en pos de lograr su aprendizaje autónomo replanteando la gestión universitaria, así como modelos de enseñanza que sólo resuelven necesidades de aprendizaje de la generación boomers.

Análisis que se sustenta teniendo en cuenta dos perspectivas. El primero guarda relación con el estudio titulado: El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. Realizado por (Raposo y Sarceda, 2010) de la Universidad de Salamanca, explica que uno de los enunciados clave en el proceso de Bolonia es centrar la docencia en el estudiante, consiguiendo implicarle activa y autónomamente en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus competencias. Para ello es necesario utilizar métodos de enseñanza y aprendizaje junto con medios y recursos que lo motiven y lo orienten. En este trabajo presenta tres de ellos que, desde la experiencia en la adaptación a créditos ECTS de la materia, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, han resultado útiles para orientar y evaluar el proceso didáctico y fomentar los aprendizajes pretendidos. Se trata de las guías de aprendizaje, el portafolio y la rúbrica. El segundo, a partir de los planteamientos que propone la UNESCO (1994), demuestra claramente cuales son las tendencias nuevas en la formación de profesores:

*Los nuevos objetivos se orientan al principio de la educación permanente, a la formación basada en las competencias y a la economía, basada esta última en una utilización más eficaz de la duración de la formación dentro de una concepción sistémica y combinada de programas formativos. En cuanto a los instrumentos y estrategias nuevas se hace especial hincapié en la utilización de los multimedia, en el aprendizaje autónomo y en el proceso de grupo. Todo ello desde un enfoque integrativo, interdisciplinario e interdependiente, de modo que "los educadores deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación prevalecen cada día más sobre las funciones de instrucción.*

#### **6.4.4.2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

##### **6.4.4.2.1. Metas Personales, Académicas y laborales de los estudiantes del I Ciclo de la USAT.**

Los estudiantes que se inician en la universidad se encuentran en su mayoría en la etapa adolescente, sin embargo, tienen metas personales, académicas y laborales referidas a ser buenos ciudadanos, aprobar todas las asignaturas, involucramiento en algún grupo de trabajo organizado. Estas respuestas nos abren un panorama que se corresponde con los estudios realizados por el Tuning Europa y America Latina, sobre la competencia del aprendizaje autónomo. Los estudiantes, de esta manera se constituyen en ciudadanos con capacidad para tomar decisiones porque incursionan en otra etapa de la vida académica, es decir; quieren aprender en forma autónoma, con ello están solicitando a la universidad convertirse en un espacio que les ayuda a gestionar su aprendizaje con docentes con nuevas perspectivas, facilitadores del aprendizaje, con gestores universitarios que comprendan que la universidad debe ser un centro abierto sin restricciones para desarrollarse de acuerdo a su desarrollo psicoevolutivo y social en concordancia con su propia naturaleza y las tendencias formativas actuales dentro de la sociedad del conocimiento. También, están manifestando la universidad es la etapa para desligarse del seno familiar. Empero necesitan ser motivados durante todo su proceso formativo para seguir mejorando, descubriendo y logrando otras metas, como; hacer una pasantía internacional, obtener una Beca o media beca de estudios, ser buen profesional y estudiante, entre otros. Lo dicho, se corrobora con los planteamientos de Gremmo, Dweck, Pintrich y Schunk, entre otros, así tenemos que:

Gremmo (1998) reside en que la persona sea capaz de tomar decisiones responsables respecto a su proceso educativo y que esta capacidad está a su vez formada por saberes y habilidades donde se dé prioridad a la autonomía en el aprendizaje.

Dweck (1986) hace referencia a dos metas concernientes a las razones o propósitos individuales que persigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución; posteriormente esta categorización fue ampliada identificándose tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos de rendimientos, denominadas de refuerzo y de logro (Hayamizu y Weiner, 1991). Cada una de estas metas traen consigo tres tendencias motivacionales básicas: a) metas para el aprendizaje

que se relaciona con lo que se pretende aprender, b) Metas de logro relacionado al tratar de aprobar y, c) metas de refuerzo social, relacionado al pretender quedan bien frente a los otros.

Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno.

Por un lado podemos decir, los estudiantes tienen una visión clara del rol que deben asumir habiendo terminado sus estudios de formación profesional al resaltar la importancia desde el inicio de sus estudios que todo profesional no sólo debe circunscribirse a ser buen académico sino que debe estar a la par con el ejercicio de la ciudadanía. Desde el momento de haber elegido la universidad hay claridad en la función que debe ejercer en un espacio social. Por otro, la universidad será aquel lugar donde pueda confrontar todos los acontecimientos sociales positivos y negativos, así como la configuración de ciertos modelos de modus operandi dados por la crisis política y un modelo económico que deshumaniza al ser humano y que valiéndose de la publicidad televisiva vienen siendo bombardeados en desmedro de su desarrollo ético y profesional, suscitándose así desde su perspectiva el interés de revertir esta situación asumiendo el compromiso de ser buenos ciudadanos, buenos académicos y la necesidad de involucrarse en algún trabajo de equipo organizado. Lo manifestado se confronta con los estudios realizados por Meneses y los aportes de Valle, Blanco, al señalar: los estudiantes de enfermería de la Universidad de Pamplona en su mayoría realizan actividades características del aprendizaje autónomo según Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA), donde la ejecución de estas actividades dentro de la clasificación de “muchas veces” tiene un valor de 45.2%. (Meneses, Blanco y Valle, 2012)

Valle y otros (1995,1996), los estudiantes que se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, estarían orientados hacia metas de aprendizaje. Por su parte Dweck y Legget (1998) consideran que estos estudiantes probablemente creerán que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es modificable y percibirán los problemas difíciles como un desafío. Afirma, también, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento, están interesados en demostrar su capacidad.

Blanco (2009) aprender a trabajar en equipo, implica asumir y tomar conciencia de las características y competencias que aparecen en todo proceso grupal: tolerancia, respeto, cooperación, búsqueda de información, compartir información, comunicar resultados, empatía y escucha, compartir y consensuar puntos de vista diferentes, elaborar planes de actuación para el grupo, aprender a pensar por y para el grupo, crear un clima de progreso y de cohesión, alta motivación, acciones y metas comunes

#### **6.4.4.2.2. Percepción sobre la Autonomía para el aprendizaje en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT desde su propia perspectiva**

Los resultados propuestos por los estudiantes que inician primer ciclo de educación superior universitaria develan la importancia e implicancia del aprendizaje autónomo en la vida del sujeto que aprende. Por tanto, la universidad tiene un gran reto de convertirse en un puente que articule la cultura adquirida en la familia, escuela y sociedad, las necesidades de los estudiantes que sin tener la formación concluida si no en proceso desde el inicio de la carrera profesional traen grandes exigencias que sin darse cuenta tienen la percepción de estar a la altura de cualquier espacio geográfico en materia educativa, trayendo consigo el rompimiento de ciertos lazos teóricos por la universidad, docentes, padres de familia, actores sociales, donde los jóvenes tienen pocas capacidades para aprender, saber tomar decisiones políticas, económicas, sociales y culturales. Postulados que no han tenido en cuenta que el sujeto adolescente trae un sinnúmero de experiencias no de la escuela si no de aquellas vivencias agradables generadas en el seno familiar en función de las actividades que realizan en el entorno familiar y vecinal, las tradiciones y costumbres , todo ello lo corrobora los resultados de la investigación donde resaltan algunas características básicas del aprendizaje autónomo, la participación como integrantes en el trabajo en equipo, nivel de reconocimiento de los logros que alcanzan los compañeros, involucramiento al asumir

algún rol del trabajo en equipo, compromiso con sus estudios, motivación con la carrera que estudia, y que son asumidos por diversos autores. El aprendizaje universitario, el aprendizaje del conocimiento y la cultura al más alto nivel, debería desarrollarse en el terreno de la acogida, de la fe en el otro. En definitiva, el acto educativo es un acto de fe en todos los niveles (Torralba, 2001). No olvidemos que la idea universidad nació de una relación de acogida entre docentes y discentes en torno a la verdad y el conocimiento (Iyanza, 2000). Además, las nuevas cohortes de estudiantes que llegan a las universidades tienen nuevas costumbres, formas de vida, ideas e incluso mentalidades que llegan a sorprender y a preocupar a la gran mayoría del profesorado (Masjuan, 2004). El conocimiento del estudiante es de gran importancia, no sólo porque el estudiante, en primera persona, es el sujeto del verbo aprender (Giné, 2007), sino porque al estudiante universitario a partir de la creación del EEES se le reconoce la capacidad de discernir, de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de actuar con criterio.

Solórzano (2005, p. 54) manifiesta que el aprendizaje autónomo es la “Facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determina meta; gobernarse a uno mismo cuando se aprende. Sin embargo, lo más importante es la motivación intrínseca para no desfallecer en medio de las dificultades que obstaculicen los logros que se pretenden. Una persona motivada es capaz de establecer puentes entre la realidad y lo que desea hacer tangible en beneficio de sí mismo y del bien común, predisponiendo la mente, las emociones, el corazón y el comportamiento en función del éxito. (Cañas, 2010).

Los estudiantes que ingresan a nuestra universidad son estudiantes que pertenecen a una familia independientemente del tipo que sea, donde se pone de manifiesto el trabajo en equipo, es un estudiante que camina en los pasillos siempre en compañía de algún o de varios amigos, el primer día de clase busca estar en compañía de amistades, manifestaciones que debe gestionar el docente para hacer un traslape al contexto del aprendizaje y convertirlo en una competencia e ir incorporando otras a fin de promover su aprendizaje autónomo. Entonces, los niveles de desempeño del estudiante mucho dependerá del papel que asume el docente, tal como lo señalan; Ruiz, Jaraba y Romero, Cañas; Chica.

Ruiz, Jaraba y Romero (2011), lo define a las metas laborales; por un lado, como

aquellas condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. En este grupo se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio. Por otro, refiere que son éstas las que habilitan a las personas para ingresar al trabajo, mantenerse en él y aprender. Junto con las competencias básicas y ciudadanas, facilitan la empleabilidad de las personas (capacidad de una persona para conseguir un trabajo, mantenerse en él y aprender posteriormente los elementos específicos propios de la actividad).

El aprendizaje adquiere relevancia democrática al entender como el otro puede aportar y cambiar los procesos cognitivos y metacognitivos con la solidaridad y la cooperación del grupo, constituyéndose en un equipo cualificado y con sensibilidad social. Por consiguiente, el alumno que logre trabajar en equipo tiene garantizado el 50% del aprendizaje en la educación superior. (Cañas, 2010)

Un aprendizaje autónomo llega a la curva de madurez cuando los integrantes del pequeño grupo de estudio asumen los valores de la responsabilidad, la solidaridad, la convivencia, la equidad y la justicia como “reglas de oro” para una sana convivencia de reconocimiento a los valores de cada uno de los integrantes (Chica, 2010)

Los estudiantes se encuentran en una etapa de mucho compañerismo, de confrontación, de autonomía y actuación, siendo compatible con lo que asume Vigostsky como la zona de desarrollo próximo; es decir, está dispuesto para generar y gestionar aprendizaje, por ello, se tiene que fortalecer las diferentes habilidades o limitaciones de manera que potencien el espíritu crítico para saber reconocer los logros que alcanzan los compañeros en forma individual y cuando se involucran en el trabajo en equipo. Las metas autodefinidas tienen estrecha relación con el aprendizaje autónomo, es la idea del desarrollo de la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual de la persona; asimismo, señala que se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista. (Manrique et al. 2004). También, Sarmiento (2014), hace alusión a la persona del estudiante, diciendo: el estudiante, de alumno, pasa a ser un agente o catalizador dinámico en la transformación de la realidad, se acaba la guerra pedagógica y se hace solidario con los compañeros, con los tutores y demás agentes del conocimiento, el

hombre maduro, mantiene el justo equilibrio entre interacción e independencia.

Finalmente, lo señalado no contraviene los resultados encontrados en la investigación que realiza Sáiz y Gómez (2011), sobre el trabajo en equipo hemos podido comprobar cómo es una competencia en la que los estudiantes se perciben más capacitados. No obstante, a medida que aumenta la exigencia competencial el nivel de la autopercepción disminuye. En consecuencia, el principal reto radica no en insistir en la colaboración o la participación en el trabajo en equipo, sino en impulsar la capacidad para que los estudiantes tomen la iniciativa y lideren el trabajo en equipo, algo que se reclama desde el contexto profesional. Agrega también, diciendo que uno de los grandes objetivos de los nuevos grados es el de potenciar el aprendizaje autónomo como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan necesario en una sociedad que cambia y progresa a un ritmo vertiginoso. Lógicamente este aprendizaje autónomo exige de los estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades, que sean capaces de autoevaluarse de forma crítica, por lo que se necesitan espacios en los que aprendan a evaluar, no sólo su propia actividad sino también la de los demás. Y para ello también es necesario que el propio profesorado aprenda a evaluar utilizando estrategias evaluativas de carácter participativo como la coevaluación, la evaluación entre iguales o la autoevaluación de los estudiantes.

#### **6.4.4.3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I Ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

##### **6.4.4.3.1. Estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa**

Los resultados se configuran bajo dos perspectivas básicas. La primera que define a un primer grupo de docentes familiarizados con un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje con énfasis en el desarrollo de habilidades investigativas dentro de las cuales resalta la planificación de las tareas que realizan los estudiantes en clase, descarga y guarda la información en su computadora o dispositivos USB, organizándola en carpetas y tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Así el rol del docente se encuentra a la altura de los requerimientos sociales y sobre todo del estudiante, quien espera que sus docentes se reinventen y que se constituyen en catalizadores de la innovación de su práctica pedagógica a partir de situaciones concretas cercanas a su realidad y en paridad con el conocimiento teórico que reciben, a

veces de los cuales son muy discursivos, teóricos, extensos y que no aportan al desarrollo de sus capacidades para enfrentarse exitosamente como personas, profesionales y ciudadanos. Concilia con lo dicho los aportes del aprendizaje centrado en el aprendizaje, el enfoque constructivista, la teoría sociocultural de Vigotsky, teoría sociocognitiva de Piaget, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas, así como Beltran (1996) cuando dice: la estrategia de planificación se realizan prioritariamente antes del comienzo de las actividades y ayudan al estudiante a determinar en qué dirección ha de dirigirse en su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias: el establecimiento de metas y objetivos; la predicción; la subdivisión de la tarea; la temporalización y fijación de una calendario de ejecución; la decisión de los recursos necesarios para acometer su realización; la selección de estrategias para llevarlas a cabo; el planteamiento de preguntas e hipótesis (Beltran, 1996). Al mismo tiempo, Appiah (2007) nos dice que un currículo que promueve el aprendizaje autónomo, deberá incluir como eje transversal la investigación. Bases de datos documentales, sistematizan información documental seleccionado con un propósito definido; son herramientas que abren la puerta ampliamente a los contenidos de las publicaciones, es decir, a los títulos de documentos, autores y temas; generalmente incluyen resúmenes y ofrecen el acceso a los textos completos de las revistas, tesis o libros, ya sea que estén publicados en forma digital o en formato impreso; permiten localizar información relevante en forma exhaustiva o muy precisa. Sin estas herramientas, el investigador tendría que pasar mucho tiempo haciendo revisiones personales en los archivos y acervos documentales de numerosas bibliotecas con la consiguiente pérdida de tiempo y recursos (Torres-Verdugo, 2011).

La segunda conformada por docentes donde su función básica es la docencia centrada en la enseñanza y desarticulada de la investigación; tal como revela los datos encontrados, de los 7 ítems sólo 3 porcentualmente y en términos de puntuación han sido considerados, evidenciándose de este modo las dificultades transitadas para gestionar información y el aprendizaje de los estudiantes de manera autónoma. Todo ello en el contexto de lo señalado por la UNESCO (2004), el profesor se entiende como un “depósito” de conocimientos que debe transmitirse a los estudiantes, asumiéndose, las siguientes concepciones acerca del aprendizaje

- Aprender es difícil. Es definido al aprendizaje como un proceso difícil y a

menudo tedioso. Según este punto de vista, si los alumnos se están divirtiendo o están disfrutando de las actividades de aprendizaje, probablemente no estén aprendiendo.

- El aprendizaje se basa en un modelo centrado en el déficit. El sistema se esfuerza por identificar deficiencias y debilidades en el alumno. Sobre la base de estas carencias, los alumnos son catalogados y corregidos, o bien reprobados.
- El aprendizaje es un proceso de transferencia y recepción de información. Una parte considerable de los esfuerzos educativos aún continúa “orientada hacia la información”, donde los alumnos deben reproducir conocimiento en lugar de producir su propio conocimiento.
- El aprendizaje es un proceso individual/solitario. La mayoría de los alumnos pasan muchas horas trabajando de forma individual, completando espacios en blanco o realizando tareas repetitivas que no les permitieran pensar por sí mismos.

Ambas perspectivas se enmarcan dentro del conocimiento sistematizado y que no es ajena al contexto universitario y que se traduce no solo en contexto del objeto de estudio si no también se consolida en el último ranking de universidades a nivel del mundo y sobre todo latinoamericano donde se adolece de la actividad científica. Todo ello se origina en el seno del proceso áulico universitario, por un lado los docentes y la institución universitaria no asumen la investigación formativa como una estrategia para hacer de la práctica docente un espacio de generación de una cultura científica y de este modo configurar redes de aprendizaje entre estudiantes y docentes. Sin embargo, no se puede desdeñar avances significativos que se vienen suscitando pero en forma aislada, lo recomendable sería aprovechar de alguna forma las potencialidades de estudiantes y docentes como el saber hacer a partir de un aprendizaje autónomo y articularlo a la función de la extensión universitaria con la finalidad de que ésta sea quien nucleariza líneas de investigación pero a partir de aquellas habilidades generadas como resultado de la implementación de la investigación formativa como estrategia generaliza desde una política institucional la misma que se concretizará en líneas de investigación con un carácter gradual, es así como un aprendiente autónomo planifica, evalúa y regula sus propios aprendizajes a través del uso de estrategias metacognitivas como la identificación de las dificultades durante el aprendizaje, la autoevaluación de la

comprensión de un texto, la evaluación de las probables dificultades al responder las preguntas de un examen, etc. (Campanario y Otero, 2000). En cambio, Gonzales y Tourón (1992), las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.

#### **6.4.4.3.2. Estrategias didácticas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la información y comunicación**

Los resultados nos demuestran la forma como los docentes en forma paulatina vienen asumiendo una cultura tecnológica familiarizada con los estudiantes de educación superior universitaria; es decir, de alguna manera sintonizan con algún recurso que ha revolucionado los procesos de enseñanza, hay una clara visión de superar la brecha en el aprendizaje ofreciendo herramientas tecnológicas para hacer el ejercicio docente más dinámico con la única finalidad de hacer tomar conciencia al sujeto que aprende cuán importante es el aprendizaje en forma independiente y que éste resulte ser eficaz y eficiente consigo mismo y al servicio de los demás. Esta reflexión no se contrapone a las afirmaciones que se adhieren: los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no solo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información. (Adell, 1997), por otra parte, las nuevas tecnologías están promoviendo una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje (Bartolomé, 1996). Incluidos en este cambio están, sin duda, los roles desempeñados por las instituciones y por los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la dinámica de creación y diseminación del conocimiento y muchas de las prioridades de nuestros actuales programas curriculares.

Las tecnologías de la información como estrategia didáctica han sido incorporadas por los docentes demostrando la relevancia y el rol que hoy juegan como aliados estratégicos mediando el aprendizaje. En este punto, las nuevas tecnologías tienen un papel relevante, no solo como contenido de la formación, sino como medio para hacer llegar dicha formación a sus destinatarios. (Adell, 1997)

Los resultados también nos alerta de ciertas falencias por no ser desarrolladas en los estudiantes como por ejemplo publicar y difundir los trabajos de investigación propios de los estudiantes, la actitud en relación con las Tic como estrategia didáctica, sin embargo, se califica como favorable, por un lado se refleja el compromiso con la

institución al fomentar el uso de la tecnología que le da coherencia al ámbito administrativo, en lo que respecta al ámbito institucional se evidencia la implementación de las Tic que corresponde al modelo educativo USAT y finalmente en el plano pedagógico está la gestión del aprendizaje autónomo, donde los docentes utilizan el internet hay un avance significativo que se expresa en los resultados, tales como: utiliza el internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes, confía en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas, utiliza las opciones “Estilos” y “Tabla de contenidos” de Microsoft Word, "google académico" para buscar información referente a los temas de su asignatura, buscadores generales de Internet como Google, Bing, Yahoo, etc. ,promueve en los estudiantes el uso de la Biblioteca virtual de la USAT, utiliza servicios web 2.0 (mapas mentales, conceptuales, videos) en la elaboración de material educativo de la asignatura, utiliza servicios web 2.0 (googledrive, Dropbox, onedrive) para guardar y organizar información. Cada una de estas conclusiones se encuentra contenidas en aportes teóricos y resultados de investigación que se sustentan a continuación.

Benito (2000) dice que se debe tener en cuenta tres tipos de conocimientos y habilidades: 1) Para encontrar información: habilidades de localización y recuperación documental, y habilidades de manejo de equipos tecnológicos, 2) Para usar información: habilidades de pensamiento, habilidades de estudio e investigación y habilidades de producción y de presentación, 3) Para compartir y actuar éticamente respecto a la información.

Esteve (2009) señala que a incorporación de las Tic, y sobre todo de Internet permiten al estudiante aprender a planificarse y a autogestionarse, a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global. Además consigue que el estudiante deje de ser un simple “usuario-consumidor” pasivo de información y se convierta en productor de la misma. En cambio Domínguez (2010), la búsqueda de información es, de entre estas funciones, una de las más cotizadas, ya que aparte de los periódicos digitales, los grupos de noticias y toda la información multimedia de que nos proveen los medios de comunicación convencionales, Internet pone a nuestra disposición la mayor biblioteca del mundo. Lo que hemos de hacer a la hora de consultar la Red, tanto nosotros los docentes como nuestros alumnos, es discernir qué puede ser válido de toda esa

información y qué no.

Ascencio, y Montoya (2013), nos corroboran sobre el particular, a lo largo de la investigación y del trabajo con las instituciones educativas de Medellín hemos podido constatar que los docentes también conciben las tecnologías como elementos posibilitadores dentro del espacio educativo, es decir, los docentes tienen conciencia de que los elementos que ofrece la web y las tecnologías de la información y la comunicación en general pueden incidir de forma favorable no solo en la dinamización de los ambientes educativos sino también en la movilización y desarrollo de procesos asociados al aprendizaje de los estudiantes. Así, por ejemplo, son continuas las alusiones a las posibilidades que las redes sociales ofrecen para el trabajo de procesos implicados en la argumentación, en la medida en que las redes sociales, al operar bajo un principio dialógico permiten el intercambio de opiniones. De igual forma, las redes sociales, desde la generación de grupos, favorece el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje en red y sobre todo la discusión y la consideración de puntos de vista distintos. Aspectos todos estos que contribuyen en gran medida a la formación de pensamiento crítico en los estudiantes. Finalmente, Llanos, y Acosta (2011), resaltan en una de sus conclusiones de la investigación realizada que la utilización de la estrategia mediada por las TIC, generan un ambiente de interés y motivación en el evento pedagógico y permiten favorecer y potencializar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes, transformando la clase en un espacio agradable donde el estudiante aprende y comparte con sus compañeros y docentes.

#### **6.4.4.4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el I ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo**

##### **6.4.4.4.1. Metas personales, académicas y laborales de los estudiantes**

Los resultados desde la perspectiva de los docentes no son favorables, en su mayoría afirman que los estudiantes carecen de metas personales, académicas y laborales, dificultando de esta manera aprender de manera autónoma. Estas características se contravienen con las perspectivas que tienen los propios estudiantes. Sin embargo se debe tener presente que aprender en forma autónoma es una tarea compleja y multidimensional porque responde a una competencia y ésta se logra en forma gradual y que demanda de una cierta temporalización y que se verán concretizadas en el corto,

mediano y largo plazo, dependiendo de su propia naturaleza del sujeto aprendiz. Actualmente la labor docente no debe estar circunscrita específicamente a resultados en términos de producto sino en función de procesos y que estos se alcanzan en la medida que haya un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, por ende, se necesita un currículo que articule desempeños en términos de competencias y no como ocurre actualmente donde el conocimiento sigue siendo fraccionado. El contexto universitario tiene aún, vigente un currículo como una isla, donde este se viene implementado por asignaturas que responden a contenidos y cada docente lo viene desarrollando desde su propia perspectiva y no desde la perspectiva del futuro profesional y del entorno donde éste debe ejercerlo, habiendo la necesidad de asumir una política institucional en materia pedagógica y didáctica. Información que concuerda con los estudios realizados de Martín (2011) al señalar que el desarrollo profesional de los profesores debe asegurar la renovación y ajuste de las competencias docente, de tal forma que permita la adaptación a los nuevos tiempos y el ajuste a las particularidades y demandas de los nuevos estudiantes o ciudadanos del siglo XXI. Dentro de los cuales se tiene que poner mayor énfasis en desarrollar el liderazgo en clase, estudiantes que muestran desempeños de autorrealización y superación, planificar una meta para generar su autoempleo, superación de la cultura de conformidad hacia la tendencia de la nota mínima. Además, el papel del alumno no debería ser siempre el del subordinado que ejecuta actividades. Debe también tener desde temprano la oportunidad de planificar un trabajo y guiar a un grupo en su ejecución. Para ello está el trabajo de grupo, realizado no sólo en organización igualitaria con igualdad de condiciones para todos los miembros, sino también de vez en cuando de manera que algunos alumnos tomen la responsabilidad de la planificación y la ejecución de una tarea. Conocen de esta manera el problema de liderazgo, y se ejercitan en ello (Aebli, 1998).

#### **6.4.4.4.2. Perspectiva docente respecto a la Autonomía para el aprendizaje en los estudiantes del I ciclo de la USAT**

La perspectiva docente respecto a los niveles de la competencia para el aprendizaje autónomo da cuenta que pocos alumnos tiene un nivel para la metaprendizaje, la participación y motivación en clase y muy pocos estudiantes tienen un nivel de participación en clase. Cada una de estas respuestas suscita la necesidad de revisar el nivel de planificación sobre el cual se implementa la práctica docente para encontrar la pertinencia de los programas, la pertinencia de las estrategias didácticas para determinar

si se viene dando respuesta a los intereses, necesidades de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje y la acción tutorial con el propósito de motivar a los estudiantes hacia la construcción de un proyecto de vida. De esta manera hay necesidad de diseñar e implementar un programa para con la finalidad de forjar estudiantes que aprendan de manera autónoma, la cual en esta investigación se plantea en uno de los objetivos. Este análisis no sólo tiene un aporte desde la percepción del investigador si no que guarda relación con otros postulados de teóricos que han investigado el tema, donde son claros al precisar que la responsabilidad directa no constituye el rol del estudiante sino del docente, universidad y otras variables externas. Así tenemos, que la teoría de metas de logro (Ames, 1992; Duda 1992, 1993; 1980, 1989; Roberts 1984, 1992), citado en Pineda (2010) examina la motivación de los sujetos en función de los objetivos que se derivan de su práctica. La premisa básica es que los sujetos que participan en contextos de logro necesitan mostrarse competentes, pero la forma en la que se construye la percepción de competencia difiere de unos sujetos a otros. Habla de dos perspectivas a la hora de concebir su capacidad: perspectiva de orientación a la tarea y perspectiva de orientación al ego. Los estudios realizados por Carrascal (2006), citado en Pineda, (2010), las tareas académicas son casi el único formato de actividad de los estudiantes y en su ejecución son orientadas por enfoques de aprendizaje superficiales. También, se cuenta con docentes que diseñan la instrucción siguiendo modelos convencionales. Hay un vacío alrededor del conocimiento sobre las estrategias que les resultan útiles a los aprendices para lograr el aprendizaje, sobre la percepción que tienen de sí mismos, sobre su eficacia al aprender y sobre la capacidad con la que aplican lo que aprendieron sus estudiantes a contextos de problemas afines, no necesariamente estructurados.

Además, para que el equipo funcione bien es necesario, entre otras cosas, fijar objetivos claros, realistas y medibles, delegar responsabilidades y tareas y fomentar la comunicación y la cooperación (Torres, 2003). Finalmente, los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar el tiempo al momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando (Tapia, 2001). Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje (Tapia, 1999; Covington, 1998, 2000).

#### **6.4.4.5. Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

La tabla 55 nos demuestra que al comparar los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones, existe una diferencia significativa en los puntajes promedios obtenidos entre estudiantes y profesores en todas las dimensiones: metas personales, académicas y laborales, competencias para el aprendizaje autónomo y estrategia didácticas relacionadas con la investigación formativa y en la dimensión de estrategias didácticas con el uso de las Tic.

Los ambientes virtuales contribuyen a un conocimiento sensorial cuando ofrecen la oportunidad de observar con base en el método hipotético-deductivo (...) los estudiantes virtuales promoverán actividades de aprendizaje que contribuirán a obtener las explicaciones observando la realidad y teniendo la oportunidad de aplicar los diversos métodos de las disciplinas, con el propósito de producir un conocimiento que no dependa de un arreglo predeterminado por autoridad científica o académica. Chica, 2010)

Por tal razón, Garagorri (2009) como se citó en (Moreno, 2011) señala que para el correcto desarrollo de la competencia e iniciativa personal, es necesario saber movilizar el resto de competencias basadas en aprender a pensar, saber comunicar, saber usar las Tic, saber relacionarse, saber ser uno mismo y tener iniciativa.

#### **6.4.4.6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.**

La elaboración, tiene que ver con la naturaleza del programa responde a una situación real que se sustenta en un diagnóstico, el mismo que ha develado cada una de las diferentes características y propiedades que tiene el objeto de estudio. De esta manera se consolida en un instrumento que se orienta a resolver algunos componentes básicos como las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa y aquellas que tienen que ver con las tecnologías de la información y comunicación, las metas personales, académicas y laborales y las competencias necesarias de fortalecer la formación del estudiante universitario basado en el aprendizaje autónomo.

El programa como tal guarda pertinencia teórica, normativa, empírica y metodológica.

Teóricamente responde a las tendencias actuales y perspectivas del conocimiento, señalado por organismos que llevan la vanguardia en materia educacional, los mismos que vienen proponiendo una serie de competencias que deber ser alcanzadas y desarrolladas por estudiantes que se encuentran en el nivel de formación universitaria y dentro de las cuales se encuentran el aprendizaje autónomo. Además, recoge los aportes de diferentes teóricos de reconocida trayectoria profesional y que pormenorizadamente se describe y comenta en todo el texto del presente estudio.

Normativamente guarda coherencia con los lineamientos descritos en el modelo educativo USAT, instrumento de gestión que determina los pilares básicos sobre los cuales se debe llevar a cabo la implementación de la docencia universitaria, tecnologías de información, investigación, aprendizaje autónomo y formación continua. Además, se encuentra adherido al reglamento de gestión curricular en donde se señala cuáles son los componentes básicos que debe tener un programa.

Empíricamente, es un programa cuyos componentes, implantación y ejecución pueden desarrollarse sin necesidad de recurrir a procesos teóricos para su comprensión y aplicación, caracterizándose su diseño por responder a lineamientos curriculares de carácter flexible y holístico, en lo que refiere a su contenido presenta un lenguaje claro, asequible y en relación a su utilidad es un instrumento cercano a la necesidad e interés de los estudiantes, ha sido planteado y propuesto por un equipo de docentes con mucha experiencia en la docencia quienes han consolidado la aspiración de los estudiantes: generación y creación de una cultura del aprendizaje continuo y sostenible en el tiempo.

Metodológicamente, satisface la iniciativa del equipo de docentes que conforman la muestra de estudio y del propio investigador, así como de los propios estudiantes al vivenciarlo en el aula a través de los procesos recibidos con estrategias diferentes. Este nivel se evidencia básicamente en los cuatro últimos objetivos planteados en la investigación; es decir se consolida en el para qué del programa.

Sin embargo, como todo producto resultado de un proceso científico, no es acabado, es perfectible y entonces, tiene sus limitaciones el cual adolece de especificidad, cada una de las actividades que se configura en las respectivas unidades debió estar acompañado por una guía metodológica, de manera que no pueda alterar los lineamientos básicos en el cual el docente debe ponerlo en práctica y traducirlo en una evidencia. Así lo adviertan alguno entendidos, diciendo, la guía de trabajo autónomo es considerada un

elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento Romero y Crisol (2009) citado en López y Moya. (2012) Dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares Camacho (2007, p. 49); citado en López y Moya (2012) la define como: “Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”. Es decir, se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo.

Respecto a la aplicación se debe rescatar la colaboración por parte de algunos maestros de asumir la decisión de insertarse en procesos de cambio y estar a la vanguardia de la exigencia de estos últimos tiempos y sobre todo de conceptualizar el espacio áulico en un escenario para recrear experiencias académicas centrados en la investigación y sobre el cual hacer una nueva lectura del hacer profesional en búsqueda de los ideales en el presente de estudiantes que seguramente han iniciado la universidad con un sinnúmero de limitaciones pero que finalmente se perfila hacia la consecución de nuevas personalidades que tendrán el encargo de liderar procesos importantes y en el momento oportuno afrontarán con mucha competencia la resolución de situaciones problemáticas a partir del ejercicio profesional y que serán resueltas si nuestra práctica pedagógica ha estado orientada con estrategias basadas en el aprendizaje autónomo; es decir, si nuestra tarea docente ha sido sostenible en el tiempo como la que busca el programa diseñado y aplicado. Por otra parte, la importancia del programa en el nivel de su aplicación, ha generado resultados significativos, la conformación de una red de interaprendizaje que se viene gestando en la universidad en torno a una línea de investigación específica relacionado con el aprendizaje autónomo y un equipo de investigación con la finalidad de abordar interdisciplinariamente el desarrollo de capacidades de los estudios en torno a proyectos formativos basados en el enfoque por competencias y en la socio formación. Todo ello se desprende de lo que afirma el Consejo Europeo de Barcelona (Febrero 2002) adoptó un detallado programa de trabajo con el fin de alcanzar estos objetivos comunes para 2010. El programa detallado de trabajo aumentó la lista de destrezas básicas como a continuación se indica: alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales) competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, Tic y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. Este grupo de trabajo definió un marco compuesto por ocho dominios

de competencias claves necesarios para todos/as en la sociedad del conocimiento (Comunicación en la lengua materna, Comunicación en una lengua extranjera, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor, Expresión cultural). Dados los diversos aspectos del trabajo, es necesario subrayar algunos principios para la definición del marco así como los retos planteados debido a dicho intento. También, justicia la experiencia llevada a cabo en la Universidad Iberoamericana de México, en conjunto con su Instituto de Investigación, han planteado unas orientaciones que son el resultado de los trabajos realizados de la mano con los profesores, esta investigación se ha titulado “Formación de profesores universitarios para el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo desde una perspectiva intercultural”. El objetivo de esta investigación fue proporcionar un conjunto de estrategias prácticas fundamentadas en avances teóricos, que permitan a los profesores integrar de manera transversal el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender autónomamente a lo largo de la formación universitaria, especialmente durante el primer ciclo de la carrera universitaria.

El programa se caracteriza por cuatro niveles que han permitido su consolidación sin embargo, teórica y metodológicamente recobra gran importancia y trascendencia por los resultados obtenidos que se consolidan en el cumplimiento de cada uno de los objetivos, tales como: determinar el nivel de Variación % en el rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I ciclo en el 2013 I, analizar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes del I ciclo del 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I, analizar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014I y 2013I y por último determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013 I y 2014 I. , los mismos que se derivan a partir de su aplicación y por su naturaleza, adicionalmente constituyen una categoría recurrente y circular sirviendo a la vez de medios de validación del propio programa en su etapa de diseño y aplicación.

En consecuencia los objetivos se han cumplido y habla por sí mismo de la eficacia del programa y de la investigación, así tenemos, a partir del programa los resultados

académicos de los estudiantes en forma general demuestran una mejora significativa en términos porcentuales que se evidencia en las actas de evaluación. Igualmente ocurre a nivel de titulaciones en la que destaca Arquitectura, Derecho, Educación Inicial, Enfermería, Ingeniería de Sistemas y Psicología. Los niveles porcentuales de aprobación son también significativos en forma general y por escuela tuvo mayor incidencia en las titulaciones de Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Educación Inicial, Enfermería y Psicología. Estos resultados dan una lectura de lo señalado anteriormente en el nivel teórico y metodológico:

- Un reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje basado en estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje autónomo (investigación formativa, tecnologías de la información y comunicación).
- Los profesores debe gestionar el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta un enfoque basado en competencias para hacer del estudiante un aprendiz permanente y consciente de su aprendizaje; es decir, orientar el quehacer universitario del estudiante hacia metas personales, académicas y laborales, perspectiva que esta puesta de manifiesto en los estudiantes.
- Los profesores necesariamente debe desarrollar actividades y tareas complejas que movilicen saberes, recursos y medios para ser resueltas por parte de los estudiantes. Permanentemente deben dotarle de estrategias didácticas para gestionar autónomamente su aprendizaje y no convertirlos en ente pasivos. Los estudiantes no tiene como metas convertirse en mendigos cognitivo, si no en investigadores e innovadores cognitivos con liderazgo dentro y fuera del aula.
- El desarrollo de las materias deben estar centradas en la persona del estudiante como actor principal de su proceso formativo; es decir, se requiere de un paradigma de maestro centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza.
- El espacio áulico y por ende el universitario requiere de un sistema de comunicación pedagógica para facilitar y fluir eficazmente los medios de formación y que debe ser consolidados mediante estrategias didácticas orientadas siempre en pos de un aprendizaje autónomo, abriendo espacios siempre para los aportes, preguntas, comentarios, debates, foros, seminarios presenciales y en red, alimentando el abordaje interdisciplinario de diferentes

saberes y del proceso de investigación.

- La evaluación debe constituirse en un componente regulador de todo el proceso formativo y llevado a cabo de manera transversal. Asimismo debe ser el que apertura siempre la interacción didáctica y de esta manera no improvisar o constituirse en punitiva sino más bien en un acto de interacción horizontal y cercana hacia el interés del estudiante, despertando motivación y necesidad por conectarse hacia el interés de aprendizaje del estudiante y en un instrumento que sirve para la toma de decisiones del docente y de un proceso metacognitivo del estudiante, tal como se ha desarrollado en el programa y que ha sido evidenciado en los mapas de aprendizaje, pautas y lineamientos flexibles sobre lo que se pretendía del estudiante. Lo expresado se consolida en los aportes de:

Zabalza (2002) considera necesario centrarse en tres aspectos básicos: primero, Convertir el aprender en contenido y propósito de la propia enseñanza a la aportación formativa que hacemos los profesores. No sirve de nada orientar los aprendizajes a repetir las cosas, centrarse en unos pocos documentos y apuntes y dedicarse a superar exámenes para olvidar después lo que se ha aprendido. Segundo, enfocar la materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, y tercero, mejorar los conocimientos que poseemos los profesores sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. No hay duda, cuanto más se pueda saber sobre el aprendizaje en mejores condiciones estaremos para facilitararlo.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la formación de personas que sean capaces de adaptarse a los cambios en la sociedad, con capacidad e iniciativa personal, con capacidad para resolver problemas en condiciones de incertidumbre, con competencia comunicativa oral, escrita e icónica, con capacidad de autoaprendizaje, autocontrol, asunción de riesgos y trabajo en equipo y para actuar en contextos culturales diferentes, todo esto contribuirá a acercar la docencia universitaria y la educación a lo que actualmente se espera de ella.

Peña (1997) en su trabajo titulado “Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/Le buscó identificar los elementos más relevantes del aprendizaje autónomo y cuál

es la aplicación en el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Los materiales son entendidos como la fuente principal del aprendizaje y se diseñan para que acompañen al estudiante, de tal manera, que éste aprenda de ellos y con ellos. Al ser una fuente tan relevante del aprendizaje pueden ser un potenciador de la autonomía. Esta investigación, realizó un análisis documental de un número no reportado de currículos, encontrando que aquellos que se preocupan por el aprendizaje autónomo tienen en cuenta la motivación, la interacción docente – alumno y entre alumnos, la información sobre el progreso y el avance en la formación, la independencia y el control por parte del alumno. Por tanto, es importante, tener en cuenta que los materiales educativos son una fuente de aprendizaje lo cual implica que su utilidad debe ser continua, lo que demanda en la docente poseer versatilidad, no en términos de los conocimientos que se va a transmitir, sino de la práctica pedagógica que vamos a realizar para guiar con éxito al niño en el proceso de aprendizaje de una manera autónoma.

La tesis de Delgado (2008) titulado influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de la formación profesional del egresado de la UNMSM; presenta una investigación que tiene como objetivo, contribuir con un modelo de aprendizaje autónomo en la calidad de la formación profesional del egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El resultado de esta investigación, es que se acepta la hipótesis general planteada que el estilo de Aprendizaje Autónomo contribuyó a elevar la Calidad de la Formación Profesional de los alumnos de los últimos semestres de la UNMSM. Lo que implica que los cuatro factores que comprenden la autonomía del aprendizaje: nivel cognitivo, metodológico, psicológico y tecnológico en forma integral y sinérgica forman parte del pilar del desarrollo de la calidad de la formación profesional de estos estudiantes. Por otro lado, deben realizarse transformaciones de fondo, sobre todo, en cuanto a metodologías docentes. Nos encontramos ante un cambio profundo en las formas de enseñar, aprender y evaluar. (Pozo y Pérez, 2009)

## CAPITULO 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las conclusiones de esta tesis responden básicamente a los objetivos que orientaron la investigación, así como la sistematización de otros conocimientos y reflexiones que se han ido gestando a lo largo de todo el proceso. La naturaleza de la investigación, la perspectiva teórica y enfoque asumido a lo largo del tratamiento del objeto de estudio, se ha podido elaborar algunas propuestas de intervención. Finalmente, las conclusiones, han promovido la reflexión sobre la cual se pudo identificar las limitaciones del trabajo y proponer posibles líneas futuras de investigación así como nuevas hipótesis de estudio.

### 7.1. Conclusiones

La tesis desarrollada tuvo como objetivo general gestionar estrategias didácticas a través de un Programa Educativo en la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar competencia para el aprendizaje autónomo en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT). Dar respuesta, significó concretizar siete objetivos específicos, que se describen a continuación:

1. Analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.
  - 1.1. Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa que emplean los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo y estilo de aprendizaje.
  - 1.2. Caracterizar las estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación que emplean los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo y estilo de aprendizaje
2. Analizar la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
  - 2.1. Determinar la percepción respecto a metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes en el I Ciclo de la USAT, por carrera profesional, sexo y colegio de procedencia

- 2.2. Determinar la percepción respecto a la autonomía en el aprendizaje que tienen los estudiantes en el I ciclo de la USAT, por sexo, y colegio de procedencia.
3. Analizar las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes en el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
  - 3.1. Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, según departamento académico, grado académico y años de servicio
  - 3.2. Determinar qué estrategias didácticas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, según departamento académico, grado académico y años de servicio.
4. Analizar la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes que inician el I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
  - 4.1. Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a las metas personales, académicas y laborales que tienen los estudiantes que inician el I Ciclo de la USAT, por Departamento Académico.
  - 4.2. Determinar la percepción que tienen los docentes respecto a la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes que inician el I ciclo de la USAT, por Departamento Académico.
5. Comparar los niveles de percepción respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes y docentes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
6. Elaborar un programa educativo para la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
7. Determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para el aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

- 7.1. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo del 2014 I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.
- 7.2. Determinar el nivel de Variación porcentual en el rendimiento académico, por carrera profesional de los estudiantes que inician el I Ciclo 2014I, respecto a los estudiantes del I Ciclo en el 2013 I.
- 7.3. Determinar la tasa de desaprobación de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos, 2014 I y 2013 I.
- 7.4. Determinar el porcentaje de aprobados y desaprobados de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en ambos grupos por escuela profesional, 2013 I y 2014 I.

El primer apartado de este capítulo hace referencia a los procedimientos que se llevaron a cabo para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados y además contiene aportaciones generales de la tesis. El segundo apartado presenta las propuestas de intervención que se requiere para comprender y gestionar en forma multidimensional el aprendizaje autónomo en el contexto universitario. El tercero apartado comprende las líneas e hipótesis de investigación.

De esta manera se da paso al cierre de una de las etapas de investigación, sin embargo se abre el inicio para un diálogo, debate y profundización sobre las posibilidades y limitaciones que pueden haber en relación al aprendizaje autónomo como competencia que debe ser implementada y desarrollada en el contexto universitario, así como el abordaje en otros espacios que orienten la verdadera esencia de la búsqueda de la persona como tal.

### **7.1. 1. Resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos específicos**

#### **7.1.1.1. Con relación a las estrategias didácticas que emplean los estudiantes para el desarrollo de su aprendizaje autónomo.**

Los estudiantes que inician la formación universitaria se basan fundamentalmente en estrategias didácticas que desarrollan procesos pasivos orientados a la recepción de información. Los resultados, respecto a la investigación formativa lo demuestran, un alto porcentaje de estudiantes utilizan la toma de apuntes, la argumentación de sus ideas en clase lo hace sin tener en cuenta referentes teóricos y no han desarrollado capacidades para evidenciar sus logros de aprendizaje mediante proyectos o planes, así como la

revisión de los trabajos antes de su presentación. Tampoco promueven la utilización de estrategias para mejorar sus estilos de aprendizaje. Así tenemos, estamos con estudiantes cuyos desempeños están supeditados a la labor docente, es decir, tienen una dependencia en el aprendizaje, la consulta es inmediata ante una situación problemática, no profundizan la búsqueda en otras fuentes de información, su principal fuente de consulta y soporte es el docente. Por otro lado, adolecen de la capacidad para incorporar diversas estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento, trayendo consigo niveles bajos de expectativas para aprender en forma autónoma. Actualmente, pueden ser catalogados como mendigos cognitivos, aún, no han explorado otras estrategias, están supeditados a lo que proporciona el docente en clase, información alojada en el aula virtual, inclusive, tampoco revisan en forma continua los materiales didácticos tal como se lee en las tablas, capítulo 6 correspondiente a los resultados.

Por otro lado, los estudiantes incorporan las tecnologías de la información como estrategia didáctica, solo cuando hacen uso del internet, demuestran algunas capacidades para buscar información, confianza de información publicada en los medios en línea y finalmente sostienen tener familiaridad para la redacción incorporando las opciones básicas del Microsoft Word, resultados que no superan el 50%. Estos resultados revelan un problema aún no resuelto en la educación básica y universitaria, los estudiantes viven al margen de la era digital en materia educativa, consecuentemente el rol de la educación sigue distante de las políticas educativas establecidas en el marco del bicentenario, como por ejemplo, brecha digital cero y cada vez muy lejos de alcanzar los estándares internacionales en términos de competencias señalado y establecidos por el Tuning Europa y América Latina.

Las tecnologías de la información siguen siendo una novedad en ambos sexos, independientemente de sus estilos de aprendizaje y a la vez un área muy vulnerable para los adolescentes. Al respecto se suscitan dos razones, una académica y otra formativa. La primera no se viene aprovechando todas las bondades que significa como estrategia didáctica para la gestión del conocimiento en los procesos pedagógicos, trayendo consigo una concepción equivocada entre padres de familia y docentes, cuando se sabe que hoy, la información en línea es más actualizada, barata y que siendo bien aprovechada se gesta en el estudiante niveles de autonomía, claro está, sin desdeñar la información física que será perdurable por siempre. La segunda, repercute en la falta de

una formación ética en relación a la tecnología, consecuentemente, no se viene formando principios básicos en el estudiante para asumir con buen criterio las diferentes posibilidades que ésta tiene, consecuentemente, hay una desinformación y ciertos estereotipos en desmedro de la tecnología como una aporte fundamental en el desarrollo de la ciencia.

#### **7.1.1.2. Con respecto a la competencia del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los estudiantes.**

Aprendizaje autónomo viene a ser cuando el estudiante adquiere la facultad para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender en forma consciente e intencional mediante la utilización de estrategias de aprendizaje conducentes al logro de metas personales, académicas y profesionales así como tener autonomía en su aprendizaje; es decir, cuando se adquiere de manera individual la capacidad de resolver situaciones problemáticas a lo largo de la vida en cualquier contexto acrecentando su independencia y toma de decisiones.

Las tendencias actuales de los sistemas educativos donde se encuentran las universidades mejor posicionadas y que figuran dentro del Ranking internacional vienen implementando la competencia del aprendizaje autónomo, por ello, recobra gran importancia la investigación llevada a cabo. La familia, escuela, universidad, actividad laboral y empresarial requiere de hombres que puedan valerse por sí mismo para asumir responsablemente las atribuciones en función de la naturaleza del escenario que le toca vivir. En tal sentido, el sistema educativo Peruano y sobre todo la universidad tiene que llevar a cabo la función, docencia, con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo que actúa como variable de estudio se ha dimensionado en dos componentes fundamentales a partir del análisis factorial y la perspectiva empírica del investigador. El componente uno, metas personales, académicas y laborales y el componente dos, autonomía en el aprendizaje.

Respecto a metas personales, académicas y laborales los estudiantes que inician el primer ciclo en la USAT poseen algunas características como por ejemplo: meta para liderar el grupo de trabajo, involucrarse en grupos de estudio organizado, llevar a cabo una pasantía internacional, obtener beca de estudios y ser un buen profesional, resultados que no difieren, por el sexo y tampoco por colegio de procedencia. Sin

embargo, los resultados no son nada alentadores, cada una de estas aspiraciones se encuentran por debajo del 50%, lo que indica que un alto número de estudiantes que inician sus estudios universitarios vienen desubicados, adolecen de un perfil para adaptarse rápidamente al quehacer universitario; es decir, ingresan sin las competencias básicas para iniciar el desarrollo profesional haciéndose necesario la intervención profesional de un equipo colegiado para orientar a definir su proyecto de vida. Además, se puede inferir que la actual situación que se viene gestando en las familias, escuela y sociedad como resultado de esta sociedad de consumo viene acarreado pasividad, conformismo, independencia, conductas paternalistas y desinterés por el desarrollo humano que se logra básicamente mediante la educación.

En relación al segundo componente, autonomía para el aprendizaje, los estudiantes tienen una percepción favorable, pues, mínimamente sobrepasan el 50%, todo ello se contrasta con algunas características como: motivación por la carrera que estudian, trabajo e involucramiento en equipo, compromiso con los estudios y reconocimiento de logros de sus compañeros. Cada una de estas características; por cierto importantes, empero, distan para definir que los estudiantes tienen la competencia del aprendizaje autónomo. A la luz de los resultados la universidad tiene que asumir políticas de formación docente que orienten el proceso formativo para revertir tal situación, ausencia de capacidades para el aprendizaje autónomo, basado en un enfoque transdisciplinario, cuyas estrategias didácticas empleadas por el profesor no solo se asuman en forma individual, sino en equipo, caso contrario se puede agravar el problema, puede producirse una saturación y atomización de actividades de aprendizaje en el aula y extracurriculares en el estudiante. Por otro lado, la actuación del docente y el liderazgo directivo son aspectos claves en el proceso de la formación del estudiante en forma autónoma y de esta manera asumir que la educación es un servicio público y una responsabilidad social, por ello, es necesario dar respuesta sobre el tipo de competencias que se viene desarrollando en la universidad, es decir, rendir cuentas a los sujetos involucrados de todos los procesos pedagógicos (profesores, padres de familia, estudiantes) y de aquellos que tributan al mismo.

### **7.1.1.3. Con respecto a las estrategias didácticas que utilizan los profesores para desarrollar un aprendizaje autónomo en estudiantes.**

Estrategias didácticas para el aprendizaje autónomo son procedimientos centrados en la investigación formativa, las tecnologías de la información y comunicación, siendo utilizados por el docente para llevar a buen término la acción didáctica considerando el componente micro curricular de cada una de las actividades para un buen desempeño del estudiante en y fuera del contexto del aula.

Implementar estrategias para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes implica necesariamente un cambio de paradigma en la enseñanza de educación superior; es decir, se requiere una reingeniería en el rol docente, nuevas competencias en la práctica pedagógica donde se articule la investigación y las Tic, nuevas formas de planeamiento curricular que converjan el conjunto de asignaturas en proyectos formativos, replantear los procesos pedagógicos incorporando como fase inicial la evaluación a partir mapas de aprendizaje, portafolios electrónicos, guías didácticas y módulos de aprendizaje.

Es fundamental el liderazgo pedagógico en el docente a fin de contar con estudiantes que gestionan su aprendizaje en forma autónoma. Sin embargo, el estudio realizado identificó un alto porcentaje de docentes que su práctica pedagógica está centrada en la enseñanza, persiste aún, la utilización de estrategias que buscan la transmisión del conocimiento, el aprendizaje está centrado en el docente, consecuentemente, la cultura didáctica de los docentes se encuentra muy distante para formar en la competencia, aprendizaje autónomo en los estudiantes. Por otro lado, se puede afirmar también que hay un temor por la pérdida de autoridad del docente en el aula, la autonomía de cátedra, el cambio de paradigma de los procesos de la gestión universitaria por el protagonismo que pueden adquirir los estudiantes, todo ello se evidencia por un lado, en la ausencia de políticas a nivel institucional la implementación de un currículo basado en competencias y por otro, el rol pedagógico del docente para incorporar la investigación formativa y las Tic como estrategias didácticas fundamentales en el contexto universitario que dinamice, agilice y gestione la abundante información clasificada en base de datos, revistas científicas, servicios web 2.0 utilizando diversos exploradores y estrategias de búsqueda de información.

Por ello, resaltan solo algunas estrategias, relacionadas con la investigación formativa, como; descarga y guarda información en su computadora o dispositivo USB organizándola en carpetas, planifica las tareas que realizan los estudiantes que se vienen implementando en la universidad con cierta regularidad por los docentes según tiempo de servicio, grado académico y las diferentes escuelas de formación profesional, excepto la titulación de derecho que vienen incorporando todas las estrategias dimensionadas en la variable de estudio (investigación formativa), orientadas a guardar enlaces de páginas web favoritas en documentos Word, Excel, comparte información con los estudiantes para profundizar y ampliar temas, tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante y utilizan sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar sus sesiones de clase o actividades (formatos, párrafos, sangrías, tablas).

De igual manera ocurre con las estrategias relacionadas con el uso de las Tic, donde un alto porcentaje exigen su utilización en el quehacer universitario, tal es así que resaltan sólo el uso de internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios), artículos de revistas virtuales o base de datos y el Google académico para buscar información referente a los temas de su asignatura. Sin embargo, resalta las preferencias, el valor y la importancia que viene teniendo en el ámbito universitario la institucionalización de una nueva corriente sobre la didáctica para el aprendizaje autónomo y poder revertir aquellos modelos de enseñanza decadentes que únicamente fragmentan el conocimiento, inhiben las capacidades del sujeto que aprende y convierten el aula de clase en un espacio que limita el ejercicio democrático y el desarrollo de una educación inclusiva, acrecentando la élite del conocimiento, creyendo que solo es derecho de unos cuantos. También tiene que ver la masificación de egresados sin título, en el peor de los casos, con título, pero, sin las capacidades cognitivas, éticas y afectivas para resolver los problemas propios de su profesión y de la sociedad.

Además se ha identificado una corriente a favor de una nueva cultura sobre la didáctica que incorpora las tecnologías de la información y comunicación como estrategia didáctica en la educación superior que tiene mucho que ver el tiempo de servicio y grado académico que tiene el docente. Por tanto, hay necesidad de implementar un programa de formación docente como política institucional para ofrecer una educación innovadora y de calidad

incorporando teorías pedagógicas, didácticas y epistemológicas que favorezcan la educación universitaria y contribuir así con el desarrollo del país en forma sostenible en el marco de las tendencias actuales del conocimiento y la ciencia.

#### **7.1.1.4. Con respecto a la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje autónomo como competencia en los estudiantes.**

El estudio realizado da cuenta que los profesores reconocen dificultades en los estudiantes para aprender en forma autónoma, tal es así; no poseen y tampoco demuestran liderazgo en clase, adolecen de la capacidad para la autorrealización y superación, también está el desinterés para la generación de empleo, por otro lado, la mayoría demuestra una actitud pasiva y conformista al asumir que tiene la meta de aprobar el curso con la nota mínima, haciéndose evidente en los estudiantes que inician la formación universitaria la falta de metas personales, académicas y laborales. Además, adolecen de prerequisites para consolidar su autonomía en el aprendizaje, tales como: grado de participación en clase cuando se trata de exposiciones, debates, plenarias; nivel de preparación previa para los temas de clase y finalmente se encuentra el grado de meta aprendizaje. Esto desencadena en un análisis triádico familia, sociedad y universidad.

La familia, como escenario donde se inicia la educación desde un proceso informal, requiere una transformación para comprender los cambios suscitados sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos y en cierta forma de un cambio de paradigma sobre la familia para resarcir el rol protagónico como célula básica de la sociedad haciendo énfasis en un proyecto de vida familiar a fin de contar con estudiantes con metas sobre todo personales y sociales que institucionalice la visión de cada uno de sus integrantes, para ir construyendo un escenario de vida en forma autónoma.

La sociedad, requiere que cada uno de los actores sociales (medios de comunicación, políticos, actores de cine, músicos, cantantes) asuma un rol consustancial para empoderar a los adolescentes y jóvenes con prácticas que motiven su autorrealización con habilidades y capacidades basadas en la innovación y creatividad; es decir, se espera contar con una sociedad educada.

Por otro lado, la universidad debe establecer cambios a nivel organizativo y pedagógico, haciendo realidad el reconocimiento sobre la imperiosa necesidad respecto a la adquisición

del aprendizaje del estudiante en forma autónoma y por otro lado el docente pueda asumir las funciones de la docencia incorporando estrategias didácticas basadas en la investigación formativa y las Tic y de esta manera encontrar paulatinamente solución al problema.

#### **7.1.1.5. Con respecto a la percepción en términos comparativos entre estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo que tienen estudiantes y docentes.**

Los resultados comparativamente demuestran una significancia entre ambos sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Significancia que justifica las limitaciones que tienen los estudiantes para la adquisición de la competencia del aprendizaje autónomo sobre todo en aquella relacionada con las metas personales, académicas y laborales, las mismas que deben ser tomadas desde un proceso reflexivo para encontrar el camino que pudiera converger lo que se viene sosteniendo en alguna parte de este apartado la intervención a partir de una estrategia triádica, familia, sociedad y universidad. Dejar en el limbo este componente se corre el riesgo de seguir aumentando el fracaso o la reproducción en serie de profesionales que no satisfacen demandas sociales y familiares en el contexto de un modelo de desarrollo sostenible y el asentamiento de un sistema universitario que no asume la educación como un bien público que garantice la transformación de la sociedad dentro de los cánones de los principios éticos y la ciencia. Asimismo el estudio nos da las pautas para ocuparse de la competencia para la autonomía del aprendizaje y las estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa y las Tic. Además, lo sostenido justifica la necesidad de buscar puentes que viabilicen la gestión de los procesos pedagógicos, recurriendo a su definición natural de la universidad, como una comunidad académica y de esta manera rentabilizar esfuerzos y tiempo en los docentes, llevando adelante la propuesta, el aprendizaje autónomo de los estudiantes y consecuentemente mejoren sus resultados de aprendizaje en términos de capacidades.

#### **7.1.1.6. Con respecto a la elaboración del Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación y la investigación formativa de los estudiantes.**

Conocer el objeto de estudio y a partir de los procesos de investigación implementados se determinó la necesidad de elaborar un Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo

que sirva para mejorar la práctica de la docencia universitaria y los desempeños de los estudiantes.

El programa es una propuesta que se originó a partir del análisis del contexto educativo, geográfico y normativo de la Región Lambayeque. También surgió a partir del análisis teórico de la literatura nacional e internacional y la consulta a expertos y especialistas. Finalmente en términos organizativos, constituye una oportunidad para develar las capacidades y replantear el paradigma de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

El proceso de validación estuvo a cargo de cuatro especialistas los mismos que implementaron el programa a nivel de aula y determinaron la consistencia y pertinencia.

Con respecto a la representatividad se ha suscitado a partir de los aportes de diferentes teóricos de reconocida trayectoria profesional y cuyos componentes están determinados por los datos generales, fundamentación, competencias, estrategias metodológicas, materiales y evaluación, detalladamente se precisa en la descripción del programa que forma parte en un apartado de esta investigación. Además, la consistencia externa e interna del programa se consolida desde una perspectiva teórica, normativa, empírica y metodológica.

#### **7.1.1.7. Con respecto a los efectos que producen el Programa Educativo para el aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios. USAT.**

La ejecución del Programa Educativo contribuyó a la innovación de la práctica docente, aplicando estrategias didácticas innovadoras básicamente centradas en la investigación formativa y las Tic. Además, modificó el proceso de evaluación con técnicas e instrumentos orientados a valorar capacidades mediante evidencias concretas articulado a un conjunto de saberes esenciales con el propósito de promover el aprendizaje autónomo. Se suma, también, la mejora significativa de los resultados académicos en el promedio general. Además, porcentualmente el número de aprobados se incrementó en un 4.2% a nivel general y se experimentó una mejora significativa en las diferentes titulaciones.

Por otro lado, significó un cambio conceptual y paradigmático respecto al aprendizaje y la orientación de los estudiantes hacia la mejora de sus saberes. Los resultados confirman que el programa ayudó a modelar en forma autónoma su proceso de aprendizaje en relación a sus capacidades, metas personales, académicas, laborales, el uso de estrategias potencializando sus habilidades investigativas incorporando la investigación formativa en su accionar diario

académico, las Tic como soporte para lograr su formación de calidad con criterio y principios sólidos, tal como requiere el uso de estos recursos. También se configura en este proceso las demandas de evaluación y el entorno, básicamente aquello que está relacionado con el aprendizaje autónomo.

Los resultados proporcionados en el estudio a partir de la fase diagnóstica y los componentes del programa educativo pudo democratizar el espacio del aula, tal es así, los diferentes procesos pedagógicos se fueron desarrollando sobre la participación y el compromiso del estudiante para acrecentar su aprendizaje autónomo; el contrato didáctico establecido entre estudiantes y docentes, estableció un hito en el proceso áulico que generó un trabajo horizontal y de interaprendizaje. Asimismo, el estudiante anticipa, proyecta y genera un traslape de lo aprendido a nuevas situaciones, adquiriendo así un aprendizaje significativo desde el proceso de aprendizaje de manera autónoma.

Finalmente, el Programa requiere de un seguimiento sistemático para su implementación, básicamente todo lo relacionado con las estrategias y los resultados de la evaluación. Por ello, requiere una cultura didáctica y evaluativa institucionalizada que reoriente el trabajo del profesorado, los tiempos y los niveles de evaluación y el tipo de saberes a evaluar.

### **7.1.2. Con respecto a las hipótesis General**

A partir de la comprensión teórica y empírica de la variable de estudio se diseñó un programa educativo sobre la cual se formuló la hipótesis general y habiendo concluido el estudio quedó determinado aceptar su conformidad total de la hipótesis general: “Si se gestiona estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual para desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo los resultados académicos de los estudiantes del I ciclo 2014 I es mayor a los resultados académicos de los estudiantes del I ciclo en el 2013 I de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

De esta manera el programa se define como un instrumento gestor e innovador de una nueva perspectiva en el docente para gestionar procesos en la docencia universitaria incorporando estrategias orientadas al aprendizaje autónomo, el mismo que ha sido vivenciado por todo el personal docente involucrado haciendo suyo el programa, identificándose plenamente y sobre todo han asumido e internalizado que los procesos pedagógicos en el contexto

universitario deben ser reconceptualizados dando énfasis al trabajo en equipo cuya característica sea inter y transdisciplinario. Por otro lado, la significancia del programa ha tenido su sustento en la persona del estudiante, puesto de manifiesto en la valoración de su propio aprendizaje a partir de procesos metacognitivo y metavalorativos comprendido y configurados en los mapas de aprendizaje. Finalmente otra característica peculiar del programa responde a la naturaleza, surgida a partir del diagnóstico, donde se recoge los saberes esenciales que requiere el estudiante, pero, solo como hitos cognitivos y no como hilos conductores del aprendizaje.

## **7.2. Aplicación de los resultados**

El aprendizaje autónomo como competencia implementada en la universidad puede gestar procesos favorables por factores que se han ido develando y reflexionando a lo largo de esta investigación. Entonces, a partir de los diferentes planteamientos que se viene sosteniendo durante todo el trabajo desarrollado, se presentan algunas propuestas de intervención que tienen un carácter específico para su aplicación en función de los resultados encontrados. Cada una de las propuestas que se describen hacen referencia a la universidad, responsables de la gestión académica, profesorado. Por otro lado, es importante hacer énfasis el papel de los estudiantes, ellos no pueden quedar al margen, como sujetos responsables de la existencia de la universidad y el docente, se incorpora para los estudiantes con la finalidad que favorecer su motivación y compromiso con el aprendizaje, básicamente el desarrollo de la competencia que se viene abordando como objeto de estudio mediante un análisis profundo y sobre el cual ha surgido un programa educativo.

### **7.2.1. Propuestas de intervención en relación a la universidad**

Formar al profesorado, a través de estrategias formativas o asesorías, para integrar el enfoque por competencias y de esta manera insertar como una competencia genérica el aprendizaje autónomo, orientar sus prácticas y acompañar las innovaciones que llevan a cabo.

Se considera fundamental promover acciones para sensibilizar e institucionalizar el cambio de paradigma respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para tal fin se requiere

diseñar e implementar políticas de gestión académica para impulsar la implementación de un enfoque basado en competencias y así incorporar en el currículo de las diferentes titulaciones que tiene la universidad el aprendizaje autónomo como una de las competencias genéricas.

### **7.2.2. Propuestas de intervención en relación a los responsables de la gestión académica**

Los responsables académicos de las titulaciones deben asumir un papel importante acompañando los cambios que deben incorporar a diario profesores y estudiantes con acciones formativas para concretizar y movilizar el desarrollo profesional. Por otro lado, creemos que tienen que liderar los procesos de gestión académica, para lo cual deben identificar, consensuar y comunicar las políticas asumidas para la gestión del aprendizaje en forma autónoma, evidenciándose en los diseños, las decisiones y los desarrollos formativos de la titulación, el programa, la materia, según corresponda. Entonces, se hace necesario establecer espacios y tiempos de encuentros para el intercambio de experiencias innovadoras entre el profesorado, estudiantes y los responsables de la gestión académica, no solo con aquellas experiencias exitosas, sino también sobre las dificultades halladas a fin de encontrar algunas formas de resolverlas.

Concretamente, se hace necesario revisar las prioridades formativas y favorecer procesos didácticos que coadyuven al desarrollo de capacidades en los estudiantes que perduren a lo largo de su vida. Además, se requiere una reingeniería de los recursos, materiales, los espacios, la infraestructura y todo aquello que presta las condiciones para el aprendizaje autónomo.

### **7.2.3. Propuestas de intervención en relación al profesorado**

El profesorado cumple un rol fundamental en la mejora de los diversos procesos, por lo tanto, el trabajo que desarrolla como especialista para implementar, integrar, comunicar y difundir el programa educativo entre los estudiantes y el resto del profesorado.

A la luz de los resultados, pueden implementarse estrategias didácticas basadas en la investigación formativa y las Tic, fortaleciendo el trabajo en equipo en forma interdisciplinario estableciendo evidencias concretas (proyectos formativos) para no llegar a

la saturación de tareas en los estudiantes muchas de las cuales improductivas, cuya naturaleza sólo están referidas a la trasmisión y repetición de conocimientos. También, depende de la capacidad para seleccionar, diseñar y aplicar cuidadosamente las estrategias didácticas. Entonces es necesario de un docente con un buen nivel de conocimiento respecto a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, curriculares y las tendencias educativas.

Informar a los estudiantes sobre los resultados respecto a las capacidades que tienen cuando inician sus estudios universitarios. El propósito puede ayudar a establecer espacios de reflexión y proponer programas de seguimiento y acompañamiento, secuencia de estrategias y guías de aprendizaje que mejoren las competencias y los resultados de aprendizaje a partir de la autonomía. También es importante generar oportunidades a los estudiantes para asumir el compromiso con el aprendizaje autónomo y lograr en ellos un nuevo concepto y las tendencias sobre el aprendizaje en la era del conocimiento.

#### **7.2.4. Propuestas de intervención en relación a los estudiantes**

Los estudiantes como parte fundamental del proceso universitario, son llamados a ser atendidos por el profesorado y la universidad desde la perspectiva de su aprendizaje autónomo, de esta manera de fortalecerá sus competencias a lo largo de toda la vida, entonces, además de una obligación sobre la función del maestro es un deber hoy más que nunca en los cánones de la responsabilidad social un acto moral sentar las bases en los estudiantes con estrategias didácticas que sienten las bases para su aprendizaje a lo largo de la vida, perdurables en el tiempo.

Gestionar el desarrollo de su autonomía pasa por una función del docente, establecer un contrato didáctico donde se evidencia los procesos de evaluación, las guías de estudio, las estrategias y la temporalización del tiempo para una toma de decisiones sobre sus avances que experimenta en su proceso formativo, identificando fortalezas, dificultades y buscando alternativas de solución.

Finalmente, el profesorado puede realizar el seguimiento y monitoreo para identificar el proceso de aprendizaje en forma autónoma utilizando la metacognición, la valoración de los

aprendizajes, la covaloración, la heterovaloración, utilizando espacios reflexivos en forma individual y en equipo.

### **7.3. Nuevas Líneas e Hipótesis de investigación**

Los resultados y limitaciones configurados en el capítulo de resultados básicamente en la sección, discusión de resultados, propicia nuevos escenarios para la investigación a partir probables línea de investigación y determinadas hipótesis de trabajo y que pueden resolver situaciones problemáticas en la educación básica y universitaria en torno al aprendizaje autónomo. Respecto a las líneas de investigación, se pueden considerar:

- a) Aprendizaje autónomo y tutoría Universitaria;
- b) Familia y aprendizaje autónomo en el contexto universitario;
- c) Modelo de enseñanza y aprendizaje autónomo en estudiantes universitario;
- d) Legislación y aprendizaje autónomo.

Así mismo, estas líneas de investigación pueden conducir a nuevas hipótesis de estudio, tales como:

- a) Las diferentes perspectivas de modelos de enseñanza en el contexto universitario son factores que obstaculizan la gestión del aprendizaje autónomo en estudiantes de educación superior universitaria;
- b) Existe una relación significativa entre cultura familiar y aprendizaje autónomo en estudiantes que inician los estudios universitarios;
- c) la formación autónoma de estudiantes universitarios como política de gestión universitaria mejora significativamente la acción tutorial en la Universidad; y
- d) existe una relación significativa entre legislación Universitaria y gestión del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios.

## LISTA DE REFERENCIAS

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa, 7, 1-19.

Aebli, H. (1998). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.

Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: NARCEA.

Alanís, A. (1993): Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México, Trillas.

Alonso Tapia, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Santillana. Madrid.

Álvarez, R. (1997). Hacia un curriculum integral y contextualizado. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>. Consultado el, 12 de diciembre del 2014.

Appiah, K. (2007). La ética de la identidad. Madrid: Metrópolis.

Ariza, M. R., y Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. Revista Iberoamericana de Educación, (51), 87-105.

Ascencio, M. D. C., y Montoya, B. H. A. (2013). Relación estrategias didácticas y TIC en el marco de prácticas pedagógicas de los docentes de instituciones educativas de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (38), 56-79.

Bartolomé, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 4. <URL: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>>.Bell

Beltrán, J. (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J.A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Benavides, Á., Bairon, A., Córdoba, E., Rodríguez, E., Erazo, E., Greis, S. & Bolaños, S. (2011). Crear y Publicar con las TIC en la escuela.

Benito, F. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. // GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (coord.) Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia: KR., 2000.

Bird, P. (2004). Como gestionar su tiempo: utilice su tiempo al máximo; aporte orden en su trabajo, sea más eficiente. Barcelona: Ediciones Gestión, S.A.

Blanco, A. (2009). El manejo de conflictos y la negociación en el aula universitaria. En Blanco, Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.

Blasco, J., Caus, N., Lilyan, V., y Mengual, S. y. (2010). Las webquests como objetos de aprendizaje en la formación del profesorado de educación física. Innovación Didáctica. Obtenido de II Congres Internacional de Didactiques.: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2767/240.pdf?sequence=1>

Bosco, J. (1995). Schooling and Learning in an Information Society. En U.S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: Future Visions, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, September 1995.Breton.

Brockett, R. y Hiemstra, R. (1993): El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación. Barcelona, Paidós.

Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, S.A.

Boyatzis, R. (1982). "The competent manager", New York. Wiley and Sons.

Bunge, M. (2005). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Segunda Edición. México D.F., Siglo XXI Editores.

Cabero, J. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Calzadilla, M. A. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. Revista iberoamericana de educación. [http://www.rieoei.org/tec\\_edu7.htm](http://www.rieoei.org/tec_edu7.htm)

Campanario, J.M. y Otero, J. (2000). "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 155-169.

Canós, M.J. (2004). "Trabajo en equipo como herramienta motivadora del estudiante: una experiencia". 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Gerona.

Cañas, F. A. C. (2010) Factores de la enseñanza que favorece el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6), 167-195. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FactoresDeLaEnsenanzaQueFavorecenElAprendizajeAuto-3709190.pdf>

Capote, B. *La gestión de información como herramienta fundamental en el desarrollo de los centros toxicológicos*. Disponible en: <http://www.biblioteca.utp.edu.co/perfildsi.html>. -- Consultado en febrero, 2014.

Carrascal, N. (2006). *Estilos, estrategias de aprendizaje y contextos de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior*. Trabajo de investigación tutelada. Universidad de Granada.

Cassany, D. (2002) “El portafolio europeo de lenguas”, en Aula de Innovación educativa. Vol. 117, pp. 13-17. Disponible en: [http://campus.easp.es/Abierto/file.php/114/Gestion\\_por\\_competencias\\_IAVANTE/Portfolios/El\\_portafolio\\_europea\\_de\\_las\\_lenguas.\\_Cassany\\_1997.pdf](http://campus.easp.es/Abierto/file.php/114/Gestion_por_competencias_IAVANTE/Portfolios/El_portafolio_europea_de_las_lenguas._Cassany_1997.pdf)

Cebrián de la Serna, M. (1999). La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos. Tecnología educativa, 131-149.

Chacón, C. T. y M. A. Chacón-Corzo (2011) “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Acción pedagógica. Vol. 20, enero-diciembre, pp. 32-41. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34324/1/articulo3.pdf>.

Chávez, N. (2001). Introducción a la Investigación Educativa. Venezuela. Venezuela: Ars Gráfica.

Chenoll, A. (s.f). Adoptando y adaptando la web 2.0 al alumno. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0381.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0381.pdf)

Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Dialnet, 167- 195.

Colomer, V; Melchor, S y Pedregosa, Inma. (2013). El portafolio como herramienta de aprendizaje potenciando la autonomía del estudiante. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/16/4.londres-2.pdf>

Covington, M.V. (1998). The will to learn. A guide for motivating young people. Cambridge:Cambridge University Press (Traducción castellana (2000): La voluntad de aprender. Madrid: Alianza).

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. Annual Review of Psychology, 51, 171-200.

Deci, E. y Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nueva York: Plenum Press.

Del Pozo, M. (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.

Delgado, T. R. (2012). Influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de la formación profesional en la UNMSM. *Gestión en el Tercer Milenio*, 15(29), 89-93.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Díaz, F y Hernández G. (2003). *Docentes del siglo XXI*. Editorial Mc Graw-Hill: Colombia.

Díaz, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Ding, C. y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Domínguez, D. C. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.

Dweck, C.S. (1986). Motivational proceses afafectomg learning. En *American psychologist*.411040-1048.

Dweck, D.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. En *Psychological reviw*, 95, 256-273.

Eisenstein, E. (1994). *La revolución de la imprenta en la edad moderna europea*. Madrid: Akal.

Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la Docencia 1.0 al aprendidzaje 2.0*.  
Obtenido de La cuestión Universitaria:

[http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-6.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-6.pdf)

European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions.[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100r1.en0.htm)  
European

Fabra, M. L y Doménech, M. (2001). Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes. Barcelona: Paidós. ISBN. 84-4931-003-2.

Fernández, M. D., y González, A. S. (2011). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).

Fernández, M. D., y González, A. S. Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fuentes, M. y Hernández, M. J. (2006). Searching on the Internet as a key competence. Analysis of the main variables involved in the information searching process. Ponencia presentada en la IV Conferencia Internacional sobre Multimedia y Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación (m-ICTE). November 22-25, 2006 Sevilla, Spain.

Gairín, J., M. Freixas, C. Gillaman y D. Quinder (2004). “La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.

Gaona, M. D. R. D. (2008) Los retos de los centros de autoacceso en México.

García, J. L., y Rincón, J. A. S. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5(5), 2-25.

García, J. V. y Pérez, M. C. (2008): «Espacio Europeo de Educación Iberoamericana de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad», en *Achievement and Motivation. A Social and Developmental* n° 46/9. Disponible en: <[http://www.rieoei.org/Revista deloslectores/2444Manjon.pdf](http://www.rieoei.org/Revista%20de%20lectores/2444Manjon.pdf)>.

Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez/ Ed. Pirámide.

Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. y Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy-monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199-215.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Education the World Bank.

Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro. ISBN. 9788480638753.

Gómez, R. P., Guzmán, C. L. M., Velásquez, C. A. G., Cruz, L. E., y Piñeros, W. P. (2006). Estado del arte de la implementación del método de créditos académicos aprendizaje autónomo en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(2), 77-92.

González, J., y Wagenaar, R. (2012). *Tuning América Latina*. Madrid: Universidad de Deusto.

Gonzalez, A. H., Madoz, M. C., Saadi, F., y Hughes, D. (2011). Estrategias de virtualización para la moderación grupal basadas en la técnica de Metaplan. In VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

González, D., y Díaz, Y. (2007). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1).

González, J. A. (2004). Aprender significativamente: Un reto para el profesor. Programa de formación inicial para la docencia universitaria. ICE. Curso 2004-05. Universidad de Oviedo.

González, M. D. C., y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa.

Gremmo, M.J. (1998). “Asesorar no es enseñar. El rol del asesor en la entrevista de consejo”, en Chávez, M. et al., Colección Aprendizaje Auto-dirigido, CELE-UNAM, México, 67-6.

Harnad, S. (1991). Post-Guttenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of production of Knowledge. *The Public-Access Computer System Review*, 2(1), 39-53.Landow.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck’s modelo of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of experimental education*, 59; 904-915.

Henry, L. A. (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59 (7), 614-627.

Hernández Serrano, M. J., y Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?

Hernández, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.

Hernández, J.A., y Benito, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: Propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, 7, 53-83.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hurtado, M. (2007). Metodología de la Investigación. Colombia: Mc Graw Hill.

Hurtado, J. (2000) Metodología de Investigación Holística (3ª. Ed.). Caracas: Editorial SYPAL.

Ibarra, M.S., y Rodríguez, G. (eds.) (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Iyanza, A. (2000) Historia de la Universidad en Europa. Valencia, Universitat de Valencia.

Kemmis, J. y Mc Taggart, R. (1988). Como Planificar la investigación- acción. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, F y Howard, L. (2001). Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. (4.ed.). México: edit. Mc Graw Hill.

Kirby, J. (1984). Cognitive strategies and educational performance. New York: Academic Press.

Klenowski, J. (2005). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Klimenko, O., y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores, 12(2)

Krueger, R. A. (1988). Focus groups: A practical guide for applied research. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

Lara V. R. S. (2001). El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales. Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia, España.

Levinson, P. (1990). Computer Conferencing in the Context of the Evolutions of Media. En Harasim, L.M. Online Education. Perspectives on a New Environment. New York: Praeger Press. págs. 3-14.

Levitan, K. B. Information resources as goods in the life cycle of information. – JASIS, 1982. 3 (1); 44-54.

Leiva, S., Castiglione, A., y Infante L. (2008, Mayo). La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral entre la lógica de las demandas y la identidad institucional. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy, 34, 41-50 Extraído de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166881042008000](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042008000)

Lewin, K. (1944). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En K. Lewin, La Investigación-acción participativa (págs. Capítulo 1 (pp. 15-26)). España: Popular.

Lewis, D. Expanding horizons. In: Information management, from strategies to action. – Cronin. London: Aslib : Ed. by B, 1985.

Llanos, J. J. G., y Acosta, N. B. (2011). Estrategia didáctica con mediación de las TIC, propicia significativamente el aprendizaje de la Química Orgánica en la educación secundaria. Escenarios, 9(2), 7-17.

López, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza. Madrid: Narcea SA de Ediciones.

Madera, I. (2000). Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana: desafíos para su desarrollo en el entorno global: Caso República Dominicana. En Fröhlich, W. y Jütte, W. (Eds.), Universidad y educación continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa. Austria: Donau- Universität Krems.

Manrique L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia.

Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14 (1), 111-134.

Marín, P.; Aranda, F., Guzmán, P. (2007). Dirección de grupos y reuniones. Gestión del tiempo. Barcelona: Fundación Rafael Campalans.

Martín, E. (coord.) (2008) Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Instituto Cervantes.

Martín, E. y Moreno, A. (2009). Competencia para aprender a aprender. Madrid: Alianza Editorial.

Martín-Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8).

Martinez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En F.J. Tejedor y A. G. Valcárcel (Eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea, págs. 101-119.

Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (411-442). Hillsdale: Erlbaum.

Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias y prácticas de los estudiantes. *EDUCAR*, 33, 59-71.

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Maura, V. G., y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 185-210.

Mayer, R.E. (1984). "Aids to Text Comprehension". *Educational Psychologist*, 19 (1), 30- 42.

McClelland, D. (1973): «Testing for Competencies rather than Intelligence», en *American Psychologist*, vol. 28, n.º 1, pp. 1-14.

Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds). *Advances in motivation and achievement*, 7, 261-286.

Meneses, A. U. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. *Revista Ciencia y Cuidado*, 9(1), 24-33.

Mertens, L. (1997): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del trabajo (oit), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (cinterfor).

Mertens, L. (2000): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: oei.

Meyers, Rivas y Santeliz (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación (2009). *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve*. Extraído de [http://www.upct.es/convergencia/documentos/doc-euro/Comunicado\\_Lovaina\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.upct.es/convergencia/documentos/doc-euro/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf)

Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos.

Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Moreno N. (2011). *Las TICs como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (l2) en la A.T.A.L*. Universidad de Málaga. XXII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011. Universidad de Barcelona, 2011.

Moreno, N. (2011). Las tics como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (l2) en las A.T.A.L. Obtenido de XII CONGRESO INTERNACIONAL DE TEORIA DE LA EDUCACIÓN 2011: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/105.pdf>.

Morín, E. (1988). El conocimiento del conocimiento. El método III. Madrid España: Ediciones Cátedra.

Navas, J. (2010). El papel de los recursos intangibles en la empresa. Universidad Complutense de Madrid. Revista Madrid. Documento en línea. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista3/tribuna/tribunas2.asp> Consulta: 12/03/2010.

OCDE. (07 de octubre de 2002). Definición and selección of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. Organisation for Economic Cooperation and Development. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Coomittee, Governing Board of The Ceri. Extraido de <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>

Ong, W. J. (1995). Hermeneutic forever: Voice, text, digitization, and the “I.”. *Oral Tradition*, 10(1), 3-36.

Ontoria, A. (2000). Potenciar la capacidad de aprender a pensar. Madrid: NARCEA.

Orna, E. (1994). Practical information policies. – Londres: ASLIB / Gpwer.

Parcerisa Aran, A. (2010). Ejes para la mejora docente en la universidad. Barcelona: Octaedro.

Parra C. Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores* 2004; 7: 57-77. URL disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549> (Fecha de acceso: agosto 2013)

Peña, A. (1997). "Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de ELE" en El español como lengua extranjera: del pasado al futuro I. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: 621-630. Alcalá de Henares.

Perea, G., Estrada, B., y Campos, M. (2007). El blog y wiki como herramienta docente para el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, activo y reflexivo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 1-12.

Pérez, I. (2000). Habilidades Sociales: Educar hacia la Autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. Cuadernos de Educación. Barcelona (España): Horsori.

Pineda, I.A.S. (2010). Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Editorial de la Universidad de Granada.

Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. German Journal of Educational Psychology, 7 (3), 99-107.

Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid, Pearson.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A Marchesi (Comp.).Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.

Project Tuning (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Proyecto Tuning América Latina (2007): «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto.

Raffoni, M. (2006). Gestión del Tiempo: Una Guía práctica para organizar su tiempo y concentrarse en sus metas. Bilbao: Deusto S.A.

Ramírez, L. V., y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Revista Ideas, 39.

Ramsden, P. (1992): Learning to Teach in Higher Education. London, Roudedge.

Ramsden, P. (1994): Learning to Teach in Higher Education. London, Roudedge.

Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. Revista Enseñanza & Teaching 28 (2) diciembre. (pp. 45-60).  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/02125374/article/viewFile/7889/8359](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02125374/article/viewFile/7889/8359)  
(fecha de consulta abril 2015)

Richardson, LL. y McBryde-Wilding, H. (2009). Information Skills for Education Students. Exeter: British Library Cataloguing.

Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En Docencia Universitaria: Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE. Universidad de Oviedo. 21-51.

Rosario, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4, 131-143.

Rué, J. (2009). Aprendizaje autónomo en la educación superior. Madrid: NARCEA.

Ruiz de Vargas, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2011). Competencias laborales y la formación universitaria. Psicología desde el Caribe.

Ruiz, M. R. G. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 20(3), 253-269. Recuperado de [http://ww.w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1211507434.pdf](http://ww.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211507434.pdf)

Sáiz, M. I., y Gómez, G. R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(4), 73-85.

Salkind, N.J. (1998). *Métodos de investigación*. Prentice Hall, México.

Sánchez, D. (2010). *Herramientas bibliográficas para la investigación en ciencias*. Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. Extraído enero 2014, de [http://cienciayficción.files.wordpress.com/2010/02/gestores\\_2010.pdf](http://cienciayficción.files.wordpress.com/2010/02/gestores_2010.pdf)

Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *CONSEJO DE REDACCIÓN*, 83.

Salvador, J., y Gomes, B. (2012). *Teorías en competencias para el aprendizaje autónomo*. México: Trillas.

Santillán, M. (2004). *La innovación en la educación superior*. Documento estratégico. México: Tenayuca

Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

Sarmiento, L. A. M. (2014). *Ética Autónoma para un Aprendizaje Autónomo*. *Quaestiones Disputatae*, 11(11).

Salkind, N.J. (1998). *Métodos de investigación*. Prentice Hall, México.

Kemmis, J. y Mc Taggart, R. (1988). *Como Planificar la investigación- acción*. Barcelona: Laertes.

Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado el 15 de Enero de 2006, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Solórzano, N. (2005). Introducción formación universitaria. México: Universidad Iberoamericana.

Tamayo, M. (2002). El proceso de la Investigación Educativa (4ta ed). México: Limusa.

Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica (4ª ed.). México: Limusa, S.A. DE C.V.

Tapia, A. J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998. (151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Tapia, A. J. (2001) Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para la mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel (coord.), Didáctica universitaria. Madrid: La muralla.

Tobón, s. (2010). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo y evaluación. Bogotá: Ecoe.

Tojar, J.C. (2006). Investigación cualitativa comprender y actuar. Editorial LA MURALLA, S.A. Madrid.

Torralla, F (2001) Rostro y sentido de la acción educativa. Barcelona, EDEBÉ.

Torres, A. (2004). La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red. México: INNOVA.

Torres, I. (2003). “Impacto en la gestión de la información del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior”. II Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.

Torres-Verdugo, M. (2011). Guía de fuentes de información iberoamericana para la investigación educativa. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 2(5). Consultado el noviembre 20, 2014, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/149>

Torres-Verdugo, M. Á. (2011). Guía de fuentes de información iberoamericana para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5)

Tratado de Bolonia (1999). Extraído de

<http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio>

TUNING COMMITTEE (2006). TUNING Educational Structures in Europe. Consultado el 24 de Abril de 2007, en: [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (1998). *Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994): *¿Qué formación para los profesores?* Paris, UNESCO.

Valle, A., Gonzáles, R., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. En *Boletín de psicología*, 53, 48-68.

Valle, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación sociológica*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Dijk, J. (1999). *The network society*. London: Sage.

Vargas, A. (2000). *Estrategias documentales*, México, IPN-Proyecto de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos.

Vargas (2004). *La formación de competencias: una opción para mejorar la capacitación*. Guatemala:ANDI.

Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Comentarios críticos de Jean

Piaget. Buenos Aires: Librerías Fausto.

Villa, A. y Pobrete, M. (Diris) (2008). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas (2da.ed.). Bilbao: Mensajero (ICE) Universidad de Deusto.

Villaseñor, I. (1999). Los instrumentos para la recuperación de información: las fuentes. En: DE TORRES RAMÍREZ, I. Las fuentes de información. Madrid: Editorial Síntesis.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan.

Yarzabal, L. (1999). Consenso para el cambio en la educación superior. Caracas: IESALC/UNESCO.

Zabala, J. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.

Zabalza, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza, A. (2010). Planificación de la Docencia Universitaria. Elaboración de las Guías Docentes de las materias. Madrid: NARCEA, S.A

Zamora, R., Canedo, C., y Chaviano, M. (2008). La Gestión Didáctica en la Infotecnología: una experiencia en la Universidad de Cienfuegos. Biblios, (31), 1-16.

## ANEXOS

## **Anexo 1**

### **INSTRUMENTO 1: PERCEPCION DE ESTUDIANTES QUE INICIAN EL PRIMER CICLO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA RESPECTO A SU APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**Estimado(a) docente, solicito contestar este cuestionario que tiene como propósito:  
determinar las estrategias que utilizas para lograr un aprendizaje autónomo en la  
Universidad. Todas tus respuestas son importantes.**

**Una vez terminado de responder las preguntas formuladas, clic en el botón “ENVIAR”  
ubicado en el lado derecho inferior.**

## Sección A: DATOS INFORMATIVOS

### A1. Carrera profesional

- Administración
- Administración Hotelera y de Servicios
- Contabilidad
- Economía
- Derecho
- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- Comunicación
- Ingeniería Civil y Ambiental
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Naval
- Ingeniería de Sistemas y Computación
- Arquitectura
- Ingeniería Mecánica Eléctrica
- Enfermería
- Medicina
- Psicología
- Odontología

**A2. Sexo**

Masculino

Femenino

**A3. Edad**

**A4. Tipo de colegio de procedencia**

Público

Privado

**A5. Año en el que culminó la secundaria**

**A6. ¿Qué estilo de aprendizaje tiene Ud.?**

Visual

Auditivo

Kinestésico

Desconozco

**A7. Cuando tienes la necesidad de consultar algún aspecto de tus estudios, a quien recurres**

A mis padres

A mis abuelos

A mis hermanos

A otros familiares

A mis profesores de la Universidad

A mi tutor de la Universidad

A mis compañeros de estudio

A mis amigos

## Sección B: PREGUNTAS

### D1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN FORMATIVO

	No aplica	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Planifico la realización de las tareas de las asignaturas que estudio.	<input type="checkbox"/>				
2. elaboro planes o proyectos de investigación.	<input type="checkbox"/>				
3. Estudio o investigo con anticipación el tema de clase.	<input type="checkbox"/>				
4. Estudio con anticipación para los exámenes.	<input type="checkbox"/>				
5. Utilizo la toma de apuntes en clase.	<input type="checkbox"/>				
6. Utilizo el subrayado u otras técnicas para la lectura de diversos contenidos temáticos.	<input type="checkbox"/>				
7. Utilizo mapas conceptuales, mentales, esquemas, mapas semánticos y otros en mis estudios.	<input type="checkbox"/>				
8. Participo en los debates, plenarias, talleres que se realizan en clase.	<input type="checkbox"/>				
9. Argumento mi participación en clase citando fuentes, autores y otros.	<input type="checkbox"/>				
10. Comparto fuentes impresas como libros, revistas u otros similares con mis compañeros.	<input type="checkbox"/>				
11. Realizo la evaluación de mis resultados de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
12. Realizo la evaluación del trabajo realizado antes de ser presentados al profesor de curso.	<input type="checkbox"/>				
13. Estudio teniendo en cuenta mi estilo de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				

14. Utilizo estrategias de aprendizaje para desarrollar otros estilos de aprendizaje.
15. Consulto otras fuentes de información con la finalidad de ampliar y profundizar los temas de clase en las diversas asignaturas.
16. Utilizo el portafolio para evidenciar mis aprendizajes en las asignaturas.

## D2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LAS TIC

- |  | No aplica                | Nunca                    | A veces                  | Casi siempre             | Siempre                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Utilizo Internet o la web como fuente para buscar información.   | <input type="checkbox"/> |
| 18. Utilizo buscadores académicos como Google Académico (scholar) para buscar información.                                 | <input type="checkbox"/> |
| 19. Utilizo artículos en revistas virtuales o bases de datos para buscar información.                                      | <input type="checkbox"/> |
| 20. Prefiero buscar información con las palabras iguales al tema que buscas.   | <input type="checkbox"/> |
| 21. Prefiero buscar información con palabras clave, similares o relacionadas al tema que buscas.                           | <input type="checkbox"/> |
| 22. Confío en la información que encuentro en Internet sólo si procede de revistas virtuales, libros electrónicos u otros. | <input type="checkbox"/> |
| 23. Confío en cualquier página web publicada en Internet como PDF, Wikipedia, blogs.                                       | <input type="checkbox"/> |

24. Utilizo un software para guardar la información que encuentro en forma física o virtual como Zotero, Medeley, Endnote.
25. Utilizo la opción “Referencias” de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que he consultado.
26. La información que voy encontrando la voy pegando directamente en el trabajo de investigación y luego hago las modificaciones respectivas.
27. Elaboro fichas físicas o virtuales (resúmenes, paráfrasis) con la información encontrada.
28. Utilizo sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc.
29. Genero mi índice automático en un trabajo de investigación, utilizando las opciones “Estilos” y “Tabla de contenidos” de Microsoft Word.
30. Utilizo una herramienta web (Dropbox, onedrive, google drive) para guardar mis trabajos de investigación que realizo en forma individual o grupal.

### D3. METAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y LABORALES

	No tiene	En inicio	En proceso	Lograda en su mayoría	Totalmente lograda
31. Su meta personal es liderar el grupo de trabajo o el grupo de clase.	<input type="checkbox"/>				
32. Su meta es involucrarse en algún grupo de estudio organizado.	<input type="checkbox"/>				
33. Su máxima aspiración es ser un buen estudiante.	<input type="checkbox"/>				
34. Su máxima aspiración es ser un buen ciudadano.	<input type="checkbox"/>				
35. Su máxima aspiración es ser un buen profesional.	<input type="checkbox"/>				
36. Su meta este ciclo es aprobar todas las asignaturas.	<input type="checkbox"/>				
37. Su meta es obtener el título en 5 años (6 años para Derecho y 7 años para Medicina).	<input type="checkbox"/>				
38. Aspira obtener una Beca o Semibeca de estudios.	<input type="checkbox"/>				
39. Aspira calificar para hacer una pasantía internacional.	<input type="checkbox"/>				
40. Cuando sea profesional aspira tener un empleo en una institución privada o pública.	<input type="checkbox"/>				
41. Su meta es generar su propio empleo.	<input type="checkbox"/>				

#### D4. COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

	No aplica	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
42. Grado de responsabilidad en las tareas o deberes asignadas por los profesores.	<input type="checkbox"/>				
43. Grado de compromiso en mis estudios (Asistencia a clases, investigaciones, participaciones, trabajo de equipo)	<input type="checkbox"/>				
44. Grado de cumplimiento del horario personal.	<input type="checkbox"/>				
45. Nivel de planificación y priorización de tareas o actividades.	<input type="checkbox"/>				
46. Grado de compromiso al liderar el trabajo en equipo.	<input type="checkbox"/>				
47. Grado de involucramiento al asumir algún rol del trabajo en equipo.	<input type="checkbox"/>				
48. Grado de participación como integrante en el trabajo en equipo.	<input type="checkbox"/>				
49. Nivel de creatividad en la solución de problemas (personales, académicos)	<input type="checkbox"/>				
50. Nivel de motivación en mis estudios o en mi aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
51. Nivel de autonomía en su aprendizaje o sus estudios.	<input type="checkbox"/>				
52. Nivel de motivación cuando otros reconocen sus logros (premios, distinciones)	<input type="checkbox"/>				
53. Nivel de autor reconocimiento de sus propios logros.	<input type="checkbox"/>				
54. Nivel de reconocimiento de los logros que alcanzan mis compañeros.	<input type="checkbox"/>				

55. Nivel de motivación con la carrera que estudias (agrado por la carrera que estudias)

### Sección C: INFORMACIÓN GENERAL

C1. En general, Ud. se considera un estudiante con:

Aprendizaje autónomo muy alto

Aprendizaje autónomo alto

Aprendizaje autónomo intermedio

Aprendizaje autónomo bajo

Aprendizaje autónomo en inicio



## A2. Grado Académico Superior

Bachiller

Magister

Doctor

## A3. Años de docencia universitaria

Menor o igual a 3

De 3 a 8

De 8 a 13

Más de 15

## A4. Años de servicio en la USAT

De 3 a 8

De 8 a 13

Más de 15

## A5. Modalidad docente

Tiempo completo

Tiempo Parcial

Por Horas



## Section B: PREGUNTAS

### D1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

	No aplica	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Guarda los enlaces de páginas web favoritas en documentos de Word, Excel u otros.	<input type="checkbox"/>				
2. Descarga y guarda la información en su computadora o dispositivos USB, organizándola en carpetas.	<input type="checkbox"/>				
3. Comparte información con los estudiantes para profundizar y ampliar los temas.	<input type="checkbox"/>				
4. Tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante.	<input type="checkbox"/>				
5. La información requerida la copia y pega directamente en sus documentos de trabajo y luego hace las modificaciones respectivas.	<input type="checkbox"/>				
6. Planifica las tareas que realizan los estudiantes en clase.	<input type="checkbox"/>				
7. Utiliza sin problema las opciones básicas de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que ha consultado.	<input type="checkbox"/>				

## D2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LAS TIC

	No aplica	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
8. Utiliza el Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.	<input type="checkbox"/>				
9. Promueve en los estudiantes el uso de la Biblioteca virtual de la USAT.	<input type="checkbox"/>				
10. Utilizo buscadores generales de Internet como Google, Bing, Yahoo, etc. para buscar información para su asignatura.	<input type="checkbox"/>				
11. Utiliza “Google académico” para buscar información referente a los temas de su asignatura.	<input type="checkbox"/>				
12. Utiliza artículos de revistas virtuales o bases de datos en el desarrollo de su asignatura.	<input type="checkbox"/>				
13. Confía en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas; y la utiliza en el desarrollo de la asignatura.	<input type="checkbox"/>				
14. Utiliza la opción “Referencias” de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que ha consultado.	<input type="checkbox"/>				
15. Genera el índice automático en la elaboración de su dossier o algún cuaderno de trabajo, utilizando las opciones “Estilos” y “Tablas de contenido” de Microsoft Word.	<input type="checkbox"/>				

**16.** Utiliza servicios web 2.0 (mapas mentales, conceptuales, videos) en la elaboración de material educativo de la asignatura.

**17.** Utiliza servicios web 2.0 (Google drive, Dropbox, onedrive) para guardar y organizar información.

**18.** Publica los trabajos o proyectos de investigación, propios o de estudiantes en servicios web 2.0 como Scribd, Issuu, Blogs, Wikis.

**19.** Difunde sus trabajos de investigación o de estudiantes a través de redes sociales (Facebook, Twitter, Google +)

**D3. METAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y LABORALES DE SUS ESTUDIANTES**

	No aplica	Muy pocos	Pocos	La mayoría	Todos
20. Los estudiantes poseen y demuestran liderazgo en clase.	<input type="checkbox"/>				
21. Los estudiantes muestran desempeños de autorrealización y superación.	<input type="checkbox"/>				
22. Los estudiantes tienen clara su meta profesional.	<input type="checkbox"/>				
23. Los estudiantes tienen como meta aprobar el curso con la mínima nota (14).	<input type="checkbox"/>				
24. Los estudiantes al finalizar su carrera tiene como meta generar su autoempleo.	<input type="checkbox"/>				
25. Los estudiantes al finalizar su carrera tienen como meta conseguir un empleo en una Institución Pública o Privada.	<input type="checkbox"/>				

**D4. COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES**

	No aplica	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
26. Grado de Responsabilidad de sus estudiantes en el cumplimiento de sus tareas.	<input type="checkbox"/>				
27. Grado de participación de los estudiantes en clase (en debates, exposiciones, plenarias)	<input type="checkbox"/>				

Área del gráfico

28. Nivel de organización o gestión del tiempo de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas.
29. Nivel de liderazgo de los estudiantes en el trabajo en equipo.
30. Nivel de preparación previa para los temas de clase (los estudiantes leen antes de clase)
31. Nivel de motivación de los estudiantes en clase.
32. Nivel de automotivación de los estudiantes para el logro de los aprendizajes.
33. Nivel de autodependencia de los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas.
34. Grado de autodependencia (metacognición) realizado por los estudiantes.

**Muchas gracias por sus respuestas**

## PLANTILLA 1: INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

**Instrumento 1:** Percepción de estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria respecto a su aprendizaje autónomo.

### Respetado Señor:

Conocedor de su trayectoria profesional ha sido seleccionado como juez para evaluar el instrumento Estrategias didácticas y aprendizaje autónomo en estudiantes del primer ciclo de Educación Superior Universitaria. Valorar un instrumento recobra gran importancia para obtener resultados válidos cuyos resultados puedan ser utilizados eficientemente y pueda aportar al objeto de la investigación y sus respectivas aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos: .....

Formación académica: .....

Áreas de experiencia profesional:.....

Tiempo: .....Cargo actual: .....Institución: .....

**Objetivo de la investigación:** Determinar los efectos de las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual en el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo en la formación universitaria.

**Objetivo del juicio de expertos:** Validar un instrumento que permita evaluar las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria para luego interpretar los resultados de estudios de investigación.

**Objetivo de la prueba:** Analizar la percepción de estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria respecto a su aprendizaje autónomo

### Instrucciones:

En la matriz adjunta está compuesta por tres componentes: el primer componente, ha sido 10. El segundo, comprende, la calificación, valoración cuantitativa con su respectivo valor cualitativo, estructurado, como: no cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), moderado nivel (3) y alto nivel (4). Finalmente, el último componente que corresponde al indicador, donde se determina la especificidad y esencia de la naturaleza y validez del instrumento.

A continuación, teniendo en cuenta básicamente los indicadores descritos en el cuadro de valoración, califique cada uno de los ítems según corresponda, la plantilla de calificación, sabiendo que estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa (D1), estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tic (D2), Metas personales, académicas y laborales (D3), Autonomía para el aprendizaje.

### CUADRO DE VALORACIÓN

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA(S)</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD(C)</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las

<p>sintáctica y semántica son adecuadas.</p>		palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p><b>COHERENCIA (CH)</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p><b>RELEVANCIA(R)</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido</p>	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

## PLANTILLA DE VALORACIÓN

DIMENSIÓN	ITEM	S	C	CH	R	OBSERVACIONES
<b>D1</b>	1. Planifico la realización de las tareas de las asignaturas que estudio.					
	2. Elaboro planes o proyectos de investigación.					
	3. Estudio o investigo con anticipación el tema de clase.					
	4. Estudio con anticipación para los exámenes.					
	5. Utilizo la toma de apuntes en clase.					
	6. Utilizo el subrayado u otras técnicas para la lectura de diversos contenidos temáticos.					
	7. Utilizo mapas conceptuales, mentales, esquemas, mapas semánticos y otros en mis estudios.					
	8. Participo en los debates, plenarias, talleres que se realizan en clase.					
	9. Argumento mi participación en clase citando fuentes, autores y otros.					
	10. Comparto fuentes impresas como libros, revistas u otros similares con mis compañeros.					
	11. Realizo la evaluación de mis resultados de aprendizaje.					
	12. Realizo la evaluación del trabajo realizado antes de ser presentados al profesor del curso					

13. Estudio teniendo en cuenta mi estilo de aprendizaje.				
14. Utilizo estrategias de aprendizaje para desarrollar otros estilos de aprendizaje				
15. Consulto otras fuentes de información con la finalidad de ampliar y profundizar los temas de clase en las diversas asignaturas.				
16. Utilizo el portafolio para evidenciar mis aprendizajes en las asignaturas				

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>ITEM</b>	<b>S</b>	<b>C</b>	<b>CH</b>	<b>R</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	17. Utilizo Internet o la web como fuente para buscar información.					
	18. Utilizo buscadores académicos como Google Académico (scholar) para buscar información.					
	19. Utilizo artículos en revistas virtuales o bases de datos para buscar información.					
	20. Prefieres buscar información con las palabras iguales al tema que busca.					
	21. Prefieres buscar información con palabras clave, similares o relacionadas al tema que buscas.					
	22. Confío en la información que encuentro en Internet sólo si procede de revistas virtuales, libros electrónicos u					

<b>D2</b>	otros.				
	23. Confío en cualquier página web publicada en Internet como PDF, Wikipedia, blogs.				
	24. Utilizo un software para guardar la información que encuentro en forma física o virtual como Zotero, Medeley, Endnote.				
	25. Utilizo la opción “Referencias” de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que he consultado.				
	26. La información que voy encontrando la voy pegando directamente en el trabajo de investigación y luego hago las modificaciones respectivas.				
	27. Elaboro fichas físicas o virtuales (resúmenes, paráfrasis) con la información encontrada.				
	28. Utilizo sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar un trabajo de investigación como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc.				
	29. Genero mi índice automático en un trabajo de investigación, utilizando las opciones “Estilos” y “Tabla de contenidos” de Microsoft Word.				
	30. Utilizo herramientas web (Dropbox,				

	onedrive, google drive) para guardar mis trabajos de investigación que realizo en forma individual o grupal.					
--	--	--	--	--	--	--

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ITEM</b>	<b>S</b>	<b>C</b>	<b>CH</b>	<b>R</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>D3</b>	31. Su meta personal es liderar el grupo de trabajo o el grupo de clase.					
	32. Su meta es involucrarse en algún grupo de estudio organizado.					
	33. Su máxima aspiración es ser un buen estudiante					
	34. Su máxima aspiración es ser un buen ciudadano					
	35. Su máxima aspiración es ser un buen profesional					
	36. Su meta en este ciclo es aprobar todas las asignaturas					
	37. Su meta es obtener el título en 5 años (6 años para Derecho y 7 años para Medicina)					
	38. Aspira obtener una beca o semibeca de estudios					
	39. Aspira calificar para hacer una pasantía internacional					
	40. Cuando sea profesional aspira tener un empleo en una institución pública o privada					
	41. Su meta es generar su propio empleo					

<b>D4</b>	42. Grado de responsabilidad en las tareas o deberes asignadas por los profesores				
	43. Grado de compromiso en mis estudios (Asistencia a clases, investigaciones, participaciones, trabajo de equipo)				
	44. Grado de cumplimiento del horario personal				
	45. Nivel de planificación y priorización de tareas o actividades académicas				
	46. Grado de compromiso al liderar el trabajo en equipo				
	47. Grado de involucramiento al asumir algún rol del trabajo en equipo				
	48. Grado de participación como integrante en el trabajo en equipo				
	49. Nivel de creatividad en la solución de problemas (personales, académicos)				
	50. Nivel de motivación en mis estudios o en mi aprendizaje				
	51. Nivel de autonomía en su aprendizaje o sus estudios				
	52. Nivel de motivación cuando otros reconocen sus logros (premios, distinciones)				
	53. Nivel de autoreconocimiento de sus propios logros				
	54. Nivel de reconocimiento de los logros que alcanzan mis compañeros				
	55. Nivel de motivación con la carrera que estudias (agrado por la carrera que estudias)				

## PLANTILLA 2: INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

**Instrumento 2:** Percepción docente en relación al aprendizaje autónomo de los estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria

### Respetado Señor:

Conocedor de su trayectoria profesional ha sido seleccionado como juez para evaluar el instrumento Estrategias didácticas y aprendizaje autónomo en estudiantes del primer ciclo de Educación Superior Universitaria. Valorar un instrumento recobra gran importancia para obtener resultados válidos cuyos resultados puedan ser utilizados eficientemente y pueda aportar al objeto de la investigación y sus respectivas aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos: .....

Formación Académica: .....

Áreas de experiencia profesional:.....

Tiempo: .....cargo actual: .....Institución: .....

**Objetivo de la investigación:** Determinar los efectos de las estrategias didácticas comprendidas en el Programa Educativo de la Asignatura Metodología del Trabajo Intelectual en el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo en la formación universitaria.

**Objetivo del juicio de expertos:** Validar un instrumento que permita evaluar las estrategias didácticas y el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria para luego interpretar los resultados de estudios de investigación.

**Objetivo de la prueba:** Analizar percepción docente en relación al aprendizaje autónomo de los estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria

### Instrucciones:

En la matriz adjunta está compuesta por tres componentes: el primer componente, ha sido denominado como categoría, donde se describe los criterios que segmenta el instrumento. El segundo, comprende, la calificación, valoración cuantitativa con su respectivo valor cualitativo, estructurado, como: no cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), moderado nivel (3) y alto nivel (4). Finalmente, el último componente que corresponde al indicador, donde se determina la especificidad y esencia de la naturaleza y validez del instrumento.

A continuación, teniendo en cuenta básicamente los indicadores descritos en el cuadro de valoración, califique cada uno de los ítems según corresponda, la plantilla de calificación, sabiendo que estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa (D1), estrategias didácticas relacionadas con el uso de las tic (D2), Metas personales, académicas y laborales (D3), Autonomía para el aprendizaje. Adjunto está el cuadro y plantilla de valoración, respectivamente.

### CUADRO DE VALORACIÓN

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA (S)</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel.	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD (C)</b> El ítem se	1 No cumple con el criterio.	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel.	El ítem requiere bastantes modificaciones o una

comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel.	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA (CH)</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA (R)</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1 No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

## PLANTILLA DE VALORACIÓN

DIME N SIO NES	ITEM	S	C	C H	R	OBS
<b>D1</b>	1. Guarda los enlaces de páginas web favoritas en documentos de Word, Excel u otros.					
	2. Descarga y guarda la información en su computadora o dispositivos USB, organizándolo en carpetas.					
	3. Comparte información con los estudiantes para profundizar y ampliar los temas.					
	4. Tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante.					
	5. La información requerida la copia y pega directamente en los documentos de trabajo y luego hace las modificaciones respectivas.					
	6. Planifica las tareas que realizan los estudiantes en clase.					
	7. Utiliza sin problema las opciones básicas de Microsoft Word para redactar sus sesiones de clase o actividades para los estudiantes como: formatos, párrafos, sangrías, tablas, etc.					
	8. Utiliza el Internet o la web como fuente para otorgar información a los estudiantes (documentos, videos, audios, etc.).					
	9. Promueve en los estudiantes el uso de la biblioteca virtual de la USAT.					
	10. Utiliza buscadores generales de internet como Google, Bing, Yahoo, etc; para buscar información para					

<b>D2</b>	su asignatura.					
	11. Utiliza google académico para buscar información referente a los temas de su asignatura.					
	12. Utiliza artículos de revistas virtuales o bases de datos para el desarrollo de su asignatura.					
	13. Confía en la información virtual: revistas, libros, páginas indexadas y la utiliza en el desarrollo de su asignatura.					
	14. Utiliza la opción “Referencias” de Microsoft Word 2007 o superior para guardar las fuentes de información que ha consultado.					
	15. Genera el índice automático en la elaboración de su dossier o algún cuaderno de trabajo, utilizando las opciones “estilos” y “tabla de contenidos” de Microsoft Word.					
	16. Utiliza servicios web 2.0 (mapas mentales, conceptuales, videos, etc.) en la elaboración de material para su asignatura.					

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ITEM</b>	<b>S</b>	<b>C</b>	<b>CH</b>	<b>R</b>	<b>OBS</b>
<b>D2</b>	17. Utiliza servicios web 2.0 (Google drive, Dropbox, one drive) para guardar ordenadamente la información.					
	18. Publica los trabajos o proyectos de investigación propia o de estudiantes en servicios web 2.0 como Scribd, Issuu, Blogs, Wikis.					

	19. Difunde sus trabajos de investigación o de estudiantes a través de las redes sociales (Facebook, twitter, google+).					
<b>D3</b>	20. Los estudiantes poseen y demuestran liderazgo en clase.					
	21. Los estudiantes muestran desempeños de autorrealización y superación.					
	22. Los estudiantes tienen clara su meta profesional.					
	23. Los estudiantes tienen como meta aprobar el curso con la mínima nota (14).					
	24. Los estudiantes tienen como meta al finalizar su carrera generar su autoempleo.					
	25. Los estudiantes al finalizar su carrera tienen como meta conseguir un empleo en una Institución Pública o Privada.					
<b>D4</b>	26. Grado de responsabilidad de sus estudiantes en el cumplimiento de sus tareas.					
	27. Grado de participación de los estudiantes en clase (en debates, exposiciones, plenarias).					
	28. Nivel de organización o gestión del tiempo de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas.					
	29. Nivel de liderazgo de los estudiantes en el trabajo de equipo.					
	30. Nivel de preparación previa para los temas de clase (los estudiantes leen antes de clase).					
	31. Nivel de motivación de los estudiantes en clase.					

	32. Nivel de automotivación de los estudiantes para el logro de los aprendizajes.					
	33. Nivel de autodependencia de los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas.					
	34. Grado de metaprendizaje (metacognición) realizado por los estudiantes.					

Anexo 5

**MATRIZ PARA VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS,  
INSTRUMENTO 1**

		E1	E2	E3	E4	E5
SUFICIENCIA	D1	3	4	4	4	3
	D1I1	4	3	4	3	3
	D1I2	4	4	4	3	4
	D1I3	4	3	2	4	3
	D1I4	2	3	3	4	4
	D1I5	3	4	3	4	4
	D1I6	4	4	4	3	4
	D1I7	4	3	2	4	3
	D1I8	2	3	3	4	4
	D1I9	3	4	3	4	4
	D1I10	4	3	2	4	3
	D1I11	2	3	3	4	4
	D1I12	4	4	4	3	4
	D1I13	4	3	2	4	3
	D1I14	2	3	3	4	4
D1I15	3	4	3	4	4	
CLARIDAD	D1I16	3	4	4	4	4
	D1I1	4	4	4	3	4
	D1I2	4	3	4	4	3
	D1I3	4	3	3	4	4
	D1I4	3	4	3	4	4
	D1I5	4	3	4	4	3
D1I6	2	3	3	4	4	

	D1I7	4	4	4	3	4
	D1I8	4	3	4	4	3
	D1I9	2	3	3	4	4
	D1I10	4	3	2	4	3
	D1I11	2	3	3	4	4
	D1I12	3	4	3	4	4
	D1I13	3	2	2	3	3
	D1I14	2	2	3	3	3
	D1I15	4	4	4	4	4
COHERENCIA	D1I16	4	4	2	3	4
	D1I1	4	3	4	3	3
	D1I2	3	3	3	4	4
	D1I3	4	4	4	4	4
	D1I4	4	4	4	4	3
	D1I5	3	4	4	4	4
	D1I6	4	3	4	3	3
	D1I7	3	3	3	4	4
	D1I8	4	4	4	4	4
	D1I9	4	4	4	4	3
	D1I10	3	4	4	4	4
	D1I11	4	4	4	3	4
	D1I12	4	3	2	4	3
	D1I13	2	3	3	4	4
	D1I14	3	4	3	4	4
	D1I15	4	3	3	3	2
RELEVANCIA	D1I16	3	2	2	3	2
SUFICIENCIA	D2	3	4	3	3	4
	D2I1	2	4	3	2	3
	D2I2	3	2	4	4	4
CLARIDAD	D2I3	4	4	2	4	3

D2I4	4	3	4	3	3	
D2I5	4	4	2	4	3	
D2I6	4	3	4	3	3	
D2I7	3	3	3	3	4	
D2I8	2	3	3	3	4	
D2I9	2	4	2	2	4	
D2I10	4	3	2	3	4	
D2I11	2	4	3	3	3	
D2I12	3	4	3	2	4	
D2I13	4	3	3	3	4	
D2I14	2	3	4	4	4	
D2I1	3	2	4	4	4	
D2I2	4	4	2	4	3	
D2I3	4	3	4	3	3	
D2I4	4	4	4	3	4	
D2I5	2	3	3	3	4	
D2I6	2	4	2	2	4	
D2I7	4	4	4	3	4	
D2I8	2	4	2	2	4	
D2I9	2	3	3	3	4	
D2I10	4	4	4	3	4	
D2I11	4	4	4	3	4	
D2I12	4	4	4	4	3	
D2I13	2	4	3	2	3	
COHERENCIA	D2I14	2	4	2	2	4
	D2I1	2	3	3	3	4
	D2I2	2	4	2	2	4
	D2I3	2	3	3	3	4
	D2I4	4	4	4	3	4
RELEVANCIA	D2I5	4	4	4	3	4

	D2I6	2	4	2	2	4
	D2I7	4	3	2	3	4
	D2I8	4	4	4	3	4
	D2I9	3	4	3	2	4
	D2I10	4	3	3	3	4
	D2I11	4	4	4	3	4
	D2I12	4	4	4	4	3
	D2I13	2	4	3	2	3
	D2I14	4	4	3	4	4
SUFICIENCIA	D3	4	4	3	4	3
	D3I1	4	3	3	3	4
	D3I2	3	3	3	4	4
	D3I3	4	4	4	4	3
	D3I4	4	4	4	4	4
	D3I5	4	4	4	4	4
	D3I6	4	3	3	3	4
	D3I7	3	3	3	4	4
	D3I8	4	4	4	4	3
	D3I9	4	4	4	4	4
	D3I10	4	4	4	4	4
CLARIDAD	D3I11	3	4	4	4	4
	D3I1	4	3	3	3	4
	D3I2	3	3	3	4	4
	D3I3	4	4	4	4	3
	D3I4	4	4	4	4	4
	D3I5	4	4	4	4	4
	D3I6	3	4	3	4	4
	D3I7	4	4	4	4	3
	D3I8	4	3	4	3	3
COHERENCIA	D3I9	4	3	4	3	4

	D3I10	4	3	4	4	4
	D3I11	4	4	4	3	4
	D3I1	4	4	4	4	3
	D3I2	4	4	4	4	3
	D3I3	4	3	4	3	3
	D3I4	4	4	4	4	3
	D3I5	3	3	3	4	4
	D3I6	4	4	3	4	4
	D3I7	3	3	3	4	4
	D3I8	4	4	4	4	3
	D3I9	4	3	4	3	3
	D3I10	3	3	3	4	4
RELEVANCIA	D3I11	4	4	4	4	4
SUFICIENCIA	D4	4	3	3	4	4
	D4I1	3	4	4	4	4
	D4I2	3	3	3	4	4
	D4I3	4	4	4	4	3
	D4I4	4	3	4	3	3
	D4I5	3	3	3	4	4
	D4I6	3	4	4	4	4
	D4I7	3	3	3	4	4
	D4I8	4	4	4	4	3
	D4I9	4	3	4	3	3
	D4I10	3	3	3	4	4
	D4I11	4	4	4	4	3
	D4I12	4	4	4	4	4
	D4I13	4	3	4	4	3
CLARIDAD	D4I14	4	4	4	3	4
	D4I1	4	4	4	4	4
COHERENCIA	D4I2	3	4	4	4	4

	D4I3	3	3	3	4	4
	D4I4	4	4	4	4	3
	D4I5	4	3	4	3	3
	D4I6	3	3	3	4	4
	D4I7	3	3	3	4	4
	D4I8	3	3	4	4	4
	D4I9	3	4	3	4	3
	D4I10	4	3	3	3	3
	D4I11	4	4	4	4	4
	D4I12	4	4	4	3	3
	D4I13	4	4	4	4	4
	D4I14	4	4	4	4	4
	D4I1	4	4	4	4	4
	D4I2	4	3	4	4	4
	D4I3	3	4	3	4	3
	D4I4	4	3	3	4	3
	D4I5	4	4	4	4	4
	D4I6	4	4	4	4	3
	D4I7	4	4	3	4	3
	D4I8	3	3	3	4	3
	D4I9	4	4	4	4	4
	D4I10	4	3	4	4	3
	D4I11	4	4	4	4	4
	D4I12	4	4	4	4	3
	D4I13	4	4	4	4	4
RELEVANCIA	D4I14	4	4	4	4	4

## Anexo 6

### MATRIZ PARA VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS, INSTRUMENTO 2

		E1	E2	E3	E4	E5
SUFICIENCIA	D1	3	4	3	4	3
	D1I1	4	3	4	3	3
	D1I2	4	4	4	3	4
	D1I3	4	3	2	4	3
	D1I4	2	3	3	4	4
	D1I5	3	4	3	4	4
	D1I6	4	3	3	3	4
CLARIDAD	D1I7	3	4	4	4	4
	D1I1	4	4	4	3	4
	D1I2	4	3	2	4	3
	D1I3	2	3	3	4	4
	D1I4	3	4	3	4	4
	D1I5	3	2	2	3	3
	D1I6	2	2	3	3	3
COHERENCIA	D1I7	4	4	2	3	4
	D1I1	4	3	4	4	2
	D1I2	4	4	4	3	4
	D1I3	4	3	2	4	3
	D1I4	2	3	3	4	4
	D1I5	3	4	3	4	4
	D1I6	4	3	3	3	2
RELEVANCIA	D1I7	3	2	2	3	2

SUFICIENCIA	D2	3	3	3	3	4
	D2I1	2	4	3	2	3
	D2I2	3	2	4	4	4
	D2I3	4	4	2	4	3
	D2I4	4	3	4	3	3
	D2I5	3	3	3	3	4
	D2I6	2	3	3	3	4
	D2I7	2	4	2	2	4
	D2I8	4	3	2	3	4
	D2I9	2	4	3	3	3
	D2I10	3	4	3	2	4
	D2I11	4	3	3	3	4
CLARIDAD	D2I12	2	3	4	4	4
	D2I1	3	2	4	4	4
	D2I2	4	4	2	4	3
	D2I3	4	3	4	3	3
	D2I4	3	3	3	3	4
	D2I5	2	3	3	3	4
	D2I6	2	4	2	2	4
	D2I7	2	3	3	3	4
	D2I8	2	4	2	2	4
	D2I9	4	4	4	3	4
	D2I10	4	4	4	4	3
	D2I11	2	4	3	2	3
COHERENCIA	D2I12	4	3	3	3	2
	D2I1	2	4	3	4	4
	D2I2	4	3	3	4	3
	D2I3	3	3	4	3	3
	D2I4	2	4	2	2	4
RELEVANCIA	D2I5	4	3	2	3	4

	D2I6	2	4	3	3	3
	D2I7	3	4	3	2	4
	D2I8	4	3	3	3	4
	D2I9	4	4	4	3	4
	D2I10	4	4	4	4	3
	D2I11	2	4	3	2	3
	D2I12	4	4	3	4	4
SUFICIENCIA	D3	4	4	4	3	4
	D3I1	4	3	3	3	4
	D3I2	3	3	3	4	4
	D3I3	4	4	4	4	3
	D3I4	4	4	4	4	4
	D3I5	4	4	4	4	4
CLARIDAD	D3I6	3	4	4	4	4
	D3I1	3	4	3	4	4
	D3I2	4	4	4	4	3
	D3I3	4	3	4	3	3
	D3I4	4	3	4	3	4
	D3I5	4	3	4	4	4
COHERENCIA	D3I6	4	4	4	3	4
	D3I1	4	4	3	4	4
	D3I2	3	3	3	4	4
	D3I3	4	4	4	4	3
	D3I4	4	3	4	3	3
	D3I5	3	3	3	4	4
RELEVANCIA	D3I6	4	4	4	4	4
SUFICIENCIA	D4	4	4	4	4	3
	D4I1	3	4	4	4	4
	D4I2	3	4	3	4	4
CLARIDAD	D4I3	4	4	4	4	4

	D4I4	4	4	4	4	4
	D4I5	4	4	4	4	3
	D4I6	4	4	4	4	4
	D4I7	4	3	4	4	3
	D4I8	4	4	4	3	4
	D4I9	4	3	4	3	3
	D4I1	4	4	4	4	4
	D4I2	3	3	4	4	4
	D4I3	3	4	3	4	3
	D4I4	4	3	3	3	3
	D4I5	4	4	4	4	4
	D4I6	4	4	4	3	3
	D4I7	4	4	4	4	4
	D4I8	4	4	4	4	4
COHERENCIA	D4I9	3	4	4	4	3
	D4I1	4	4	4	4	4
	D4I2	4	3	4	4	4
	D4I3	4	4	3	4	3
	D4I4	4	3	3	4	3
	D4I5	4	4	4	4	4
	D4I6	4	4	4	4	3
	D4I7	4	4	4	4	4
	D4I8	4	4	4	4	4
RELEVANCIA	D4I9	3	4	4	4	4

## Anexo 7

### GUÍA DE ENTREVISTA

#### **INSTRUMENTO 03: PERCEPCION DE ESPECIALISTAS REFERENTE AL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA ASIGNATURA METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTELLECTUAL PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES QUE INICIAN EL PRIMER CICLO.**

##### **1. DATOS INFORMATIVOS:**

Nombres y Apellidos: .....

Grado Académico y Título Profesional: .....

Asignatura o Materia que enseña.....

Escuela o Carrera Profesional: .....

Ciclo de Estudio o Semestre:.....

##### **2. PROPÓSITO**

Esta entrevista está dirigida a profesores universitarios expertos en la enseñanza aprendizaje de metodologías para el estudio en la universidad, con la finalidad de valorar los efectos del programa educativo orientado al desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en los estudiantes que inician el primer ciclo en la Universidad.

##### **3. INTERROGANTES**

1. ¿Usted como docente universitario, cuál es su experiencia profesional en materias o asignaturas relacionadas con las metodologías de estudio para el aprendizaje autónomo en los alumnos universitarios?
2. Tengo conocimiento que usted participó en la elaboración de un Sílabo por Competencias o un Programa Educativo para el desarrollo del aprendizaje autónomo en

los alumnos, y que se está aplicando en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual ¿Cuál es el proceso que se siguió? ¿Qué aspectos considera relevantes de este programa? ¿cuál es la valoración que le otorga?

3. ¿Cuál es su criterio u opinión respecto a los tres componentes que se han innovado en este programa: competencias, estrategias metodológicas y evaluación?
4. Usted ha participado en la aplicación del programa educativo en el año 2014 ¿qué resultados obtenidos en los estudiantes considera relevantes? ¿cuáles son los aciertos y cuáles los desaciertos?
5. ¿Qué logros ha evidenciado en sus estudiantes con la aplicación de este programa en cuanto a: estrategias didácticas relacionadas con la investigación formativa y el manejo de las Tics, así como respecto al aprendizaje autónomo, básicamente referido a metas personales, académicas, laborales y autonomía para el aprendizaje?
6. En su calidad de experto en la materia, ¿Qué aspectos del programa educativo se deben fortalecer y cuáles se deben mejorar?, ¿por qué?