



Esta obra está bajo una [Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA – SEDE RIOJA



ARTICULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LAS ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA, AÑO 2012.

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria

AUTOR:

Br. Delicia Consuelo Quintana Suárez

ASESOR:

Lic. M. Sc. Germán Vargas Saldaña

Rioja - Perú

2017

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA – SEDE RIOJA



ARTICULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LAS ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA, AÑO 2012.

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria

AUTOR:

Br. Delicia Consuelo Quintana Suárez

Sustentada y aprobada el día 27 de enero del 2017, por los siguientes jurados:

.....
Dr. Jans Ramírez Rojas

Presidente

.....
Lic. Mg. Rossana Rocío Salvatierra Juro

Secretaria

.....
Lic. M. Sc. Carmela Elisa Salvador Rosado

Miembro

Declaratoria de Autenticidad

Delicia Consuelo Quintana Suárez, identificada con DNI N°46493720, bachiller de la Facultad de Educación y Humanidades, Escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, con la tesis titulada: **ARTICULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LAS ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA, AÑO 2012.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
1. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De considerar que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de contar con datos fraudulentos, demostrar indicios y plagio (al no citar la información con sus autores), plagio (al presentar información de otros trabajos como propios), falsificación (al presentar la información e ideas de otras personas de forma falsa), entre otros, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, someténdome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto.

Tarapoto, 27 de enero del 2017.


.....
Bach. Delicia Consuelo Quintana Suárez
DNI N°46493720



Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres:	Quintana Suarez Delicia Consuelo		
Código de alumno :	076214	Teléfono:	932925289
Correo electrónico :	chiquibois-128@hotmail.com	DNI:	46493720

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de:	Educación y Humanidades
Escuela Profesional de:	Educación Primaria

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	()
Trabajo de suficiencia profesional	()		

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	ARTICULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LAS ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE NUEVA CASAMARCA, AÑO 2012
Año de publicación:	2017

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(X)	Embargo	()
Acceso restringido **	()		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

--

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".


.....
Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM - T.

Fecha de recepción del documento:

31 / 10 / 18




.....
Firma del Responsable de Repositorio
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso
Abierto de la UNSM - T.

* **Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

DEDICATORIA

Con todo el cariño y amor que tengo para mi querida madre: Martha Felipa Suarez Bazán, Quien me brinda su amor, paciencia y apoyo incondicional para salir adelante, para así poder cumplir todas mis metas y objetivos trazados tanto en el ámbito social, económico y espiritual.

Delicia Quintana.

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme estar presente en este acontecimiento importante para mi vida brindándome la vida, salud y capacidad intelectual para culminar esta investigación.

A los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, por su participación y contribución como facilitadores del conocimiento, en el afán de brindarme los instrumentos necesarios para cimentar mi profesión, del cual estoy infinitamente agradecidos por el valioso apoyo que me concedieron; los cuales quedarán guardados como un valioso recuerdo en mi corazón.

Delicia Quintana.

INDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
INDICE GENERAL	viii
INDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE GRÁFICO	xi
RESUMEN	xii
ABSTRAC	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	5
EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Formulación del problema.....	8
1.3. Objetivos.....	8
1.4. Justificación de la investigación	9
1.5. Limitaciones de la investigación	9
CAPITULO II.....	10
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	10
2.1. Fundamento teórico científico	10
2.1.1. Aproximación al concepto de estrategia de aprendizaje.....	10
2.1.2. Estrategias cognitivas: definición y clasificación.....	15
2.1.3. Modelos teóricos en la enseñanza de las estrategias cognitivas	16
2.1.4. Dimensiones de las estrategias cognitivas	23
2.1.5. Importancia de las estrategias en el aula.....	24
2.1.6. Fundamentos teóricos de las estrategias socio afectivas	26
2.1.7. Estrategias socio afectivas de aprendizaje	27
2.1.8. Características de las estrategias socio afectivas de aprendizaje	30
2.1.9. El papel de las estrategias de aprendizaje afectivas o de apoyo	31
2.1.10. Dimensiones de las estrategias socio afectivas.....	32
2.1.11. Criterios para el diseño y aplicación de estrategias afectivas de	

aprendizaje	33
2.1.12. Síntesis gráfica operativa	34
2.2. Definición de términos básicos.....	34
CAPITULO III.....	38
MATERIALES Y MÉTODOS	38
3.1. Sistema de hipótesis.....	38
3.2. Sistema de variables	38
3.3. Tipo de método de la investigación	41
3.4. Diseño de la investigación.....	41
3.5. Población y muestra.....	42
CAPITULO IV	43
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
4.1. Técnicas de recolección de datos.....	43
4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros.....	44
4.3. Discusión de resultados	45
CONCLUSIONES	58
RECOMENDACIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	66
Anexo N° 1: Escala para la medición de la frecuencia de aplicación de las estrategias cognitivas.	67
Anexo N° 2: Ponderación de los ítems para las estrategias cognitivas	68
Anexo N°3: Escala para la medición de la frecuencia de la aplicación de las estrategias socio afectivas.	69
Anexo N° 4: Ponderación de los ítems para las estrategias socio afectivas.	70
Anexo N° 5: Constancias del proceso de investigación.	71
Anexo N° 6: Iconografía del proceso de investigación.	74

INDICE DE CUADROS

Pág.

Cuadro 1: Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00614, Nueva Cajamarca.....	46
Cuadro 2: Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00884, Los Olivos.....	47
Cuadro 3: Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00932, Monterrey.....	48
Cuadro 4: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas.....	49
Cuadro 5: Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00614, Nueva Cajamarca.....	50
Cuadro 6: Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00884, Los Olivos.....	51
Cuadro 7: Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00932, Monterrey.....	52
Cuadro 8: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias socio afectivas.....	53
Cuadro 9: Comparación de resultados consolidados de ambas variables.....	54

INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas.....	49
Gráfico 2: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas.....	53
Gráfico 3: Comparación de resultados consolidados de ambas variables.....	55

RESUMEN

En el ejercicio de la tarea docente de dirigir el aprendizaje, los docentes muchas veces terminan transformando sus estrategias de didácticas en simples experiencias que resultan siendo rutinarias para los estudiantes, esta situación resta la posibilidad para que tomen conciencia de sus deficiencias cognitivas y afectivas, para superar sus problemas de aprendizaje. Este problema tiene su génesis en una visión del docente desarticulada del contexto de aprendizaje, ausentes de estrategias preventivas, correctivas y de apoyo que contribuyan a la búsqueda de soluciones a las dificultades para controlar la dimensión cognitiva en combinación con la dimensión emocional en el marco de las vivencias estudiantiles. Por eso esta realidad es motivo de una seria preocupación, ya que en su mayoría los docentes, ejecutan una labor que puede considerarse intrascendente en materia de dirección del aprendizaje.

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue poner el punto de alarma sobre la combinación tanto de las estrategias cognitivas como de las estrategias afectivas para el logro de mejores resultados en el aprendizaje en base a la dirección efectiva del docente de aula en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca, a partir del examen rutinario del trabajo docente y conseguir, de ese modo, la independencia formativa de los estudiantes.

Los aportes teóricos están enfocados principalmente en el esclarecimiento de los dos grupos de estrategias utilizadas como herramientas en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje destacando sus características y sus potencialidades, así como su incidencia en la formación de habilidades formativas en los estudiantes en torno a las experiencias de interacción en el aula y en la escuela.

Para nuestra investigación logramos la participación de 24 docentes de tres instituciones educativas de la jurisdicción del distrito de Nueva Cajamarca, entre ellas la 00614 de la misma ciudad, la 00884 de Los Olivos y la 00932 de Monterrey. Contextos en los que se investigó las variables bajo la orientación del diseño transversal descriptivo simple, teniendo como soportes dos escalas para la medición de las variables.

Por la naturaleza de nuestra investigación el análisis e interpretación de los datos se realizó en función a las medidas estadísticas de tendencia central fundamentales partiendo de la

extracción de sumatorias parciales y generales, para luego establecer los promedios y porcentajes de las frecuencias obtenidas que abarcan todas las dimensiones e indicadores evaluados. Se utilizaron procedimientos comparativos de los grupos de datos generales consolidados, de ese modo quedó definido que en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca los docentes en un nivel predominante utilizan las estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje, dado por el 55% de indicadores presentes, pero esta tendencia se modifica cuando se trata de la utilización de las estrategias socio afectivas, ya que existe un nivel mediano determinado un 62% de indicadores presentes. Estos resultados son medianamente satisfactorias, porque los docentes mayormente ponen énfasis en las estrategias cognitivas creando un estado de desequilibrio entre ambas variables, generando la necesidad de orientar a los docentes hacia el encuentro del equilibrio imprescindible.

De este modo se llegó a concretar nuestro objetivo de conocer la medida en que los docentes articulan estos dos tipos de estrategias en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primarios del distrito de Nueva Cajamarca, evidencia que nos llevó a descartar nuestra hipótesis nula y a validar nuestra hipótesis de investigación.

Palabras clave: “Estrategias cognitivas” “Estrategias socio afectivas” “Dirección del aprendizaje”.

ABSTRACT

In the exercise of the teaching task of directing learning, teachers often end up transforming their didactic strategies into simple experiences that are routine for students. This situation reduces the possibility for them to become aware of their cognitive and affective deficiencies in order to overcome their learning problems. This problem has its genesis in a disjointed teacher's view of the learning context, absent from preventive, corrective and support strategies that contribute to the search for solutions to the difficulties to control the cognitive dimension in combination with the emotional dimension within the framework of the student experiences. That is why this reality is a serious concern, since most of the teachers, perform a task that can be considered as irrelevant in the direction of learning.

One of the objectives of our research was to raise the alarm about the combination of both cognitive strategies and affective strategies to achieve better learning outcomes based on the effective direction of the classroom teacher in the educational institutions of the primary level of the district of Nueva Cajamarca, based on the routine examination of the teaching work and, thus, achieving the formative independence of the student's.

Theoretical contributions are mainly focused on elucidating the two groups of strategies used as tools in the direction of the teaching-learning process highlighting their characteristics and their potentialities, as well as its incidence in the formation of students' training skills around the experiences of interaction in the classroom and at school.

For our research, we obtained the participation of 24 teachers from three educational institutions in the jurisdiction of the district of Nueva Cajamarca, including 00614 of the same city, 00884 of Los Olivos and 00932 of Monterrey. Contexts in which the variables were investigated under the orientation of the simple descriptive transversal design, having as supports two scales for the measurement of the variables.

Due to the nature of our research, the analysis and interpretation of the data was performed according to the statistical measures of fundamental central tendency starting from the extraction of partial and general summations, to then establish the averages and percentages of the obtained frequencies that cover all the Dimensions and indicators evaluated. Comparative procedures of the consolidated general data groups were used,

in this way it was defined that in the educational institutions of the primary level of the district of Nueva Cajamarca the teachers in a predominant level use the cognitive strategies in the direction of the learning, given by the 55 % of indicators present, but this trend is modified when it comes to the use of socio-affective strategies, since there is a medium level determined 62% of indicators present. These results are moderately satisfactory, because teachers emphasize cognitive strategies, creating a state of imbalance between both variables, generating the need to guide teachers towards the meeting of the essential balance.

In this way, our goal of knowing the extent to which teachers articulate these two types of strategies in the direction of learning in the primary level educational institutions of the district of Nueva Cajamarca, evidence that led us to discard our null hypothesis and to validate our research hypothesis.

Keywords: "Cognitive strategies" "Socio-affective strategies" "Direction of learning".



INTRODUCCIÓN

En la dinámica del aprendizaje, los procesos cognitivos son aquellos que predominan las representaciones mentales, la construcción esquemática y la transformación de dichos esquemas en experiencia. Estos procesos incluyen búsqueda y almacenamiento, procesos inferenciales, recuperación y generalización de la información.

Las nuevas concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje consideran a los alumnos como los procesadores interpersonales de la información con la capacidad de almacenarla, recuperarla y aplicarla a nuevas situaciones, formándose habilidades que regulan en su propio aprendizaje.

El desconocimiento pedagógico y didáctico que existe en el plano docente educativo en relación al desarrollo de las habilidades socio afectivas y la escasez de estrategias para estimularlas, ha influido en una cierta desestimación de la importancia de formarlas en la escuela (Romagnoli y Valdés, 2007).

Nuestra investigación estuvo centrada en dos variables la primera, referente a las estrategias cognitivas, y la segunda, referida a las estrategias socio afectivas, ambas desde una perspectiva de articulación en la dirección del aprendizaje en las Instituciones Educativas del Nivel Primario del distrito de Nueva Cajamarca.

Para verificar el comportamiento de las variables aplicamos una lista de cotejo para verificar los indicadores de las estrategias cognitivas con número de 22 ítems para ser aplicados a los docentes para examinar datos en base a su opinión. También se aplicó otra escala para verificar las estrategias socio afectivas, en base a un cuestionario de 20 con los mismos propósitos del primer instrumento. Se generaron dos grupos de datos principalmente en base a los cuales se realizó el análisis y la interpretación.

Para tener una visión de cómo se ha venido desarrollando la investigación sobre las variables del presente estudio, se anotan enseguida diversos estudios relacionados, desarrollados en el contexto internacional, nacional y local.

En el ámbito internacional, las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González-Pienda, 1997; Núñez, 1995). Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando.

Por ejemplo, Borkowski (1992), afirma que tales teorías se vertebran a partir de dos asunciones fundamentales:

- 1) que cualquier acto cognitivo importante tiene consecuencias motivacionales y
- 2) que, además, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones (Pintrich, 1995).

La idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (Núñez y otros, 1998).

Herrera (s/f), en su estudio científico denominado “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración del mensaje escrito y su enseñanza a través del estudio de casos. Una propuesta”. Llega a las siguientes conclusiones:

- Uno de los aspectos de las estrategias de aprendizaje que más se ha discutido - además de la transferibilidad- se refiere al modo de enseñarlas.
- Para algunos autores, las estrategias, como cualquier otro contenido, deben enseñarse de forma contextualizada, y la manera de hacer esto no es otra que integrarlas en los contenidos a impartir.

- Para otros, sin embargo, las estrategias deben constituir un contenido en sí mismas y, como tal, hay que instruir a los alumnos en su uso de manera explícita.

González y Díaz (s/f), en su artículo científico titulado: “La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología”, asumen las siguientes conclusiones:

- Se presentan dificultades de aprendizaje en los alumnos provocadas por sus deficientes hábitos de estudio.
- Existe una carencia de programas institucionales tendientes a establecer métodos de estudio efectivos y el entrenamiento en estrategias de aprendizaje.
- La creación de múltiples condiciones impuestas por el profesor para facilitar el aprendizaje, fomenta la dependencia del alumno y no le permite adquirir métodos de estudio transferibles a situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella.
- La mayoría de los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, de esta forma el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje
- El profesor, quizás inconscientemente, recurre a una pedagogía que simplifica el aprendizaje y lo hace repetitivo, mecánico y memorístico, en menor proporción conduce al estudiante a que sea reflexivo y crítico de lo que está aprendiendo.

Martínez y Estévez (2004) en su trabajo científico denominado: “Educación emocional, a través de estrategias de aprendizaje cognitivas y afectivas para la formación de un docente libre de pensar, saber, sentir y actuar”, llegaron a concluir que:

- Las estrategias facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y están intrínsecamente relacionadas con el pensamiento, proceso y desarrollo cognitivo y afectivo, en el sentido que el estudiante y docente pueda lograr dirigir, orientar, planificar y controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Es fundamental la incorporación de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación del docente para ser aplicadas en la educación emocional, porque no se debe olvidar lo más importante, que es, cómo está aprendiendo, es decir, cómo está interiorizando, cómo está asimilando los nuevos conocimientos, cómo lo están haciendo automáticamente suyos. Además, las estrategias de aprendizaje afectivo

influyen en el procesamiento de la información, y permiten adquirir procedimientos para aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a pensar, aprender a vivir feliz.

- Con respecto a la educación emocional (poco trabajada en las aulas de clase), también requiere la atención por parte de las instituciones formadoras de formadores, por ser uno de los procesos indispensables para la formación de un docente integral. Si se considera la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se estará favoreciendo en los estudiantes su singularidad, su equilibrio y madurez, en cada momento de su vida, y a capacitarlo para asumir las exigencias de su formación en todas las áreas del saber y establecer relaciones positivas con los demás y con el entorno. Se trata de dedicar especial atención al crecimiento del sujeto del aprendizaje: el estudiante.

En el contexto de nuestro país escasamente hemos podido encontrar la publicación del siguiente artículo científico:

Martínez (2003), en su artículo: “La inteligencia afectiva” (Página Web en línea), considera que es necesario modificar la educación actual, porque está demasiado atenta a los contenidos y muy poco a los sentimientos, es decir en beneficio de la persona en su totalidad. Con este propósito, se ofrecen algunas recomendaciones prácticas dirigidas a educadores, entre las que están:

- elaboración de un mapa de la inteligencia afectiva al inicio de cada curso, en él se describirán los procesos cognitivos y afectivos;
- aplicación de programas encaminados a favorecer el aprendizaje social y emocional;
- el progresivo reconocimiento y afianzamiento de psicólogos y pedagogos en los centros educativos, pueden ser de gran ayuda para animar y mostrar a los educadores cómo desarrollar la inteligencia afectiva en el aula;
- el ejemplo del docente como modelo a imitar, el axioma: “predicar con el ejemplo”, es más fácil que las conductas sean seguidas;
- la convivencia cordial que se vive en el aula ha de constituir un medio óptimo para el desarrollo de la inteligencia afectiva;
- utilizar materiales que favorezcan el desarrollo de la inteligencia afectiva, así como potenciar el razonamiento, a través de la confrontación de opiniones en un ambiente de reflexión.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación siempre enfrenta el problema de enseñar cosas del pasado para situaciones del futuro. Pero tanto la metodología como muchos de los contenidos de la educación tienen una merecida fama de ser de siglos pasados. La educación parece poco relevante para alumnos que viven en un mundo moderno y dinámico. Hay una falta de adecuada participación de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los alumnos dedican más del 60% de su tiempo a escuchar y a memorizar. La responsabilidad de aprender recae totalmente sobre el alumno (Chadwick, 1988).

Cabe recordar que los procesos cognitivos son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas y transforman esquemas de experiencia y acción existentes. Estos procesos incluyen búsqueda y almacenamiento, procesos inferenciales, recuperación y generalización.

Las nuevas concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje considera a los alumnos como los procesadores interpersonales y sintetizados activos de la información, la almacenan y pueden recuperarla posteriormente, aplicarla a nuevas situaciones, los alumnos tienen muchas responsabilidades en su propio aprendizaje.

El desconocimiento que existe en relación al desarrollo de las habilidades socio afectivas y las maneras de estimularlas, ha influido en una cierta desestimación de la importancia de formarlas en la escuela. Y es que pese a que la gran mayoría de los profesores reconoce que es relevante su formación, en las prácticas educativas suele ser una preocupación que queda invisibilizada tras otras actividades que se plantean como más prioritarias (Romagnoli y Valdés, 2007).

Usualmente la formación socio afectiva suele ser relegada a segundo plano, en tanto se concibe como misión central de la escuela el formar la dimensión cognitiva de los estudiantes. En esta dirección, los hallazgos que muestran cómo la estimulación de

lo socio afectivo impacta positivamente sobre los aprendizajes y éxito escolar, dan cuenta que lo primero no sólo no reduce la importancia de lo cognitivo, sino que además beneficia su desarrollo (Romagnoli y Valdés, 2007).

El dar formación integral no sólo es deber de la escuela, sino además es inseparable de su rol: el ser humano está conformado por dimensiones inseparables e interdependientes que se influyen unas a otras.

Las habilidades socio afectivas, son herramientas cuyo valor impacta sobre todas las dimensiones de la vida de las personas. Por ello, no atender a su formación trunca la posibilidad de un desarrollo integral en los ciudadanos, y junto con ello, desperdicia una oportunidad de favorecer otras habilidades, entre las que estarían las habilidades cognitivas.

Durante mucho tiempo la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativos se ha centrado solamente en el desarrollo cognitivo y ha descuidado la dimensión emocional en la formación de sus estudiantes. El objetivo de este trabajo es poner en primer plano la ligazón entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y afectivas, para una educación de mayor calidad.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, lo que se requiere que el docente mantenga criterios bajo la concepción de una enseñanza y aprendizaje, no sólo centrada en el razonamiento, sino docentes estratégicos que tomen conciencia de los complejos procesos cognitivos y afectivos que se activan para aprender; es decir, con mucho sentimiento, que permita el "emocionar" como diría Maturana (1999), por lo tanto, es necesario que se promueva la felicidad, creatividad y el trabajo cooperativo garantizando la adquisición de las competencias y los valores esenciales para poder desenvolverse con éxito académico y social.

Conociendo que los docentes implementan pocas estrategias de aprendizaje para que los estudiantes tomen conciencia de sus deficiencias cognitivas y afectivas, no se motiva a los estudiantes a la búsqueda de estrategias para superar sus fallas, es fácil detectar que el desempeño docente en la dirección del aprendizaje se basa en una visión desarticulada de la realidad, porque los docentes no manejan estrategias

preventivas, correctivas y de apoyo que contribuyan a la búsqueda de soluciones a las dificultades para controlar la mente y manejar las emociones, es de gran preocupación que la mayoría de los docentes, en este contexto, ejecuten una labor intrascendente transmitiendo contenidos neutrales y ajenos a la realidad contextual de sus estudiantes, no actúan como mediadores entre los procesos cognitivos y afectivos individuales de los mismos.

Y como para complicar la situación, a nivel de la región de San Martín existen programas educativos que lejos de incentivar la libertad y la creatividad en la formulación de estrategias para la dirección del aprendizaje, se han convertido en una especie de “fórmulas mágicas” que encasillan al docente en la rutina y en el mecanicismo. Esta situación es limitante de las capacidades profesionales del docente cuya función, a nivel de estrategias de aprendizaje, debe partir de la creatividad a la diversificación, de lo contrario todo lo que haga, en materia académica será vano.

El objeto que se aborda en la presente investigación es el método didáctico en esencia, en su variante específica que son las estrategias de dirección del aprendizaje, definidas como estrategias en la dimensión cognitiva enlazadas a las estrategias dirigidas a la dimensión afectiva del proceso educativo, por lo que se le puede caracterizar el estudio alrededor de un problema de índole técnico pedagógico que se centra contextualmente en las instituciones educativas del nivel primario más representativas del distrito de Nueva Cajamarca.

En este sentido, la situación planteada conduce a pensar que existen múltiples factores que limitan la práctica educativa en el aula y que una posible solución radica en motivar al docente la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje preventivas, correctivas y de apoyo que contribuyan a la activación de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos en sus alumnos.

Estas características problemáticas se aprecian en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca en la época actual, puesto que existe la predominancia de una concepción tradicionalista de la mayoría de docentes que laboran en esta jurisdicción, quienes dan mayor preponderancia a las estrategias de corte cognitivista, prefiriendo procedimientos instructivos y memorísticos. Esta

realidad nos obliga esclarecer en qué niveles se tienen en cuenta las estrategias socio afectivas como elementos complementarios y determinantes en la dirección del aprendizaje; ello nos permitirá tener una visión más clara de la medida en que hay que insistir y fortalecer la inserción de estrategias que fortalezcan el plano emocional del aprendizaje. Por lo tanto:

1.2. Formulación del problema

¿Los docentes articulan las estrategias cognitivas y las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca en el año 2012?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Conocer en qué medida los docentes articulan las estrategias cognitivas y las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca en el año 2012.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Analizar la frecuencia en que los docentes aplican las estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.
- b) Analizar la frecuencia en que los docentes aplican las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.
- c) Comparar las frecuencias de aplicación de las estrategias cognitivas y socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.
- d) Determinar si los docentes articulan las estrategias cognitivas y socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.

1.4. Justificación de la investigación

a) Por su conveniencia

Porque como profesores necesitamos fortalecer nuestros conocimientos sobre el eje fundamental de nuestra profesión, la dimensión técnico - pedagógica, ello garantizará nuestro eficiente desempeño.

b) Valor teórico

Porque es necesario transformar la concepción de los docentes demostrando teóricamente que los fundamentos de la labor educativa deben tenerse siempre presente y deben aplicarse de modo integral, de lo contrario fragmentamos su aplicación con consecuencias negativas en los alumnos.

c) Relevancia social

Ya que permitirá dar aportes significativos a tenerse en cuenta en la formación del futuro docente, y dar a conocer estrategias que le permitan orientar su labor como facilitador de los procesos cognitivos y afectivos en sus estudiantes.

d) Implicancias prácticas:

Porque se pretende ayudar a superar las deficiencias en la conducción del aprendizaje, al darse cuenta cuales tienen y responsabilizarse y necesariamente tienen que asumirlas.

e) Utilidad metodológica

Porque el conocimiento específico de las dos variables consideradas en el estudio, facilitarán su manejo y aplicación en el aula, más aún si consideramos que abarcamos la revisión de un conjunto significativo de estrategias pedagógicas.

1.5. Limitaciones de la investigación

La investigación tiene su limitación en el hecho de que el componente afectivo es muy importante pero a la vez difícil de acceder; y, tal como lo expresa Leng (2002), es un área un tanto abandonada porque está oculta, no es fácil de expresar, es subjetiva, imprecisa, personal y muy privada; por tanto, es muy difícil de observar y más aún de medir.

CAPÍTULO II

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. Fundamento teórico científico

2.1.1 Aproximación al concepto de estrategia de aprendizaje

Los seres humanos utilizan diferentes acciones y procedimientos para aprender, que conjugan y sistematizan, lo cual les facilita el éxito en las tareas de aprendizaje. Estas acciones y procedimientos pueden ser conscientes o no, apropiados o no para la consecución del éxito en las metas de aprendizaje, por lo que las tácticas y estrategias que utilizan los estudiantes constituyen valiosas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término estrategia se deriva del latín *strategia*, y del griego *στρατήγεια* a través del francés *stratège*, según el Diccionario de la Lengua Española (2009), de la Real Academia Española, este vocablo significa: Arte de dirigir las operaciones militares // Arte, traza para dirigir un asunto // Es un proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

En la psicología pedagógica se le asigna el nombre de estrategia de aprendizaje a los procedimientos y acciones específicas que realizan los aprendices para aprender. De modo general lo definen algunos estudiosos de la materia como “...acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, y transferible a nuevas situaciones.” (Oxford, 1990), “Pasos conscientes o conductas usadas por los aprendices para promover la adquisición, almacenamiento, retención, recuperación, y uso de la nueva información” (Rigney, 1978, Oxford, 1990), “Proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige, recupera de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1990). Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que deben enseñarse de manera explícita en el contexto de las asignaturas que forman parte del currículo; las

mismas permiten que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, regulen sus esfuerzos y tareas, elevando así su papel protagónico y propiciando el que aprendan a aprender (Solis, 2004; Zilberstein, 2003).

Las estrategias de aprendizaje según son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender.

Las estrategias de aprendizaje ponen de manifiesto la implicación en la enseñanza de los diferentes tipos de pensamiento y estrategias metacognitivas (Genovard, 1990). Los alumnos que poseen conciencia de sus estrategias metacognitivas las aplican a situaciones de aprendizaje, resolución de problemas y memorización.

Este marco conceptual, según Armas (2004), lleva implícito la repetición de características comunes entre las que se destacan:

- Se manifiestan en situaciones de aprendizaje.
- Tienen carácter individual.
- Facilitan el proceso de aprendizaje.
- Tienen claramente definido un objetivo de aprendizaje.
- Tienen carácter consciente en la selección, planificación y control de las acciones de aprendizaje.
- Existe una interrelación en los procesos que los conforman y las fases que los componen.
- Las mismas conforman un sistema de procedimientos que tiene como fin el aprendizaje.

Partiendo de estas “regularidades” puede obtenerse una noción integral del término estrategia de aprendizaje: Sistema de procedimientos conscientes, que le facilitan al estudiante seleccionar, regular, evaluar y utilizar la información con un objetivo determinado en situaciones que tienen como fin el aprendizaje (Armas, 2004).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser generales o específicas, macro estrategias o micro estrategias. Las mismas pueden clasificarse en estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo o auxiliares. Las primeras se refieren al procesamiento de la información (comprensión, recuerdo, recuperación y aplicación de la información), las segundas al control y dirección de las acciones de aprendizaje y las últimas se refieren al apoyo, aseguramiento, organización y autocontrol de los recursos del procesamiento cognitivo.

Cada una de ellas desempeña un importante papel durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje, pues facilitan el proceso y consiguen la obtención del éxito en el resultado final o producto de aprendizaje.

Se conoce que existe una relación directa entre la calidad del producto de aprendizaje, el proceso y la eficacia de la estrategia utilizada por el estudiante. Su carácter consciente asegura, además, un proceso consecuente con las exigencias de dicha tarea, lo que coadyuva al desarrollo intelectual del alumno durante el desempeño de las actividades de aprendizaje y a la autorregulación del proceso en sí mismo.

El modo en que un estudiante lleva a cabo las tareas del aprendizaje puede catalogarse como algo más que actuaciones azarosas ya que responden a modos de funcionamiento mental con cierta estabilidad, aunque modificables. La estrategia no es más que el modo, manera o forma preferente en que el sujeto percibe el medio, resuelve situaciones o actúa. El hecho de resaltar el carácter estratégico de los estilos cognitivos acrecienta las posibilidades que brinda esta vía para la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo (González, Díaz y Pérez, 2004).

Las estrategias de aprendizaje del alumno se definen en calidad de toma de decisiones, consciente e intencional, en la cual el alumno elige y activa, de manera coordinada, aquellos conocimientos declarativos y procedimentales que necesita para cumplimentar una determinada demanda, en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce dicha demanda (Monereo, 1990).

“Únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible” (Monereo, 1990). De esta forma, el estudiante minimiza el número de errores previos a la solución del problema asegurando que su respuesta sea la correcta después de un mínimo de tentativas.

“La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura” (Monereo, 1990).

El perfeccionar de la estrategia está muy relacionado con la función reguladora de la metacognición, cuando se convierte en objeto consciente de la actividad del estudiante y está centrada en la estrategia; por lo que toda modificación en la misma es vista no únicamente en relación con los resultados a que conduce, sino vinculada a la serie de pasos o acciones que la conforman.

“La regulación metacognitiva implica que, en algún momento de la solución del problema, el sujeto se cuestione acerca de lo que conoce hasta ese momento, qué le falta por conocer, cómo puede obtener el conocimiento que no posee. Es necesario que surjan cuestiones relativas a cómo la conducta seguida durante la solución ha estado relacionada con el alcance de los resultados obtenidos hasta ese momento” (Labarrere, 1996).

A la luz de esta noción se admite que el estudiante que actúa estratégicamente debe ser, en alguna medida, consciente de sus propósitos, y en función de estos, y de las características o condiciones de la situación en la que habrá de desenvolverse, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje realizando acciones de control que conduzcan al perfeccionamiento de la estrategia. Con las acciones de control durante la solución, el sujeto no solo puede cuestionarse acerca de lo inadecuado del instrumento que está aplicando sino también, de sí mismo como sujeto de la actividad.

Cada estrategia tiene una función bien definida, pues en cada momento del proceso se ejecutan las acciones y los procedimientos generales y específicos para que el aprendiz pueda solucionar operativamente el problema planteado en el aprendizaje.

El manejo de las estrategias no es arbitrario, se planifica, supervisa, controla y evalúa a partir de las estrategias metacognitivas. El proceso y resultado del aprendizaje es regulado conscientemente bajo complejos procesos metacognitivos. El sujeto planifica, valora el proceso, reelabora los modelos de partida si es necesario y devuelve dichos resultados al procesamiento cognitivo nuevamente.

Para ello se parte de una concepción del desarrollo psíquico sobre la base de la unidad cognitivo-afectiva, pues en el proceso de aprendizaje el individuo no solo se apropia de los contenidos cognitivos, si no que los vivencie y a su vez los regula desde su prisma vivencial. Es por ello que existen otras estrategias, encargadas de auxiliar, asistir o apoyar los mismos. Sépase que estas estrategias no pertrechan contenidos cognitivos, sino que actúan desde lo afectivo, modificando, tipificando y destacando las diferencias entre cada sujeto, desde su propia experiencia y contenidos afectivos. Ha de destacarse, además, que estas estrategias le permiten al discente organizar el tiempo y los recursos internos de orden emocional, su motivación hacia las tareas propuestas en el acto de aprender, así como aquellos medios que apoyan el aprendizaje, el sistema de trabajo que conviene y de preferencia por el aprendiz.

Se asume, en el criterio de Solís (2004), que las estrategias de aprendizaje no sólo se manifiestan en las tres dimensiones más conocidas: cognitiva, metacognitiva y afectivo-reguladora del comportamiento cognitivo, pues según, toda estrategia tiene en sí misma las dimensiones: cognitiva, metacognitiva y regulatoria, según la autora, sucede que en determinada situación de aprendizaje, según la especificidad y el momento de la tarea, podrá destacarse la presencia de una u otra dimensión.

Significa que la dimensión regulatoria, asumida de este modo por la autora citada, es equivalente a la función de las estrategias afectivas, es decir, los

procedimientos conscientes que permiten al estudiante organizar las actividades, aprovechar los recursos disponibles, controlar sus estados emocionales, asegurar su motivación e interactuar con los demás en las tareas de aprendizaje.

Sin embargo, se considera en esta reflexión que las tres dimensiones de las estrategias son coherentes con la dinámica y naturaleza de aprendizaje, así como con el estilo de aprendizaje del alumno.

Entonces queda claro además que las mismas están presentes durante todo el proceso de aprendizaje, lo cual no quiere decir que su carácter de sistema le reste especificidad a cada dimensión.

2.1.2 Estrategias cognitivas: definición y clasificación

El comportamiento de las personas no se debe al azar o a la simple asociación y ejecución (más o menos elaborada y compleja) de determinados reflejos, hábitos de conducta o respuestas ante determinados estímulos. Las personas, bien de una forma consciente o inconsciente, desarrollan toda una serie de procedimientos y secuencias estructuradas que les permiten, por ejemplo, resolver problemas, tomar decisiones o acceder a recuerdos e información considerada especialmente importante. Es a esta secuencia intencional, específica y estructurada de procesos mentales a lo que se denomina “estrategia cognitiva”.

Si bien es posible distinguir múltiples tipos y subcategorías de estrategias cognitivas, un análisis conjunto de la literatura más reciente sobre este tópico; Carrión (1996); Dilts y De Lozier (2000); Mohl (1992); Y Weerth (1998), nos permite diferenciar inicialmente las siguientes siete grandes categorías de estrategias cognitivas consideradas como aquellas más básicas y fundamentales:

a) Estrategias cognitivas para la toma de decisiones

Es la secuencia específica que un individuo utiliza, de forma habitual, para elegir entre diversas opciones y apostar por una determinada pauta de actuación.

b) Estrategias cognitivas de memoria

Es la secuencia específica utilizada habitualmente por una persona para almacenar y/o recuperar información relevante producto de su interacción con el medio o como resultado de determinados procesos mentales internos.

c) Estrategias cognitivas de aprendizaje

Es la secuencia específica utilizada por el individuo con el fin último de adquirir nueva información o mejorar su propio repertorio de habilidades y capacidades, tanto de naturaleza cognitiva como afectiva o conductual.

d) Estrategias cognitivas de creatividad

Es la secuencia específica utilizada por el individuo para generar y desarrollar nuevas posibilidades, opciones e ideas en relación a alguna situación, actividad u objeto.

e) Estrategias cognitivas de realidad

Es la secuencia específica utilizada sistemáticamente por una persona para lograr discernir con precisión aquello que es considerado como 'real' de todo aquello que supone 'fantasía' o simple "imaginación".

f) Estrategias cognitivas de convencimiento

La secuencia específica que permite a una persona tomar una plena conciencia de la validez y grado de acuerdo en relación a una experiencia o proposición concreta.

g) Estrategias cognitivas de motivación

La secuencia específica que permite a una persona emprender con intensidad, energía y entusiasmo aquellas acciones, conductas y pasos necesarios hasta lograr obtener aquello que realmente se desea alcanzar.

2.1.3 Modelos teóricos de la enseñanza en estrategias cognitivas

Symons y colaboradores (1989), apuntaron en su momento que existen tres buenas razones para sentirse optimistas sobre la investigación en instrucción cognitiva y sus aplicaciones en el ámbito de la educación. La primera de ellas es que se han podido desarrollar modelos de procesamiento de la información para el rendimiento competente más realistas y más completos. Frente a las teorías iniciales que se centraban exclusivamente sobre factores cognitivos (por ejemplo, Atkinson y Shiffrin, 1968), los modelos más actuales focalizan su

atención sobre los factores cognitivos, metacognitivos, socio-personales y de estilo que pueden influir en el funcionamiento del niño en la escuela. La segunda razón es que estos modelos también han ayudado mucho al análisis y la comprensión del proceso del pensamiento tal. Y la tercera es que dentro de estos modelos las investigaciones cada vez se vuelven más sofisticadas y aportan una información más fiable sobre los objetivos educativos.

Es evidente, pues, que los fundamentos teóricos de la instrucción en estrategias cognitivas se basan en estos nuevos modelos de procesamiento de la información, entre los cuales, siguiendo a Symons y colaboradores (1989), debemos destacar el modelo de "solución de problemas" de Baron (1985), el modelo "componencial" de Sternberg (1979), y el modelo del "usuario de buenas estrategias" de Pressley (1987) y colaboradores.

a) El modelo de "solución de problemas" de Baron

Dentro del modelo de Baron (1985), el pensamiento se define como un episodio consciente dirigido a un objetivo y constituido por una serie de fases interdependientes. Esencialmente estas fases son procesos de búsqueda (a menudo ejecutados internamente) para: definir un objetivo o criterio al cual se dirige el episodio del pensamiento, intentar descubrir diferentes medios que nos permitan lograr este objetivo (posibilidades) y obtener evidencias en favor y en contra de cada una de estas posibilidades.

En definitiva, el objetivo de los procesos de búsqueda es identificar la mejor solución para un problema y para ello se valen tanto de los conocimientos adquiridos o de base como de los esquemas de funcionamiento.

Sin embargo, estos procesos tienen asociados costos en términos del éxito esperado y el tiempo y el esfuerzo requerido para su ejecución. Las diferencias individuales en conocimientos previos, capacidades y emociones producen a su vez diferencias en cómo los individuos ponderan los costes y beneficios de sus procesos de búsqueda; de forma que, a veces, la cantidad de "búsqueda" que uno decide desplegar no es la óptima para maximizar el rendimiento. Baron (1985), indica que una desviación en los procesos de búsqueda óptimos para la resolución de una determinada tarea es un sesgo;

por otra parte, un estilo cognitivo es un sesgo que aparece de forma constante a través de una serie de tareas. Para Symons y colaboradores (1989), uno de los estilos cognitivos más importantes es el constituido por la aproximación impulsiva a la resolución de tareas cognitivas que se caracteriza por una falta de adecuación del esfuerzo implicado en los procesos de búsqueda y por los déficits en la evaluación de las distintas alternativas o posibilidades.

En el modelo de Baron (1985), una heurística se define como una regla o estrategia para dirigir los procesos de búsqueda y para evaluar en un sentido u otro las distintas alternativas de solución. El autor enfatiza el hecho de que un "buen pensador" es el que no sufre ningún sesgo en los análisis de las evidencias a favor o en contra de cada alternativa. Por otra parte, muchas de las dificultades que una persona se puede encontrar durante el proceso del pensamiento son debidas a los sesgos en los procesos de búsqueda que incluso pueden llegar a afectar a estas heurísticas. Uno de los tipos de pensamiento sesgado más usuales es el pensamiento impulsivo, el cual, sin embargo, es modificable a través de un entrenamiento en heurísticas generales que enseñen como guiar los procesos de búsqueda.

b) El modelo "componencial" de Sternberg

Sternberg (1979), ha desarrollado un modelo de inteligencia orientado a los procesos basándose en el análisis de tareas de solución de problemas complejos, tales como razonamientos analógicos, clasificación, completar series y silogismos lógicos. El modelo se centra sobre dos niveles de procesamiento de la información. El primer nivel está constituido por los distintos componentes (o pasos) de una tarea de pensamiento. El segundo nivel está formado por los procesos de orden superior conocidos como metacomponentes cuya función es planificar la acción y tomar decisiones durante el pensamiento.

En el **primer nivel** un componente se define como un proceso de información elemental que opera sobre las representaciones internas de objetos o símbolos (Sternberg, 1979). Existen cuatro tipos de componentes según cual sea su función:

- Componentes de rendimiento (incluyen los procesos de codificación y respuesta),
- componentes de adquisición (guardan la información en la memoria a largo plazo),
- componentes de recuperación (dan acceso a la información almacenada) y
- componentes de transferencia (permiten la aplicación de los conocimientos sobre tareas similares).

Estos componentes –o algunos de los procesos que incluyen- pueden combinarse entre sí formando una estrategia útil para resolver cierto tipo de problemas.

En el **segundo nivel**, Sternberg (1982), define seis tipos de metacomponentes que juegan un papel ejecutivo o metacognitivo en el pensamiento, es decir, determinan qué hacer y cómo hacerlo. Las principales funciones de estos metacomponentes son:

- Reconocer el problema y/o el objetivo que debe tener nuestro proceso de pensamiento,
- seleccionar los componentes de orden inferior o estrategias que utilizaremos,
- decidir cómo secuenciar estos componentes y/o estrategias,
- seleccionar la forma de representación u organización que la información tomará en la memoria,
- decidir el esfuerzo que requerirán los procesos de los componentes según el balance que se establece en función de la velocidad y la exactitud,
- monitorizar el progreso del pensamiento de acuerdo con los objetivos fijados.

En este modelo un "pensador competente" es aquél que de forma rápida y fácil activa adecuadamente los componentes y los metacomponentes a la hora de enfrentarse con un problema. Por otra parte, las dificultades en el proceso del pensamiento pueden ocurrir en uno o en los dos niveles de

procesamiento de la información y pueden explicar muchos problemas de rendimiento y actuación. Se puede hipotetizar, que los niños impulsivos presentan limitaciones en los componentes de codificación, respuesta y adquisición. Y, además, en el funcionamiento de la mayoría de los metacomponentes, aunque sea más difícil decir en cuáles porque ello puede depender de las características de cada tarea en particular. Por ejemplo, a la hora de resolver un test tal vez definan bien el problema, pero fallan a la hora de establecer la estrategia más adecuada, en el esfuerzo requerido y en la monitorización de sus procesos.

c) El modelo del "usuario de buenas estrategias" de Pressley

El modelo del "usuario de buenas estrategias" de Pressley y colaboradores (1987), establece que llevar a cabo un buen proceso de pensamiento incluye estos elementos: una ordenación de las estrategias requeridas para lograr un objetivo, un conocimiento sobre cuándo y cómo utilizar estas estrategias (metacognición), un amplio conocimiento de base usado conjuntamente con los procesos estratégicos y metacognitivos. Este procesamiento estratégico con una práctica adecuada puede automatizarse.

Básicamente el modelo contempla tres tipos de estrategias:

- Estrategias limitadas a la tarea (por ejemplo, idear una palabra o una frase para recordar los planetas, los componentes de una flor, etc.) que, a veces, son aplicaciones particulares de una estrategia más global (la estrategia memorística de la primera letra).

En el caso de que estas estrategias se apliquen sistemáticamente sobre diversas tareas pueden llegar ser estrategias limitadas a un objetivo; este objetivo puede ser recordar, comprender, solucionar un problema, etc.

- Estrategias generales que incluyen monitorización del trabajo, procesamiento alternativo cuando algunas estrategias se muestran ineficaces, focalizar la atención y buscar relaciones entre la tarea presente y otras resueltas anteriormente vía mediación estratégica. Por otra parte, el usuario de buenas estrategias posee un extenso conocimiento metacognitivo sobre cada una de estas estrategias que le

permite valorar su utilidad en cada situación y decidir cuándo y dónde aplicarlas (Pressley y colaboradores, 1987).

Al igual que en los otros modelos, el desarrollo del conocimiento de base también juega un papel relevante en este modelo. Por una parte puede evitar llevar a cabo un procesamiento innecesario en algunas tareas sencillas que ya estén memorizadas y, por otra parte, sin él puede resultar imposible aplicar determinadas estrategias (por ejemplo, el niño que no sabe multiplicar difícilmente podrá utilizar estrategias de solución en problemas de matemáticas).

Por último, aunque no menos importante, el modelo de Pressley y colaboradores (1987), afirman que además de las estrategias, la metacognición y el conocimiento de base también deben tomarse en consideración las creencias motivacionales (o atribuciones) y los estilos cognitivos.

Las atribuciones sobre determinadas áreas o sobre habilidades cognitivas en general pueden afectar a la motivación del niño a la hora de actuar estratégicamente y adquirir nuevos procedimientos. Por supuesto, aquéllos con una elevada autoestima, es decir, los que se ven más capaces para controlar sus propias cogniciones, serán los que pondrán más esfuerzo y más atención en el procesamiento estratégico. Los estilos cognitivos, de forma similar a como lo hace Baron (1985), son definidos como el modo habitual en que una persona responde ante tareas cognitivas, pero, además, se considera que mediante su interrelación con los aspectos motivacionales pueden crear una tendencia estable propia del funcionamiento cognitivo de la persona.

Entonces parece bastante evidente que en estos tres modelos de procesamiento de la información que configuran gran parte de los fundamentos teóricos de la instrucción en estrategias cognitivas la *respuesta impulsiva* juega un papel mediador de gran importancia.

Esto nos lleva a la necesidad de plantear una nueva conceptualización de del estilo cognitivo respuesta impulsiva sobre la base de sus interacciones con otras dimensiones cognitivas que influyen en el aprendizaje escolar.

d) Teoría histórico cultural o contextual

La idea central para explicar el aprendizaje según la teoría contextual (Vigotsky, 1979), es la interacción socio-cultural. La construcción del conocimiento desde esta perspectiva, es interpretada como el resultado de la interacción social, en cuyo marco se produce la representación mental. Esta última es el producto de un proceso de internalización de los significados del mundo social exterior. Este proceso es mediado por la actividad, la cual es entendida como el proceso que a través del uso de instrumentos favorece la transformación del contexto social y la regulación de la propia conducta. De acuerdo al enfoque histórico – cultural se ha resaltado el carácter activo del aprendizaje y se le considera como un tipo de actividad humana que transcurre en un contexto socio histórico determinado. Por lo tanto, las actividades a través de una educación emocional, según esta concepción, los estudiantes actuarán sobre los estímulos transformándolos. En la concepción de este teórico los mediadores (docentes, padres, amigos, entre otros) son instrumentos que transforman la realidad, en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino modificarlas activamente.

e) Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel

Para este teórico el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva.

También, él considera al alumno como un procesador activo de la información; el aprendizaje es para éste teórico, sistemático y organizado. Además de proponer una explicación teórica del proceso de aprendizaje según la perspectiva cognoscitivista; él toma en consideración factores afectivos, tal como la motivación. El autor centra su atención en el aprendizaje tal como ocurre en el salón de clases, en el día a día, en la mayoría de las instituciones educativas. Para él, la variable más importante

que influye en el aprendizaje es aquella en donde el alumno conoce; expresa: "...determinése lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia...". Nuevas informaciones e ideas pueden ser, aprendidas y retenidas en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del alumno que le sirvan para establecer una determinada relación con lo que se les suministran (Ausubel, 1968).

f) Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural

Esta teoría considera como requisito o condición básica del ser humano, la capacidad que tiene para cambiar, ya que el individuo es capaz de experimentar modificaciones significativas en sus patrones cognitivos o estructura cognitiva. A estas modificaciones significativas Feuerstein (1980), las denomina modificabilidad básica cognitiva, la cual es definida como un cambio de carácter estructural que se produce en las estructuras cognitivas del individuo. Por lo que, el aprendizaje puede concebirse como cambio de las estrategias cognitivas del que aprende.

Para este teórico, los cambios estructurales en el individuo se pueden lograr a través de programas de intervención sustentados en la concepción de la inteligencia en oposición a productos.

2.1.4 Dimensiones de las estrategias cognitivas

Según Herrera (1997), las **estrategias cognitivas** implican siempre manipulación directa de la información que se recibe. Esta manipulación puede ser a nivel de datos mentales o físicos donde el sujeto acomoda las informaciones a sus necesidades. Por su característica de operar directamente sobre la información, se aplican a cada tarea concreta y se reflejan en procesos mentales de: **elaboración, organización, repetición, inferencia, deducción, creación de imágenes, transferencia y resumen.**

Una de las dimensiones de las estrategias cognitivas es la **metacognición** que corresponde a los aspectos activos de la cognición materializados en dos procesos: "conocimiento de la cognición" y "regulación de la cognición". La regulación de la cognición implica los procesos mentales de: a) **atención**

selectiva hacia aspectos específicos de la información; b) **planificación de la información**; c) **comprobación** de la comprensión y producción de la información y, por último, d) **evaluación** de la comprensión y de la realización de una tarea. Cada uno de estos procesos mentales, a su vez, identifica una **estrategia metacognitiva**, con lo que podemos decir que las estrategias metacognitivas son “habilidades ejecutivas, de orden superior, aplicables a una gran variedad de tareas”.

Martínez (2004), resume las estrategias cognitivas en el siguiente esquema:

- a. Estrategias cognitivas (Kirby, 1984)
 - Repetición
 - Elaboración
 - Organización
 - Selección
- b. Estrategias metacognitivas (Villalobos, 2002)
 - Planificación
 - Regulación
 - Dirección y supervisión
 - Evaluación
- c. Estrategias de manejo de recursos (Beltrán, 1995; Villalobos, 2002)
 - Apoyo
 - Afectivas de aprendizaje
 - Actitud
 - Motivador

2.1.5 Importancia de las estrategias en el aula

Se entienden por estrategias de aula el conjunto de procedimientos educativos, métodos, quehaceres, etc., que utiliza el maestro diariamente en el aula para explicar, hacer comprender, motivar, estimular, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, etc. (Armas, 2004).

En nuestra literatura es relativamente fácil encontrar documentación referente a las llamadas estrategias de aprendizaje, o técnicas de aprendizaje, pero

realmente acerca de las estrategias de aula, como tales, existe muy poca bibliografía.

Para poder desarrollar de forma correcta una intervención educativa se necesitan muchas cosas, entre ellas, todo un amplio conjunto de estrategias que faciliten la labor del docente.

Frecuentemente el profesor principiante se encuentra con ese tipo de dificultades, no sabe exactamente cómo motivar a sus alumnos, cómo interactuar en el aula, cómo relacionarse con sus alumnos, mantener una cierta disciplina o resolver diversos conflictos (Armas, 2004).

También es posible encontrar profesionales que, tras muchos años de experiencia, han adquirido unos hábitos que no son los más apropiados (a pesar de ser, en ocasiones, efectivos).

Actualmente se está desarrollando un nuevo rol de profesor, basado en una docencia de calidad, siendo las funciones de ese nuevo rol, según Armas (2004), las siguientes:

- a) **Manager:** manager del grupo clase, realiza y mantiene los registros de los estudiantes, y atiende a los problemas que surgen dentro de la clase.
- b) **Ejecutivo:** toma decisiones sobre problemas escolares fundamentales.
- c) **Orientador:** actúa como especialista en la presentación del contenido instruccional, suministra actividades, feedback y preguntas ajustadas al nivel de los estudiantes.
- d) **Estratega:** actúa como un verdadero pensador, especialista en la toma de decisiones, anticipar dificultades, conocer las estructuras del conocimiento.
- e) **Experto:** posee una rica base de conocimientos que le permitirán decidir en cada caso lo que es más relevante dentro de las diversas materias.
- f) **Persona de apoyo:** debe proporcionar ayuda y apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas.

Esta es la piedra angular de una educación de calidad, la clave es la profesionalidad del docente, y para conseguir esa profesionalidad el docente necesita unas estrategias sobre las que apoyar su intervención.

2.1.6 Fundamentos teóricos de las estrategias socio afectivas

a) Teoría de la Inteligencia Emocional

Al respecto Goleman (1996), señala que, es a partir de la década de los ochenta cuando se considera a la educación infantil como el nivel educativo en el que más se puede influir en el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales; esto es debido a que en el niño, aún su sistema nervioso se encuentra en formación, su psiquismo en desarrollo, al igual que su personalidad.

Por esto, es que el autor antes citado sugiere que, se le dé un entrenamiento afectivo al niño a través de las conversaciones de sus sentimientos y cómo ellos pueden comprenderlos, entrenándolos en lo que deben hacer. Por otra parte, señala el predominio del corazón sobre el intelecto en los momentos cruciales de la vida y por ello, dice que las emociones "...nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos del intelecto". Sin duda, se sabe, por experiencia, cuando se trata de dar forma a las decisiones y a las acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento. De hecho, las grandes decisiones de la vida, éticas, familiares, profesionales, sociales, políticas, están influidas por las preferencias, por los estados de ánimo, por la afectividad, que siempre acompañan, matizan, y algunas veces determinan nuestra racionalidad. De esta manera, la afectividad va configurando nuestra personalidad, la forma de valorarnos a nosotros mismos y a los demás, de definir nuestras aspiraciones y expectativas, de actuar en todos los aspectos de la vida. Es por eso que el estudio de la afectividad en la profesión docente es importante, ya que ellas determinan cómo el docente concibe a la educación, qué tipo de profesor es, qué estilo representa, qué le preocupa y qué pretende conseguir.

2.1.7 Estrategias socio efectivas de aprendizaje

Según Rosas (2007), la gran mayoría de los autores que se han dedicado al estudio y aplicación de estrategias de aprendizaje incluyen en sus taxonomías, de manera directa o indirecta, las estrategias socio-efectivas. Por ejemplo, para Brown (1994), las estrategias son acomodos específicos que ponemos en práctica para darle solución a un problema. El referido autor expone que las estrategias se dividen en dos grandes grupos: las *estrategias de aprendizaje* y las *estrategias de comunicación*. Las primeras tienen que ver con la entrada al proceso, almacenamiento y recuperación de la información recibida y las segundas con la salida; es decir, cómo se pone de manifiesto la información recibida dentro de un intercambio entre los individuos.

Asimismo, en la taxonomía de O'Malley y Chamot (1990), se incluye un apartado para las estrategias socio-afectivas, las cuales tienen que ver con la interacción socio-afectiva entre los individuos. Estos autores categorizan dos tipos de estrategias dentro de este grupo: la cooperación y preguntar para clarificar. Con la primera se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. La segunda se refiere a la entereza del participante por preguntar, bien a su profesor bien a otro estudiante, sobre todo aquello que le produce dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, una paráfrasis o algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades.

Por su parte, Tarone (1981), propone una clasificación de las estrategias de comunicación: paráfrasis, préstamo, buscar ayuda, la mímica y la evasión, las cuales buscan satisfacer una necesidad individual de forma colectiva. Si revisamos detalladamente cada una de ellas, podemos ver que todas llevan una carga social, puesto que, buscan la ayuda del otro para solventar los problemas relacionados con la lengua que están aprendiendo.

De igual manera, Chesterfield y Chesterfield (1985), presentan una clasificación sobre las estrategias de comunicación en una segunda lengua: repetición, la memorización, elaboración, anticipación, monitoreo,

dramatización, responder en voz alta, hablar consigo mismo, búsqueda de ayuda y preguntar para clarificar. Como podemos observar, las cuatro últimas buscan el contacto con el otro. Seguimos viendo que dentro del proceso de aprendizaje todos los actores son importantes, necesitan de la interacción social para hacer funcional el proceso de aprendizaje en el que están inmersos.

En el mismo orden de ideas, Thompson y Rubin (1982), expresan que el aprendiz enfrenta siempre una serie de predisposiciones, entre las cuales están las intelectuales, las psicológicas, las socioculturales y las experiencias pasadas; estas propensiones pueden incidir de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje.

Thompson y Rubin (1982), presentan 14 estrategias de aprendizaje, cada una, a su vez, cuenta con una serie de actividades para llevarla a cabo; entre las estrategias que tocan aspectos afectivos y sociales, están: la creación de sus propias oportunidades de aprendizaje, aprender a vivir con incertidumbre, aprender de los errores y permitir que el contexto ayude.

Otra de las autoras que se dedica al estudio de las estrategias de aprendizaje es Rubin (1981), quien presenta una tipología que las divide en: cognitivas, metacognitivas, de comunicación y sociales; estas últimas, se refieren a las que el propio estudiante propicia para crear oportunidades de aprendizaje y poner en práctica su conocimiento; algunas de ellas son:

- a) iniciar conversaciones con otros estudiantes, profesores, hablantes nativos;
- b) preguntar en busca de aclarar dudas;
- c) pasar más tiempo en el laboratorio, cine, frente al televisor;
- d) leer artículos de revista, prensa, panfletos; y
- e) consultar otros textos distintos a los utilizados en la clase.

Oxford (1990), también ofrece una clasificación de las estrategias de aprendizaje: directas e indirectas; entre las primeras están las de memoria, las cognitivas y las de compensación; el segundo grupo está conformado por

las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Veamos que dentro de esta clasificación se ubicaron separadamente las estrategias afectivas y las sociales.

Las estrategias afectivas se refieren a las emociones, actitudes, motivaciones y valores, factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje y la mejor forma de hacerles frente es mediante el uso adecuado de estrategias que apunten hacia esos puntos en específico, tales como: bajar la ansiedad, animarse a sí mismo y tomar la temperatura emocional; de acuerdo con esto, un buen aprendiz de una lengua es aquel que sabe controlar sus emociones y actitudes.

Por su parte, Barnhardt (1997), expone que hablar consigo mismo(a) como estrategia afectiva se puede utilizar para reducir la ansiedad y el temor a equivocarse, e incrementar la disposición a asumir riesgos; puesto que le permite al individuo tener en cuenta su propio progreso, los recursos que están a su alcance y sus metas. Así pues, el componente afectivo dentro del proceso de aprendizaje toma cada vez más fuerza, esto lo podemos observar en el planteamiento de Thompson y Rubin (1982), quienes sostienen que bajar el filtro afectivo resulta en un incremento en la auto-estima y la motivación de los aprendices para con su proceso de aprendizaje. Así que las estrategias afectivas se usan para regular las emociones, la motivación y las actitudes de los aprendices (Rubin, 2001).

Tener conocimiento de las actitudes y los sentimientos, así como de los patrones de aprendizaje permite que los individuos se involucren con más fuerza con su proceso de aprendizaje, esto se puede observar en los estudios sobre estrategias de aprendizaje más recientes entre los que podemos nombrar los de Buttler (1997), Rubin (2001) y Wenden (1995).

En relación con el componente social, Tinto (1993), es muy enfático al decir que en las comunidades de aprendizaje las personas aprenden juntas y cooperan entre sí, más no compiten; de allí que para él la cooperación es una estrategia social de mucha importancia.

De igual manera, Mac Donald (2003), afirma que el trabajo cooperativo, la cohesión entre el grupo de individuos y la confianza mutua hacen propicio el escenario para que se produzca el aprendizaje; saber que no eres el único, que hay otras personas viviendo la misma situación, haciendo las mismas cosas; y en consecuencia, enfrentando los mismos problemas propicia, de alguna manera, una especie de seguridad en sí mismo(a) que se traduce en progreso dentro del proceso de aprendizaje. Richardson, Long & Foster (2004), agregan que la percepción que se tiene de los profesores, de los compañeros y de sí mismos, aunado a la calidad y cantidad de tiempo que comparten con sus compañeros de clase también contribuyen con el desempeño de los aprendices.

Como podemos observar, las estrategias afectivas y sociales han ocupado un lugar especial en las percepciones y las taxonomías aquí mencionadas.

2.1.8 Características de las estrategias socio afectivas de aprendizaje

El desarrollo de un tipo de estrategia implica reconocer en que se diferencia una de otra y que condiciones deben estar presentes para elegir la apropiada. Al respecto Yániz (2006), hace una reseña de las múltiples características que debe cumplir una estrategia afectiva, las cuales se resumen a continuación:

- a) Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
- b) La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles.
- c) Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
- d) Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
- e) Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales.

Es decir, la estrategia debe tener un sentido de interés para el estudiante, debe corresponderse con la necesidad de aprendizaje y debe articularse las tareas y actividades con el objetivo que se pretende lograr. Por otro lado, la

instrucción que se emita para el desarrollo de la tarea debe ser clara y es la primer acto de sugestión que debe realizar el facilitador a fin de captar la atención de su público, enfatizando en la utilidad que tendrá la aprehensión de la experiencia.

2.1.9 El papel de las estrategias de aprendizaje afectivas o de apoyo

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce.

Establecen y mantienen la motivación, las actitudes y el afecto, enfocan la atención, mantienen la concentración, manejan la ansiedad y el tiempo de manera efectiva. Están al servicio de la sensibilización del estudiante hacia las tareas del aprendizaje.

La motivación es una de las grandes condiciones del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), en donde la voluntad es condición para aprender significativamente. Una primera estrategia es la curiosidad epistémica, control de la tarea, confianza y desafío. Las estrategias relacionadas con las actitudes apuntan a tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal.

Una estrategia que puede mejorar la dimensión afectiva del aprendizaje es la que tiene que ver con el control emocional, especialmente de la ansiedad, ya que la ansiedad puede bloquear e interferir en el aprendizaje, especialmente el aprendizaje significativo. La estrategia afectiva frente a la ansiedad es la mantener el control emocional durante las tareas del aprendizaje. Este control se puede conseguir con las técnicas de desensibilización sistemática, la reestructuración cognitiva y el modelado.

Armas (2004), añade que estas “estrategias de apoyo o auxiliares” nombradas así por otros autores de enfoques cognitivistas, fundamentalmente, consideran que éstas auxilian al estudiante durante el

proceso aprendizaje, pero no siempre reconocen que las mismas regulan el comportamiento cognitivo, aseguran el proceso de aprendizaje desde la organización, aseguramiento y utilización adecuada del tiempo y los recursos de apoyo al aprendizaje.

Puede pensarse entonces en una denominación más relevante, pues son éstas quienes estimulan el funcionamiento de los procesos intelectuales y garantizan la eficacia y disponibilidad de los recursos y las condiciones para aprender.

Las estrategias de tipo afectivas y aquellas que también aseguran las condiciones externas (medios para el aprendizaje: libros, instrumentos, espacios apropiados, planificación del tiempo y distribución de las actividades de aprendizaje), desempeñan un importante papel, desde el momento en punto que se asume el criterio de la formación y desarrollo de la personalidad en lo cognitivo y lo afectivo.

En ese sentido, las estrategias “auxiliares o de apoyo”, no sólo son de apoyo, sino que ellas también regulan y optimizan el comportamiento cognitivo durante el acto de aprendizaje, constituyendo estrategias afectivas del aprendizaje.

2.1.10 Dimensiones de las estrategias socio afectivas

Thompson y Rubin (1982), citado por Rosas (2007), presentan 14 estrategias de aprendizaje, cada una, a su vez, cuenta con una serie de actividades para llevarla a cabo; entre las estrategias que tocan aspectos afectivos y sociales, están: **la creación de sus propias oportunidades de aprendizaje, aprender a vivir con incertidumbre, aprender de los errores y permitir que el contexto ayude.**

Otra de las autoras que se dedica al estudio de las estrategias de aprendizaje es Rubin (1981), citado por Rosas (2007), quien presenta una tipología que las divide en: cognitivas, metacognitivas, de comunicación y **sociales**; estas últimas, se refieren a las que el propio estudiante propicia para crear

oportunidades de aprendizaje y poner en práctica su conocimiento; algunas de ellas son: (a) **iniciar conversaciones** con otros estudiantes, profesores, hablantes nativos; (b) **preguntar en busca de aclarar dudas**; (c) pasar más tiempo en el laboratorio, cine, frente al televisor; (d) **leer artículos** de revista, prensa, panfletos; y (e) **consultar otros textos** distintos a los utilizados en la clase.

En cuanto a las **estrategias sociales**, Oxford (1990), citado por Rosas (2007), comienza diciendo que el lenguaje es una forma de conducta social que implica la comunicación entre los individuos, de allí que el proceso de aprendizaje no se dé aisladamente, sino involucrando a otras personas; por ello, propone tres grupos de estrategias sociales: **hacer preguntas, cooperar con otros y tener empatía con los demás**.

2.1.11 Criterios para el diseño y aplicación de las estrategias afectivas de aprendizaje

Muchos autores han desarrollado propuestas metodológicas para el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje. Se puede incluso observar, que entre un tipo y otro de estrategias, la metodología es muy similar y los aspectos diferenciales, generalmente no son en el diseño sino en la aplicación. Yániz (2006) y Rosas (2004), propone los siguientes pasos:

- a) Definir el (los) objetivo (s) de aprendizaje.
- b) Seleccionar la actividad o actividades (opcionales y obligatorias) de aprendizaje de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.
- c) Determinar con claridad los objetivos de cada actividad o estrategia.
- d) Definir en términos muy claros los resultados de aprendizaje que se desean lograr.
- e) Calcular el tiempo que se invertirá en su realización y planear la duración.
- f) Definir los indicadores de evaluación del proceso y de los resultados.
- g) Elaborar un guión completo con toda la información que necesitan los estudiantes para realizar la actividad.

La estrategia en sí no es la que garantiza el éxito o el logro del objetivo. Gran

parte de los resultados, tienen que ver con la capacidad y aptitud del facilitador para orientar y conducir las actividades a una verdadera experiencia de aprendizaje, según lo explica Yániz (2006), quien hace una lista de consideraciones que se deben tener presentes para la aplicación de una estrategia afectiva. Se resumen:

- a) Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficiencia.
- b) La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante.
- c) Los materiales de instrucción deben ser claros, bien elaborados y agradables.
- d) La enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los alumnos a ser estratégicos.

2.1.12 Síntesis gráfico operacional



2.2. Definición de términos básicos

a) Autoaprendizaje

Este concepto incluye la auto-conciencia (metacognición) y capacidades para la auto-regulación del proceso de aprendizaje y su auto-evaluación, las cuales pueden establecer las bases para el autocontrol. Las percepciones de auto-control

subyacen la motivación y son influidas recíprocamente por percepciones de competencia personal. Existen un conjunto de destrezas generales de auto-desarrollo que aparentemente son pre-requisitos para asumir responsabilidad y control personal por parte de los alumnos (Chadwick, 1988).

b) Estrategias de atención

Estas estrategias sirven primero para aprender a observar el ambiente, a desarrollar la capacidad de percepción desde los distintos órganos de los sentidos, y segundo para orientarse hacia el material, percibir, y seleccionar lo más importante en la situación o experiencia. En situaciones de aprendizaje existen tres importantes clases de atención. La primera es la **búsqueda o vigilancia** (que puede incluir atención selectiva) que significa esforzarse por encontrar uno o más estímulos. Mucho del aprendizaje inicial del alumno requiere que busque activamente ciertos estímulos. La segunda es la **atención dividida** (también llamada grado de distracción), condición que requiere que el alumno capte estímulos de dos o más fuentes. En forma sencilla se ve esto cuando el alumno trata de escuchar al profesor a la vez que anota y escribe en su cuaderno. La tercera forma es la **atención sostenida**, que a menudo se llama concentración. Esta es la capacidad de enfocar los esfuerzos en un solo asunto por un tiempo relativamente largo y sin dejarse distraer por estímulos ajenos a la situación. Estrategias para mejorar la concentración normalmente involucran la metacognición (Chadwick, 1988).

c) Estrategias de procesamiento

Son aquellas que la persona usa, normalmente en forma inconsciente, para mejorar sus posibilidades de ingresar y almacenar información, impresiones, datos específicos, ideas generales, etc. Estas estrategias son usadas en el momento de la atención, cuando la persona se orienta hacia los estímulos y comienza una codificación selectiva, es decir, la selección de lo que le interesa. Habiendo filtrado los estímulos la persona comienza a tomar medidas para almacenar información, es decir, recordarla. Esto incluye sus esfuerzos por reconocer, reconstruir y producir información, y sus estilos de procesamiento. Estos estilos tienen que ver con las transformaciones que hace la persona para asegurar que la información sea almacenada (Chadwick, 1988).

d) Estrategias físicas

Estas involucran el uso de propiedades físicas del material a ser aprendido, tales como patrones en caligrafía, movimientos en actividades de deporte, las formas de tocar un instrumento, etc. El aprendizaje de destrezas motoras tiene como característica fundamental la necesidad de pulir o refinar la topografía (la forma detallada) de la respuesta. Este refinamiento normalmente se consigue con la práctica repetida (Chadwick, 1988).

e) Estructuras cognitivas

Son las representaciones organizadas de la experiencia previa, son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras aprendemos información estamos constantemente organizándola que llamamos “estructura”. La nueva información generalmente es asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente. Estas estructuras han sido reconocidas por los psicólogos desde hace tiempo (Miller y Greene, 1993).

f) Eventos cognoscitivos

Son imágenes y pensamientos conscientes e identificables. Según Chadwick (1988), ocurren:

- Durante la construcción e integración de nuevas estructuras de pensamiento
- Cuando un individuo tiene que hacer una elección o un juicio, particularmente en situaciones novedosas
- Cuando una persona tiene que aclarar o identificar problemas especiales
- En el recuerdo de la información específica o emociones, expectativas y atribuciones relacionadas. Estos eventos son elementos de nuestra actividad mental.

g) Procesos cognitivos

Son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas, y transforman esquemas de experiencias y acción existentes. Estos procesos incluyen búsqueda y almacenamiento, procesos inferenciales, recuperación y

generalización. Incluyen estrategias cognitivas y sus contenidos que se usan para recuperar, transferir y aplicar información aprendida. Estas a menudo operan en forma inconsciente y automática, ya que normalmente no tenemos que pensar de lo que estamos haciendo (Michenbaum y Gilmore, en Chadwick, 1988).

h) Variables afectivas

Son los estados anímicos- motivación, interés, imagen de sí mismo, atribución de control y nivel de ansiedad- de los alumnos que influyen en sus posibilidades de aprendizaje. Las condiciones para el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje son estimuladas, “gatilladas” por las variables afectivas del alumno. Por lo tanto estas deben ser tomadas en cuenta en el proceso de diseño y desarrollo del currículo (Chadwick, 1988).

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Sistema de hipótesis

Hipótesis de investigación

H₁. Los docentes articulan las estrategias cognitivas y las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca, en el año 2012.

H₀. Los docentes no articulan las estrategias cognitivas y las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca, en el año 2012.

3.2. Sistema de variables

Variable independiente: “Estrategias cognitivas”

a) Definición conceptual

Para Chadwick (1988), son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales. Son críticas en la adquisición y utilización de información específica interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Cuando el aprendizaje es visto desde un punto de vista cognitivo se enfatizan las transformaciones que la persona hace de los estímulos que recibe de su ambiente. Esto significa que el terreno de lo cognitivo incluye la percepción, atención, procesamiento, almacenamiento (en la memoria), recuperación de la información y su uso para respuestas directas y para la resolución de problemas, la creatividad, y las reacciones afectivas. Las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno (o en general la persona) adquiere, presumiblemente durante un período de largos años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas. A través de la

adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno llega a ser un aprendiz y pensador independiente.

b) Definición operacional

Las estrategias cognitivas son los procedimientos pedagógicos y actividades didácticas que los docentes aplican en la dirección del aprendizaje, materializándose a través de microestrategias que consideran procesos mentales fundamentales: la repetición, la elaboración, la organización y la selección. También a través de macroestrategias que incluyen procesos metacognitivos como: la planificación, la regulación, la dirección y supervisión y la evaluación.

Variable dependiente: “Estrategias socio afectivas”

a) Definición conceptual

Estas estrategias, según Martínez (2004), no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Establecen y mantienen la motivación, las actitudes y el afecto, enfocan la atención, mantienen la concentración, manejan la ansiedad y el tiempo de manera efectiva. Están al servicio de la sensibilización del estudiante hacia las tareas del aprendizaje.

La motivación es una de las grandes condiciones del aprendizaje significativo, (Ausubel, 1968); en donde la voluntad es condición para aprender significativamente. Una primera estrategia es la curiosidad epistémica, control de la tarea, confianza y desafío. Las estrategias relacionadas con las actitudes apuntan a tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal.

b) Definición operacional

Las estrategias socio afectivas son los recursos técnico pedagógicos que los docentes aplican para estimular el aprendizaje social y emocional de los alumnos para hacer más efectivo los resultados del aprendizaje.

Operacionalización de variables

Variable independiente	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores
Estrategias cognitivas	Microestrategias	Repetición	Realización de prácticas Uso de patrones o fórmulas
		Elaboración	Elaboración de esquemas Elaboración de gráficos Elaboración de resúmenes
		Organización	Organización de contenidos Organización de actividades Distribución de recursos
		Selección	Selección de contenidos Selección de actividades Selección de recursos Priorización de tareas
	Metaestrategias (metacognición)	Planificación	Planificación de actividades Distribución del tiempo
		Regulación	Búsqueda de oportunidades de práctica Transferencia de aprendizajes Establecimiento de metas
		Dirección y Supervisión	Aprovechamiento de las potencialidades Reforzamiento de las debilidades
		Evaluación	Evolución de logros Consolidación de logros Corrección de errores

*Adaptación a partir de Donoso 2004 en Martínez, E. (2004).

Variable dependiente	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores
Estrategias socio afectivas	Social	Cooperación	Trabajo en parejas o grupos
		Preguntar para clarificar	Buscar respuestas con sus compañeros o profesores.
		Permitir que el contexto ayude	Prestar atención a la relación entre los contenidos con el contexto.
		Tener empatía con los demás	Respetar las opiniones de los demás e intentar desarrollar un entendimiento del otro.
		Responder en grupo	Responder al unísono con el resto del grupo.
	Afectiva	Hablar consigo mismo	Reflexionar sobre sus problemas para buscar la solución.
		Responder anticipadamente	Hacer inferencias a partir de ilustraciones o palabras claves que se le permitan.
		Monitoreo	Reconocer los errores para buscarle la solución.
	Crear sus propias oportunidades para aprender	Reunirse en grupo o parejas en horas extra clase, buscar materiales que le puedan ayudar.	

	Bajar la ansiedad.	Usar la relajación, la música y la risa.
	Animarse a sí mismo	Asumir riesgos, recompénsese a sí mismo, hacer juicios de valor positivos de sí mismo.
	Tomar la temperatura emocional	Reconocer las sensaciones de su cuerpo, discutir sus emociones con otros.
	Aprender a vivir con incertidumbre	Evitar la dependencia exagerada de fuentes de consulta y el nerviosismo.

*Fuente (Rosas 2007) **Escala:** Siempre - A veces - Nunca

Escala de medición:

CATEGORÍA	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Estrategias cognitivas muy frecuentemente utilizadas	ECMFU	20 – 22
Estrategias cognitivas frecuentemente utilizadas	ECFU	15 – 19
Estrategias cognitivas regularmente utilizadas	ECRU	10 – 14
Estrategias cognitivas no frecuentemente utilizadas.	ECNFU	05 – 09
Estrategias cognitivas no muy frecuentemente utilizadas.	ECNMFU	00 – 04

CATEGORÍA	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Estrategias socio afectivas muy frecuentemente utilizadas	ESAMFU	16 – 20
Estrategias socio afectivas frecuentemente utilizadas	ESAFU	12 – 15
Estrategias socio afectivas regularmente utilizadas	ESARU	08 – 11
Estrategias socio afectivas no frecuentemente utilizadas.	ESANFU	04 – 07
Estrategias socio afectivas no muy frecuentemente utilizadas.	ESANMFU	00 – 03

3.3. Tipo de método de la investigación

El estudio es una investigación Básica – Descriptiva, que corresponde al enfoque cuantitativo, tipo sustantiva y nivel descriptivo.

3.4. Diseño de investigación

Transeccional descriptivo simple (Sánchez y Reyes, 1988), con una variante por la presencia de dos variables en una única muestra, razón por la que es de exigencia la realización de dos mediciones

M : O₁... O₂

Donde:

- M** : Población de estudio correspondiente a los docentes de la Institución educativa del nivel primara del distrito de Nueva Cajamarca.
- O₁** : Datos correspondientes a la aplicación de estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje
- O₂** : Datos correspondientes a la aplicación de estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje.

3.5. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 60 docentes de las instituciones educativas más representativas del distrito de Nueva Cajamarca distribuidos en las siguientes proporciones:

IE	N° DE DOCENTES	
	H	M
00614 (Nueva C.)	18	12
00884 (Los Olivos)	13	07
00932(Monterrey)	06	04
TOTAL	37	23
	60	

Muestra

Se trabajó con el tipo de muestra intencionada o criterial, por haberse establecido considerando la representatividad de las tres instituciones educativas seleccionadas. En las que el N° de unidades de análisis quedaron determinadas de la siguiente manera:

IE	N° DE DOCENTES	
	H	M
00614 (Nueva C.)	06	03
00884 (Los Olivos)	05	03
00932(Monterrey)	05	02
TOTAL	16	08
	24	

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Técnicas de recolección de datos

a) Fuentes

Los docentes de las instituciones educativas seleccionadas

b) Técnicas

Aplicación de tests

Para la recolección de información, desde acerca de la frecuencia en que los docentes aplican de las estrategias cognitivas y socio afectivas en el proceso enseñanza aprendizaje.

c) Instrumentos:

Escala 1: Consiste en una serie de ítems tipo Likert referentes a los tipos de estrategias cognitivas que aplica el docente en el aula, con una cantidad de 22 ítems divididos en 12 (57%) para la dimensión de las microestrategias y 10 (43%) para la dimensión de la macroestrategias. Realizándose una distribución según la siguiente matriz de consistencia:

Dimensión	Sub dimensión	Nº Ítems
Microestrategias	Repetición	02
	Elaboración	03
	Organización	03
	Selección	04
Metaestrategias	Planificación	02
	Regulación	03
	Dirección y Supervisión	02
	Evaluación	03
Total		22

Escala 2: Consiste en una serie de ítems tipo Likert referentes a los tipos de estrategias socio afectivas que aplica el docente en el aula. con una cantidad de 20 ítems divididos en 05 (25%) para la dimensión social y 15 (75%) para la dimensión efectiva. Estos ítems se distribuyeron según la siguiente matriz de consistencia:

Dimensión	Sub dimensión	Nº Ítems
Social	Cooperación	01
	Preguntar para clarificar	01
	Permitir que el contexto ayude	01
	Tener empatía con los demás	01
	Responder en grupo	01
Afectiva	Hablar consigo mismo	01
	Responder anticipadamente	01
	Monitoreo	01
	Crear sus propias oportunidades para aprender	02
	Bajar la ansiedad.	03
	Animarse a sí mismo	03
	Tomar la temperatura emocional	02
	Aprender a vivir con incertidumbre	02
Total		20

4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros

4.2.1 Procesamiento y presentación de datos

- a) Se usó la estadística descriptiva en el establecimiento de niveles de aplicación de las estrategias cognitivas y socio afectivas por los docentes en el aula base al cálculo la frecuencia de presencia en las actividades académicas
- b) El análisis se realizó en una primera etapa independientemente cada grupo de datos y en una segunda etapa se cruzarán los resultados teniendo como referencia el cálculo de la media aritmética principalmente.

4.2.2 Prueba de hipótesis

Para someter a prueba nuestras hipótesis nos basamos en la medida aritmética y las desviaciones estándar de los resultados generales predominantes obtenidos para ambas variables.

Los cálculos se realizaron teniendo en cuenta los datos de las tablas 1 y 2 en las que figuran las frecuencias de las notas de las pruebas, que luego de aplicar las fórmulas correspondientes se extrajo:

Zona	Media aritmética	Desviación estándar	Hipótesis	Decisión
Variable (X1)	8.77-6	4.94-4.09	$H_0 = X_1 \leq X_2$	Rechaza H_0
	8.87-6.75	2.90-2.25		
	8.42-6.57	3.20-2,37		
Variable (X2)	3.88-12	1.76-4.92	$H_1 = X_1 > X_2$	
	3.37-8.62	1.30-4.68		
	3.42-8.57	1.51-3.35		

Teniendo en cuenta que durante el análisis estadístico efectuado la tendencia de la variable X_1 siempre mantuvo promedios mayores a la variable X_2 , encontrándose mayor estabilidad y homogeneidad en los datos de la segunda variable es pertinente afirmar que no existe una presencia divergente de ambas variables puesto que existe mayor preponderancia en el uso de las estrategias cognitivas frente al uso de las estrategias socio afectivas por parte de los docentes.

Estos datos nos permiten corroborar nuestra hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula.

4.3. Discusión de resultados

La recolección de datos de nuestra investigación se realizó en tres instituciones educativas consideradas las de mayor representatividad en el distrito de Nueva Cajamarca: la 00614, 00884 de los Olivos y la 00932 de Monterrey. La medición de las variables se realizó en base a la aplicación de dos instrumentos: para la variable estrategias cognitivas se aplicó una escala de cotejo que abarcó dos dimensiones: microestrategias y metaestrategias cuyos indicadores generaron 22 ítems asociado a tres opciones de respuesta. Para la variable estrategias socio afectivas se aplicó otra escala que contempló las dos dimensiones: social y afectiva cuyos indicadores generaron 20 ítems con tres niveles de respuesta.

Para presentar los datos se utilizaron tabulaciones de datos correspondientes a cada institución educativa en particular para ambas variables, considerando sus dimensiones constitutivas, de estos cuadros principales se inserta una segunda tabla que consolidan

los datos de toda la institución, a partir de la cual se proyecta los gráficos de barras y pasteles porcentuales para precisar la tendencia de los resultados.

En las tabulaciones principales, además de las sumatorias se ha calculado los promedios y la desviación estándar en cada dimensión de la variable, a partir de los cuales se realizan los análisis correspondientes.

La demostración de la posible vinculación entre las variables se realiza en función al análisis de los resultados consolidados. A partir de estas valoraciones fue posible asumir las conclusiones generales finales.

Cuadro 1

Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00614, Nueva Cajamarca

	Nº	ESTRATEGIAS COGNITIVAS							
		Microestrategias				Macroestrategias			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E.I N° 00614-NUEVA CAJAMARCA	1	0	12	0	12	0	9	1	10
	2	0	12	0	12	0	9	1	10
	3	0	12	0	12	0	9	1	10
	4	0	12	0	12	0	10	0	10
	5	0	12	0	12	0	10	0	10
	6	9	3	0	12	8	2	0	10
	7	12	0	0	12	9	1	0	10
	8	0	12	0	12	9	1	0	10
	9	8	4	0	12	6	3	1	10
	Σ	29	79	0		32	54	4	
	X	3,2222	8,7778	0		3,556	6	0,4444	
S	4,9441	4,9441	0		4,304	4,093	0,527		

En el cuadro 1, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00614 sobre la variable **estrategias cognitivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 9 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **microestrategias** y **macroestrategias**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: **S** significa que los indicadores *siempre* estuvieron presentes, **A** significa que los indicadores se presentaron *a veces* y **N** significa que los indicadores *nunca* estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 79 y 54 en la respuesta **A**, que revelan que los docentes articulan **estrategias cognitivas** con mediana frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 8,77 y 6 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 4,94 y 4,09; muestra de una homogeneidad en la presencia de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 2

Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00884, Los Olivos

	Nº	ESTRATEGIAS COGNITIVAS							
		Microestrategias				Macroestrategias			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E.I N° 00884-LOS OLIVOS	1	10	2	0	12	5	5	0	10
	2	11	1	0	12	10	0	0	10
	3	9	3	0	12	5	5	0	10
	4	9	3	0	12	5	5	0	10
	5	4	8	0	12	5	5	0	10
	6	12	0	0	12	10	0	0	10
	7	11	1	0	12	8	2	0	10
	8	5	7	0	12	6	4	0	10
	Σ	71	25	0		54	26	0	
	X	8,875	3,125	0		6,75	3,25	0	
S	2,9001	2,9001	0		2,252	2,252	0		

En el cuadro 2, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00884, sobre la variable **estrategias cognitivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 8 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **microestrategias** y **macroestrategias**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: **S** significa que los indicadores **siempre** estuvieron presentes, **A** significa que los indicadores se presentaron **a veces** y **N** significa que los indicadores **nunca** estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 71 y 54 en la respuesta *S*, que revelan que los docentes articulan **estrategias cognitivas** con mucha frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 8,87 y 6,75 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 2,90 y 2,25; muestra de una homogeneidad en la presencia de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 3

Resultados generales sobre la variable estrategias cognitivas en la I.E 00932, Monterrey

	Nº	ESTRATEGIAS COGNITIVAS							
		Microestrategias				Macroestrategias			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E.I N° 00932-MONTERREY	1	7	5	0	12	4	6	0	10
	2	9	3	0	12	7	3	0	10
	3	10	2	0	12	7	3	0	10
	4	12	0	0	12	10	0	0	10
	5	9	3	0	12	7	3	0	10
	6	2	10	0	12	3	7	0	10
	7	10	2	0	12	8	2	0	10
	Σ	59	25	0		46	24	0	
	X	8,4286	3,5714	0		6,571	3,429	0	
	S	3,2071	3,2071	0		2,37	2,37	0	

En el cuadro 3, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00932 sobre la variable **estrategias cognitivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 7 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **microestrategias** y **macroestrategias**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: *S* significa que los indicadores *siempre* estuvieron presentes, *A* significa que los indicadores se presentaron *a veces* y *N* significa que los indicadores *nunca* estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 59 y 46 en la respuesta *A*, que revelan que los docentes articulan **estrategias cognitivas** con mucha frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 8,42 y 6,57 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 3,20 y 2,37; muestra de una homogeneidad en la presencia

de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 4

Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas

Dimensiones	I.E	Respuestas		
		S	A	N
Microestrategias	00614	29	79	00
	00884	71	25	00
	00932	59	25	00
Macroestrategias	00614	32	54	04
	00884	54	26	00
	00932	46	24	00
Σ	528	291	233	04
%	100	55	44	01

Fuente: Cuadros N° 1, N° 2 y N°3

Del cuadro 4, extraemos un valor acumulado de 291, que corresponde a un 55% de las frecuencias obtenidas en la alternativa **S (siempre)**, un valor acumulado de 233, que corresponde a un 44% en la alternativa **A (a veces)** y un valor acumulado 04, que corresponde a un 01% en la alternativa **N (nunca)**.

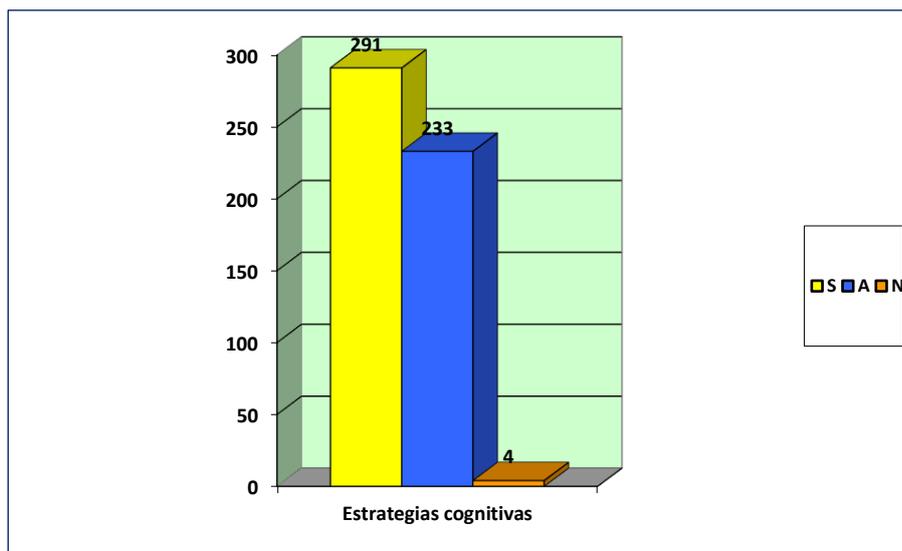
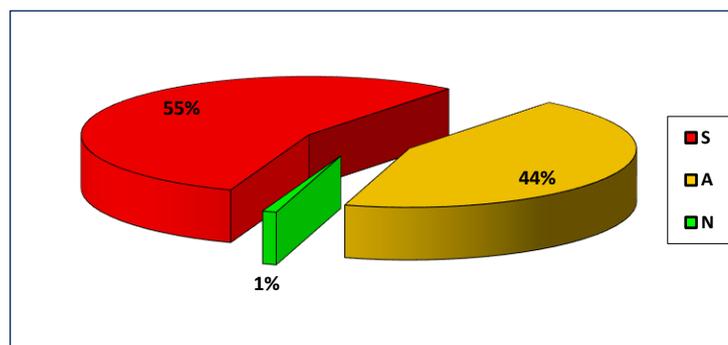


Gráfico 1: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas

El gráfico 1, nos permite remarcar que en las Instituciones educativas N° 00614 de Nueva Cajamarca, 00884, Los Olivos y 00932, Monterrey los docentes en su mayoría utilizan las **estrategias cognitivas** en la dirección del aprendizaje, dado por el 55% de indicadores presentes, según la predominancia de la respuesta **S**.



Entonces podemos establecer que existe un mayor porcentaje de docentes que **siempre** utilizan las estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje en las Instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.

Cuadro 5

Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00614, Nueva Cajamarca

	ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS								
	Nº	Estrategias sociales				Estrategias afectivas			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E.I N° 00614- NUEVA CAJAMARCA	1	0	5	0	5	0	15	0	15
	2	0	5	0	5	0	15	0	15
	3	0	5	0	5	0	15	0	15
	4	0	5	0	5	0	15	0	15
	5	0	5	0	5	0	15	0	15
	6	4	1	0	5	5	10	0	15
	7	4	1	0	5	8	6	1	15
	8	0	5	0	5	0	15	0	15
	9	2	3	0	5	10	2	3	15
	Σ	10	35	0	45	23	108	4	135
X	1,1111	3,8889	0		2,556	12	0,4444		
S	1,7638	1,7638	0		4,035	4,924	1,0138		

En el cuadro 5, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00614 sobre la variable **estrategias socio afectivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 9 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **estrategias sociales** y **estrategias afectivas**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: **S** significa que los indicadores **siempre** estuvieron presentes, **A** significa que los indicadores se

presentaron *a veces* y *N* significa que los indicadores *nunca* estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 108 y 35 en la respuesta **A**, que revelan que los docentes articulan **estrategias socio afectivas** con mediana frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 12 y 3,88 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 4,92 y 1,76; muestra de una homogeneidad en la presencia de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 6

Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00884, Los Olivos

	Nº	ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS							
		Estrategias sociales				Estrategias afectivas			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E. N° 00884-LOS OLIVOS	1	4	1	0	5	8	5	2	15
	2	5	0	0	5	11	4	0	15
	3	3	2	0	5	3	12	0	15
	4	3	2	0	5	2	13	0	15
	5	3	2	0	5	2	12	1	15
	6	5	0	0	5	14	1	0	15
	7	3	2	0	5	6	9	0	15
	8	1	4	0	5	0	13	2	15
	Σ	27	13	0		46	69	5	
	X	3,375	1,625	0		5,75	8,625	0,625	
S	1,3025	1,3025	0		4,921	4,689	0,9161		

En el cuadro 6, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00884 sobre la variable **estrategias socio afectivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 8 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **estrategias sociales** y **estrategias afectivas**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: *S* significa que los indicadores *siempre* estuvieron presentes, *A* significa que los indicadores se presentaron *a veces* y *N* significa que los indicadores *nunca* estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 69 en la respuesta **A** para la dimensión **estrategias afectivas** y 27 en la respuesta **S**, en la dimensión **estrategias**

sociales que revelan que los docentes articulan **estrategias socio afectivas** con mediana y mucha frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 8,62 y 3,37 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 4,68 y 1,30; muestra de una homogeneidad en la presencia de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 7

Resultados generales sobre la variable estrategias socio afectivas en la I.E 00932, Monterrey

	ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS								
	Nº	Estrategias sociales				Estrategias afectivas			
		S	A	N	Σ	S	A	N	Σ
I.E.I N° 00932-MONTERREY	1	3	2	0	5	5	9	1	15
	2	5	0	0	5	6	9	0	15
	3	4	1	0	5	6	9	0	15
	4	1	4	0	5	8	7	0	15
	5	5	0	0	5	9	4	2	15
	6	2	3	0	5	8	7	0	15
	7	4	1	0	5	0	15	0	15
	Σ	24	11	0		42	60	3	
	X	3,4286	1,5714	0		6	8,571	0,4286	
	S	1,5119	1,5119	0		3	3,359	0,7868	

En el cuadro 7, están los datos extraídos en la I.E.I N° 00932 sobre la variable **estrategias socio afectivas**. En esta Institución Educativa intervinieron 7 docentes. Los datos están distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones de la variable: **estrategias sociales** y **estrategias afectivas**, a las cuales se asocian valores de acuerdo a cada tipo de respuesta marcada por los participantes, donde: *S* significa que los indicadores *siempre* estuvieron presentes, *A* significa que los indicadores se presentaron *a veces* y *N* significa que los indicadores *nunca* estuvieron presentes. Para el análisis estadístico se consideran valores principales como la sumatoria, el promedio y la desviación estándar calculadas.

Observando las sumatorias se comprueban valores de 60 en la respuesta *A* para la dimensión **estrategias afectivas** y 24 en la respuesta *S*, en la dimensión **estrategias sociales** que revelan que los docentes articulan **estrategias socio afectivas** con mediana y mucha frecuencia, valores que se sustentan en promedios de 8,57 y 3,42 respectivamente; respaldados por sus respectivas desviaciones de 3,35 y 1,51;

muestra de una homogeneidad en la presencia de los resultados, signo de una tendencia estable en la variación en los valores encontrados con respecto al promedio.

Cuadro 8

Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias socio afectivas

Dimensiones	I.E	Respuestas		
		S	A	N
Microestrategias	00614	10	35	00
	00884	27	13	00
	00932	24	11	00
Macroestrategias	00614	23	108	04
	00884	46	69	05
	00932	42	60	03
Σ	480	172	296	12
%	100	36	62	02

Fuente: Cuadros N° 5, N° 6 y N°7

Del cuadro 8, extraemos un valor acumulado de 296, que corresponde a un 62% de las frecuencias obtenidas en la alterativa **A (a veces)**, un valor acumulado de 172, que corresponde a un 36% en la alterativa **S (siempre)** y un valor acumulado 12, que corresponde a un 02% en la alterativa **N (nunca)**.

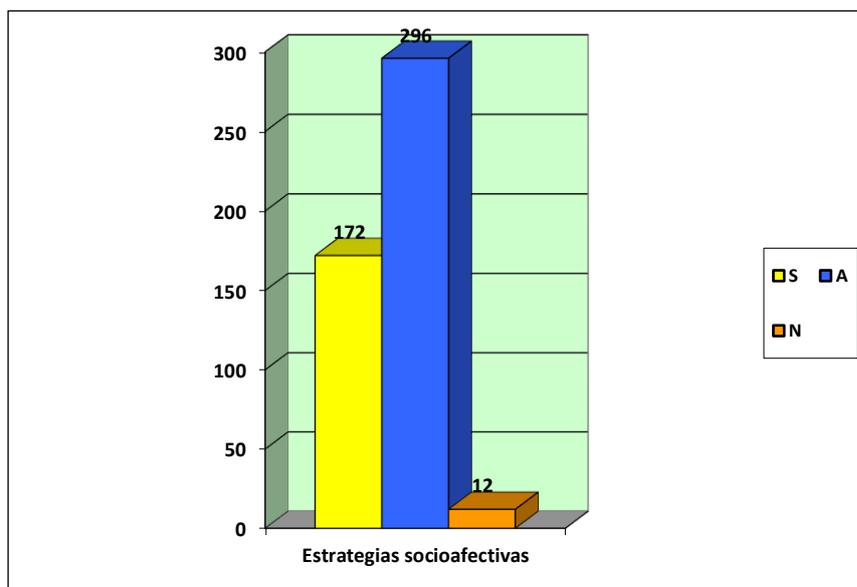
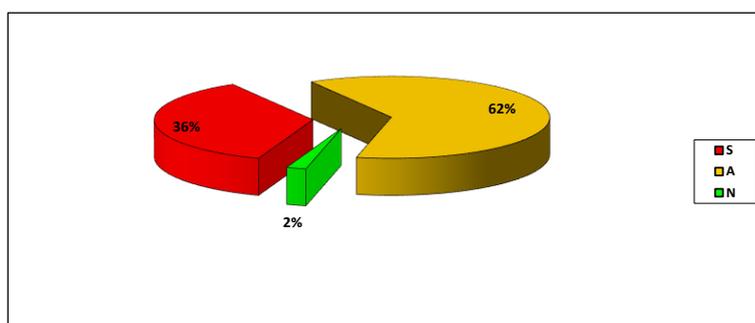


Gráfico 2: Consolidación de resultados y cálculo porcentual sobre la variable estrategias cognitivas

El gráfico 2, nos permite remarcar que en las instituciones educativas N° 00614 de Nueva Cajamarca, 00884, Los Olivos y 00932, Monterrey los docentes **a veces** articulan las **estrategias socio afectivas** en la dirección del aprendizaje, dado por el 62% de indicadores presentes, según la predominancia de la respuesta A.



Entonces podemos establecer que existe un mayor porcentaje de docentes que **a veces** utilizan las estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje en las Instituciones educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca.

Cuadro 9

Comparación de resultados consolidados de ambas variables

Variables	Estrategias Cognitivas			Estrategias socio afectivas		
	S	A	N	S	A	N
Σ	291	233	04	172	296	12
%	55	44	01	36	62	02

Fuente: Cuadros N°4 y N°8

En el cuadro 9, se ordenan comparativamente los valores consolidados correspondientes tanto a la variable **estrategias cognitivas**, así como de la variable **estrategias socio afectivas** de acuerdo a la opinión de los docentes participantes de las Instituciones Educativas N° 00614 de Nueva Cajamarca, 00884 de Los Olivos y 00932 de Monterrey.

Aquí se aprecia que, en la primera variable predominaron las frecuencias para la respuesta **S (siempre)**, con un valor acumulado de 291; mientras que en la segunda variable, sobresalen las frecuencias para la respuesta **A (a veces)** con un valor acumulado de 296.

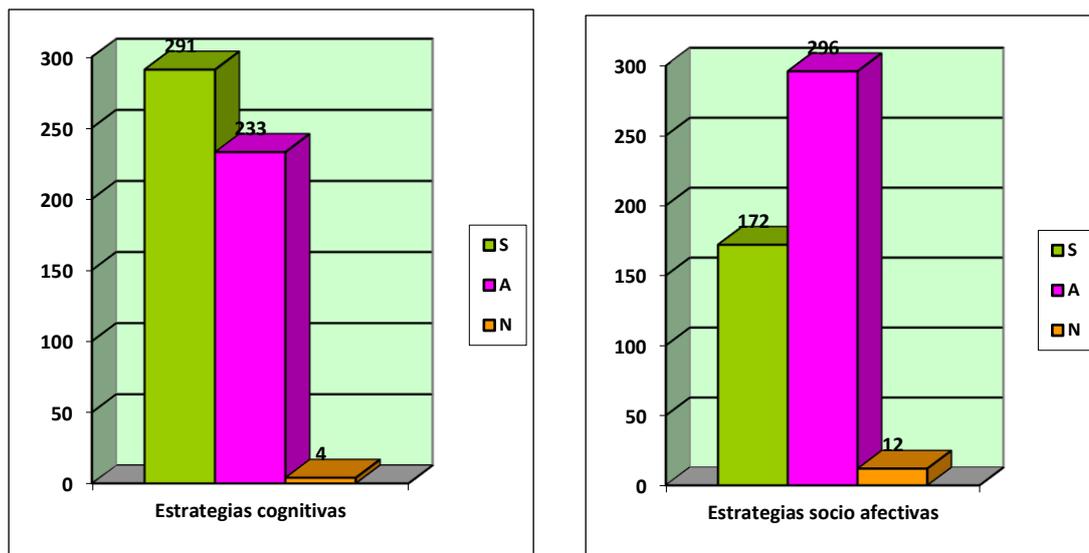
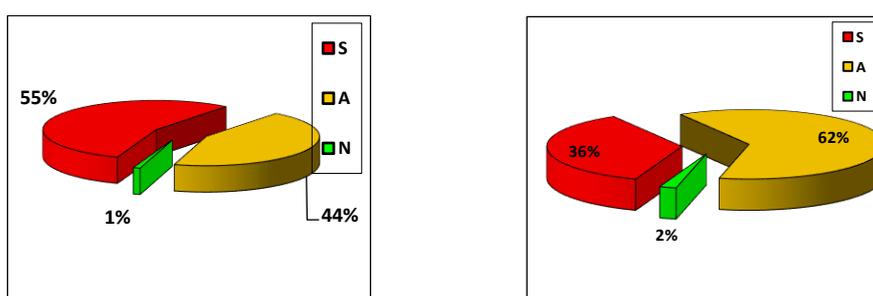


Gráfico 3: Comparación de resultados consolidados de ambas variables

Mediante el gráfico 3, se puede verificar con mayor nitidez la predominancia de valores para la respuesta *S*, comprobándose una frecuente articulación de **estrategias cognitivas** por parte de los docentes. Mientras tanto, diferente tendencia ocurre en la segunda variable destacándose las cifras en la respuesta *A*, lo que significa que, los docentes articulan con mediana frecuencia las **estrategias socio afectivas**. Esta singular diferencia se puede interpretar como que los docentes dan mayor preponderancia al uso de las estrategias que privilegian o estimulan la dimensión cognitiva en la dirección del aprendizaje.



Contrastando los datos de las dos variables podemos asegurar que, en las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca, los docentes en un mayor porcentaje utilizan las estrategias cognitivas en comparación con las estrategias socio afectivas. Es decir no llegan a equilibrar el uso de estos dos tipos de estrategias en la dirección del aprendizaje.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, según las tendencias actuales se necesita tener en cuenta que, al abordar la formación de las personas mediante el acto educativo, se debe coberturar la multidimensionalidad del ser humano, por eso las estrategias y las actividades escolares deben estar dirigidas a estimular el conjunto de capacidades cognitivas por un lado y por otro el ámbito de las capacidades afectivas. Pero lo importante en este manejo es la articulación de ambos aspectos al momento de dirigir el aprendizaje, porque Borkowski (1992), afirma que todo acto cognitivo importante tiene consecuencias motivacionales y que, además, tales consecuencias, como lo sostiene (Pintrich, 1995), potencian futuras conductas de autorregulación, tales como ser capaces de controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones personales en la autodirección del proceso de aprendizaje, que es lo ideal en un proceso educativo consolidado.

La visión de Martínez y Estévez (2004), refuerza la presencia del binomio cognitivo y afectivo en el aprendizaje, ellos consideran que las estrategias didácticas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben estar intrínsecamente relacionadas con el pensamiento, proceso y desarrollo cognitivo y afectivo. Estiman que para ello es fundamental la incorporación de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación del docente para ser aplicadas en la educación emocional, porque las estrategias de aprendizaje afectivo influyen en el procesamiento de la información, y permiten adquirir procedimientos para aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a pensar, etc.

Con mucha preocupación apreciamos que en las Instituciones Educativas seleccionadas para nuestra investigación persiste lo que González y Díaz (s/f), han logrado comprobar, que profesor, en su afán de simplificar el aprendizaje, quizás inconscientemente, recurre a procedimientos didácticos repetitivos, transformando las experiencias de aprendizaje a meros actos mecánicos y memorísticos, conduciendo al estudiante en menor intensidad y proporción por los procedimientos que estimulen sus habilidades reflexivas y críticas de lo está aprendiendo.

Lo que se ha encontrado en las instituciones educativas tomados como contextos de estudio, es preocupante, porque en líneas generales, existiendo la práctica de la articulación de las estrategias cognitivas con las estrategias socio afectivas, el

énfasis que los docentes otorgan a las primeras es mayor, cuando debería ocurrir lo contrario puesto que las estrategias socioafectivas tienen la tendencia de formar en los estudiantes las habilidades para autorregular su aprendizaje, condición que les permitirá acceder a mayores niveles de aprendizaje y a mejores logros formativos.

Es fácil advertir en el espacio de las instituciones educativas investigadas lo que Martínez (2003) puntualiza, el hecho que es necesario modificar la educación actual, porque está demasiado atenta y concentrada en los contenidos y muy poco en los sentimientos. Esto crea la necesidad en el aula y en los variados contextos de aprendizaje, el uso de materiales y procedimientos que favorezcan el desarrollo de la inteligencia afectiva, así como la potenciación del razonamiento, a través de la confrontación de opiniones creando un ambiente de reflexión. Solamente con este cambio de filosofía y actitud en el desempeño académico del docente se puede superar el énfasis que vienen poniendo en las estrategias cognitivas y encontrar un equilibrio con el trabajo en la dimensión afectiva del aprendizaje estudiantil, porque se necesita también formarlos con las habilidades necesarias para autorregular su aprendizaje como una condición fundamental para acceder a mejores niveles formativos en base a la superación gradual y constante de la calidad de sus logros.

CONCLUSIONES

Luego del análisis e interpretación de los resultados podemos concluir que:

1. Los docentes de las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca los docentes en un nivel predominante aplican mayormente las **estrategias cognitivas** en la dirección del aprendizaje, en un 55% de los indicadores propuestos.
2. Los docentes de las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca los docentes con mediana frecuencia utilizan las **estrategias socio afectivas** en la dirección del aprendizaje, en un 62% de los indicadores propuestos.
3. En las Instituciones educativas N° 00614 de Nueva Cajamarca, 00884, Los Olivos y 00932 Monterrey del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca, existe mayor aplicación de estrategias socio afectivas que las estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje.
4. No existe una articulación entre las estrategias socio afectivas con las estrategias cognitivas en la dirección del aprendizaje aplicadas por el docente en las Instituciones educativas N° 00614 de Nueva Cajamarca, 00884, Los Olivos y 00932 Monterrey del nivel primario del distrito de Nueva Cajamarca

RECOMENDACIONES

Se consideran las siguientes recomendaciones:

- 1) A la Universidad Nacional de San Martín, establecer proyectos de asesoramiento y de investigación en las Instituciones Educativas alrededor del trabajo pedagógico de la dimensión afectiva del aprendizaje para poner en práctica estrategias socio afectivas que fortalezcan el trabajo docente.
- 2) A las autoridades administrativas, se les persuade tomar en cuenta que el aprendizaje se fortalece en base a una sólida formación de la dimensión afectiva de los niños y niñas, porque que deben tomarse las medidas para que, a través de capacitaciones se fortalezcan las habilidades de los docentes para el manejo de estrategias socio afectivas en la dirección del aprendizaje.
- 3) A los docentes de aula, trabajar con mayor énfasis las estrategias socio afectivas, porque como dimensión complementaria del proceso enseñanza aprendizaje es la que dinamiza la dimensión afectiva de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. M (2002). *Investigación Cualitativa*. Diseños Humanísticos. Material de estudio. F.C.S.H - U.C.L.V.
- Armas, C. B. (2004). *Las Estrategias de aprendizaje. Una aproximación a su definición conceptual*. Departamento Formación Pedagógica General Universidad Técnica Pedagógica “Héctor A. Pineda Zaldívar”, (ISPETP). Ciudad de La Habana, Cuba.
- Ausubel, D. y otros (1968). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Baron, J. (1985). *La racionalidad y la inteligencia*. Cambridge (GB).U.S.A: Cambridge University Press.
- Borkowski, J.G. (1992). La teoría metacognitiva: Un Marco para la alfabetización, Escritura y Matemáticas. *Diario de problemas de aprendizaje* Vol. 25, N° 4.
- Brown, H. D. (1994). *Principios del aprendizaje de idiomas y la enseñanza*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Butler, D. L. (1997). *El papel de la fijación de objetivos y autocontrol en los estudiantes auto-regulado*. La Participación en las Tareas. Chicago. U.S.A: AERA Meeting.
- Carrión,S.A. (1996). *Curso de practitioner en programación neuro lingüística*. Madrid, España: Ediciones Mandala.
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 20; N° 2. Fundación Universitaria. Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Chesterfield, R. y Chesterfield, K. (1985). Orden natural en el uso de los niños de segundo. Estrategias de aprendizaje de idiomas. *Lingüística Aplicada*. Vol. 6; N° 1.
- Diccionario de la Lengua Española (2009).
- Dilts, R. y Delozier, J. (2000). *Enciclopedia de la sistémica NLP and NLP*. New Coding: NLP University Press.

- Genovard, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción*.
- Goleman, D. (1995-1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- González, D.; Díaz A. D. y Pérez, D. (2004). *Estrategia psicopedagógica para la detección de alumnos talentos en la facultad de psicología de la UCLA*. Tesis para Licenciatura. Santa Clara.
- González, D.; Díaz A. y Yoel, M. (s/f). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. Centro Universitario José Martí Pérez. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Cuba.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1997). *Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico*. En J.N. García (Dir), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona, España: Ediciones LU.
- Herrera, J. (s/f). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración del mensaje escrito y su enseñanza a través del estudio de casos una propuesta*. Universidad de La Laguna.
- Herrera, J. (1997): *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional Inglés-Español, Español-Inglés*, Tesis Doctoral, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Labarrere, A. F. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Macdonald, J. (2003). La evaluación del aprendizaje colaborativo en línea: proceso y producto. *Computers & Education*, N° 40.
- Mateu S. B. (1992). *El enseñar a pensar y la instrucción en estrategias cognitivas*. Departament de Psicologia. Universitat de les Illes Balears. España
- McCormick, C. B., Miller, G. E., y Pressley, M. (1990). *Estrategias cognitivas de investigación: La investigación básica. Aplicaciones educativas*. Nueva York.U.S.A: Springer-Verlag.

- Martínez R. y Elizabeth, E. O. (2004). *Educación emocional, a través de estrategias de aprendizaje cognitivas y afectivas para la formación de un docente libre de pensar, saber, sentir y actuar*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Departamento de Educación Física. Venezuela.
- Maturana, H. (1999). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis la organización de lo vivo*. 4ª Edic. de Chile, Santiago, Chile. Editorial Universitaria.
- Maya, A. y Pavajeau, N. (2003). *Inteligencia emocional y educación. Una necesidad humana curricular y práctica*. Colombia: Editorial Retina Ltda.
- Miller, R.B., Behrens, J.T. y Greene, B.A. (1993). *Objetivos y la capacidad de percepción: El impacto en la valoración de los estudiantes, la autorregulación y la persistencia*. Psicología de la Educación Contemporánea.
- Mohl, A. (1992). *El aprendiz de brujo*. Málaga, España: Editorial Sirio.
- Monereo, C. (Comp.) (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid, España: Visor.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*. Galicia, España.
- Núñez, J. C.; González-Pienda, J. A.; García, M.; González-Pumariiega, S.; Rocés, C.; Álvarez, L. y González, M. C. (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Universidad de Oviedo y Universidad de Navarra.
- O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Estrategias de aprendizaje de idiomas*. Boston, Massachusetts. U.S.A: Heinle y Heinle Publishers.
- Pintrich, P. (1995). *La comprensión del aprendizaje autorregulado*. San Francisco, U.S.A: Jossey-Bass Publishers.

- Pressley, M. (1986). La relevancia del modelo de la estrategia del buen usuario a la enseñanza de las matemáticas. *Psicólogo educativo*, N° 21.
- Pressley, M., Borkowski, J. C., y Schneider, W. (1987). *Estrategias cognitivas: los usuarios de buena estrategia de coordinación de la metacognición y el conocimiento*. In R. Vasta y G. Whitehurst (Eds.), *Annals of Child Development* (1994). JAI Press. Greenwich, C.T.
- Richardson, J. T. E., Long, G., y Foster, S. (2004). Compromiso académico en los alumnos con pérdida auditiva en la educación a distancia. *Revista de Estudios sobre la Sordera y la Educación de Sordos*, Vol. 9; N°1.
- Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2007). *Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela*. Documento Valoras UC.
- Rubin, J. (1981). Estudio de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua. *Lingüística Aplicada*, N° 11.
- Rubin, J. (2001). Idioma que aprende la auto-conciencia. *Diario de Asia Pacífico de Comunicaciones*, Vol. 11; N° 1.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1988). *Metodología y diseños en la investigación científica (Aplicados a la Psicología, Educación y Ciencias sociales)*. Segunda edición. Lima: Editorial Mantaro.
- Solís, Y. (2004). *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes del curso continuidad de estudios con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones*. Tesis presentada en la pre-defensa en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Sternberg, R.J. (1979). Seis autores en busca de personaje: un juego de prueba de inteligencia en el año 2000. *Intelligence*, N° 3.
- Symons, S., Snyder, B.L., Cariglia-Bull, T. y Pressley, M. (1989). *¿Por qué ser optimistas acerca de la enseñanza de estrategias cognitivas?*. En C.B. McCormick, G.E. Miller y M. Pressley (Eds.), *La Investigación Cognitiva Como Estrategia: From basic research to educational applications*. Nueva York.U.S.A: Springer-Verlag.

- Tarone, E. (1981). Algunas reflexiones sobre la noción de estrategia de comunicación. *TESOL Quarterly*, N° 15.
- Thompson, I. y Rubin, J. (1982). *Cómo se aprende la lengua con más éxito*. Boston, Massachusetts.U.S.A: Heinle y Heinle Publishers.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente en la sociedad*. Cambridge, MA: Harward University Press (trad. de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y C. Souberman).
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Wenden, A. L. (1995). Estudiantes de formación en contexto: un enfoque basado en el conocimiento. *Sistema*, Vol. 23; N° 2.
- Zilberstein, J y Portela, R. 2002. *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zimmerman, B.J.; Bandura, A. y Matínez-Pons, M. (1992). La auto-motivación para los logros académicos: El papel de las creencias de autoeficacia y el establecimiento de metas personales. *American Educational Research Journal*.

Webgrafía

- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). *La memoria humana: Un sistema propuesto y su proceso de control*. En K.W. Consultado el 22/02/2015).
- Barnhardt, S. (1997). *La auto-eficacia y aprendizaje del segundo idioma*. NCLRC. Lecturas: Boletín de Noticias. . Disponible en: <http://www/nclrc.org/index.html>. Consultado el 22/02/2015).
- Feuerstein, R. (1980). Programa de Enriquecimiento instrumental. Instituto Superior Bruno [dellordine@net.com.ar]. Consultado el 22/02/2015).
- Leng, Y. (2002). *Análisis de estudiantes en el diseño instruccional: el dominio afectivo*. Boletín Cuatrimestral producido por el Centro para el Desarrollo de la Enseñanza y

el Aprendizaje (3). Disponible en: <http://www/nclrc.org/index.html>. Consultado el 22/02/2015).

Martínez (2003). La inteligencia afectiva. [Página Web en línea]. Consultado el 18/04/2015).

Rosas, E. Z. *Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera*. Paradigma. [Online]. dic. 2007, vol.28, no.2 p.181-196. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251. Consultado el 18/04/2015).

Yániz, C. y Villardón, L. (2006) Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: ICE de la UD. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 12. Consultado el 24/05/2015).

ANEXOS



Anexo No. 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LA FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

DATOS GENERALES

Institución educativa :
 Nombre :
 Sexo : Edad :
 Años de experiencia :

INSTRUCCIONES

Estimado docente

La presente escala forma parte de una investigación que busca información, a partir de su experiencia, sobre las estrategias cognitivas usuales en el desempeño de su labor en el aula dirigiendo el aprendizaje de los alumnos.

Lee detenidamente cada ítem marca con un aspa la respuesta que considere adecuada.

Responsable:

Bach. Delicia Quintana Suárez

DIMENSIONES	ÍTEMS	Escala		
		S	A	N
Microestrategias	1. Utiliza estrategias para practicar algunos aprendizajes			
	2. Inserta el auxilio de patrones o fórmulas para favorecer el aprendizaje.			
	3. Promueve la elaboración de esquemas como ayudas para el aprendizaje.			
	4. Incentiva la elaboración de gráficos como apoyo al aprendizaje.			
	5. Propicia la elaboración de resúmenes de contenidos aprendidos.			
	6. Propone la organización de contenidos para su mejor aprovechamiento.			
	7. Propone la organización de actividades para ayudar al aprendizaje.			
	8. Estimula las habilidades para distribuir los recursos que favorezcan el aprendizaje.			
	9. Incentiva las habilidades para seleccionar los contenidos según su relevancia para el aprendizaje.			
	10. Promueve las habilidades para seleccionar las actividades más eficientes para el aprendizaje.			
	11. Promueve las habilidades para seleccionar los recursos que auxilien el aprendizaje.			
	12. Orienta las habilidades para la priorización de tareas efectivas en el aprendizaje.			
Macroestrategias	13. Incentiva los hábitos para la planificación de actividades de aprendizaje.			
	14. Incentiva los hábitos para la distribución del tiempo en el proceso de aprendizaje.			
	15. Estimula la búsqueda de oportunidades de práctica de los aprendizajes.			
	16. Crea oportunidades para que se efectúe la transferencia de los aprendizajes.			
	17. Incentiva los hábitos para el establecimiento de metas de aprendizaje.			
	18. Orienta el aprovechamiento de las potencialidades individuales en el aprendizaje.			
	19. Aprovecha las oportunidades para el reforzamiento de las debilidades en el aprendizaje.			
	20. Incentiva las habilidades para el seguimiento de la evolución de logros de aprendizaje.			
	21. Promueve las habilidades para la consolidación de logros de aprendizaje.			
	22. Promueve las habilidades para la corrección de errores en el aprendizaje.			

ANEXO No.2

Ponderación de los ítems de la escala para las estrategias cognitivas (Anexo 1)

Dimensión	Sub dimensión	Nº Ítems	Escala de medición
Microestrategias	Repetición	02	Siempre
	Elaboración	03	
	Organización	03	
	Selección	04	
Metaestrategias	Planificación	02	A veces
	Regulación	03	
	Dirección y Supervisión	02	
	Evaluación	03	
Total		22	Nunca

Microestrategias: 12 (57%)--- **Metaestrategias:** 10 (43%)

ESCALA DE MEDICIÓN

CATEGORÍA	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Estrategias cognitivas muy frecuentemente utilizadas	ECMFU	20 – 22
Estrategias cognitivas frecuentemente utilizadas	ECFU	15 – 19
Estrategias cognitivas regularmente utilizadas	ECRU	10 – 14
Estrategias cognitivas no frecuentemente utilizadas.	ECNFU	05 – 09
Estrategias cognitivas no muy frecuentemente utilizadas.	ECNMFU	00 – 04



Anexo No. 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LA FRECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS

DATOS GENERALES

Institución educativa :
 Nombre :
 Sexo : Edad :
 Años de experiencia :

INSTRUCCIONES

Estimado docente

La presente escala forma parte de una investigación que busca información, a partir de su experiencia, sobre las estrategias socio afectivas usuales en el desempeño de su labor en el aula dirigiendo el aprendizaje de los alumnos.

Lee detenidamente cada ítem marca con un aspa la respuesta que considere adecuada.

Responsable:

Bach. Delicia Quintana Suárez

DIMENSIONES	ÍTEMS	Escala		
		S	A	N
Estrategias sociales	1. Utiliza el trabajo en parejas o grupos.			
	2. Incentiva la búsqueda de respuestas con sus compañeros o profesores.			
	3. Estimula las habilidades para relacionar los contenidos con el contexto.			
	4. Aprovecha las opiniones de los demás para orientar el aprendizaje.			
	5. Utiliza las respuestas al unísono con el resto del grupo.			
Estrategias afectivas	6. Incentiva la reflexión sobre los problemas para buscar la solución.			
	7. Promueve la formulación de inferencias a partir de ilustraciones o palabras claves.			
	8. Aprovecha el reconocimiento de los errores para propiciar el aprendizaje.			
	9. Propone la reunión en grupos o parejas en horas extra clase.			
	10. Propone la búsqueda de materiales que puedan ayudar en el aprendizaje.			
	11. Usar estrategias de la relajación corporal.			
	12. Utiliza la música de relajamiento.			
	13. Estimula la risa como recurso den relajación.			
	14. Plantea asumir riesgos en la realización de tareas.			
	15. Estimula las habilidades de auto recompensa por logros en el aprendizaje.			
	16. Estimula las habilidades para hacer auto juicios de valor positivos frente a los logros en el aprendizaje.			
	17. Propicia las habilidades para reconocer las sensaciones en situaciones de aprendizaje.			
	18. Propicia la discusión con otros de las emociones en situaciones de aprendizaje.			
	19. Propicia situaciones de aprendizaje que eviten el uso exagerado de consulta a fuentes y estimulen la duda intelectual constante.			
	20. Estimula las habilidades para controlar el nerviosismo en situaciones de aprendizaje.			

ANEXO No.4

Ponderación de los ítems de la escala para las estrategias socio afectivas (Anexo 2)

Dimensión	Sub dimensión	Nº Ítems	Escala de medición
Social	Cooperación	01	Siempre
	Preguntar para clarificar	01	
	Permitir que el contexto ayude	01	
	Tener empatía con los demás	01	
	Responder en grupo	01	
Afectiva	Hablar consigo mismo	01	A veces
	Responder anticipadamente	01	
	Monitoreo	01	Nunca
	Crear sus propias oportunidades para aprender	02	
	Bajar la ansiedad.	03	
	Animarse a sí mismo	03	
	Tomar la temperatura emocional	02	
	Aprender a vivir con incertidumbre	02	
Total		20	

Social: 05 (25%) --- Afectivas): 15 (75%)

ESCALA DE MEDICIÓN

CATEGORÍA	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Estrategias socio afectivas muy frecuentemente utilizadas	ESAMFU	16 – 20
Estrategias socio afectivas frecuentemente utilizadas	ESAFU	12 – 15
Estrategias socio afectivas regularmente utilizadas	ESARU	08 – 11
Estrategias socio afectivas no frecuentemente utilizadas.	ESANFU	04 – 07
Estrategias socio afectivas no muy frecuentemente utilizadas.	ESANMFU	00 – 03

ANEXO NO.5
CONSTANCIA DE EJECUCION



CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00614, DEL DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA, PROVINCIA DE RIOJA, REGION SAN MARTIN QUE SUSCRIBE;

HACE CONSTAR:

Que, las Srtas. **DELICIA QUINTANA SUAREZ** y **KARIN PATRICIA BARDALEZ ALVA**, alumnas de la Universidad Nacional de San Martín- Facultad de Educación, realizaron en nuestro plantel, la recolección de datos, para la tesis denominada “**Articulación de las Estrategias Cognitivas y las Estrategias Socio Efectivas en la Dirección del Aprendizaje en las Instituciones de Nivel Primario del Distrito de Nueva Cajamarca- Año 2012**”.

Se expide el presente, a solicitud de la parte interesada, para los fines que estime conveniente.

Nueva Cajamarca, diciembre 31, 2012



GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN
Dirección Regional de Educación
Prof. José Mera Naval
DIRECTOR I.E. N° 00614

JMN/Dirt.
Susan/Sec.
c.c. Archivo



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - RIOJA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00884 EBR - LOS OLIVOS



**· "AÑO DE LA DIVERSIFICACIÓN PRODUCTIVA Y DEL
 FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN"**

CÓDIGO MODULAR: 0761775

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00884, CON CÓDIGO MODULAR N° 0761775 - LOS OLIVOS, DISTRITO NUEVA CAJAMARCA, PROVINCIA RIOJA, DEPARTAMENTO SAN MARTÍN, QUE SUSCRIBE;

HACE CONSTAR:

Que las Srtas. **DELICIA CONSUELO QUINTANA SUAREZ** y **KARIN PATRICIA BARDALEZ ALVA**, estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín- Facultad de Educación, realizaron en este plantel, la recolección de datos, para la tesis denominada **"Articulación de las Estrategias Socio Efectivas en la Dirección del Aprendizaje en las Instituciones de Nivel Primario del Distrito de Nueva Cajamarca- Año 2012"**

Se expide el presente, a solicitud de la parte interesada, para los fines que crea conveniente.

Los Olivos 16 de febrero de 2015

 **DRE - SAN MARTÍN/MOYOBAMBA**
UGEL - RIOJA
IE N° 00884 DE LOS OLIVOS

Prof. Atilia Puerta Catpo
CM N° 1001027866
DIRECTOR



CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00932 - PRIMARIA Y SECUNDARIA DE MENORES DE MONTERREY-NUEVA CAJAMARCA-RIOJA -SAN MARTIN, QUE SUSCRIBE;

HACE CONSTAR:

Que, las señoritas **DELICIA QUINTANA SUAREZ** y **KARIN PATRICIA BARDALEZ ALVA**, alumnas de la Universidad Nacional de San Martín- Facultad de Educación realizarán en nuestro plantel, la recolección de datos, para la tesis denominada **“Articulación de las Estrategias Cognitivas y las Estrategias Socio Efectivas en la Dirección del Aprendizaje en las Instituciones de Nivel Primario del Distrito de Nueva Cajamarca-Año 2012”**.

Se expide la presente para los fines que estime conveniente

Nueva Cajamarca, diciembre 31-2012.



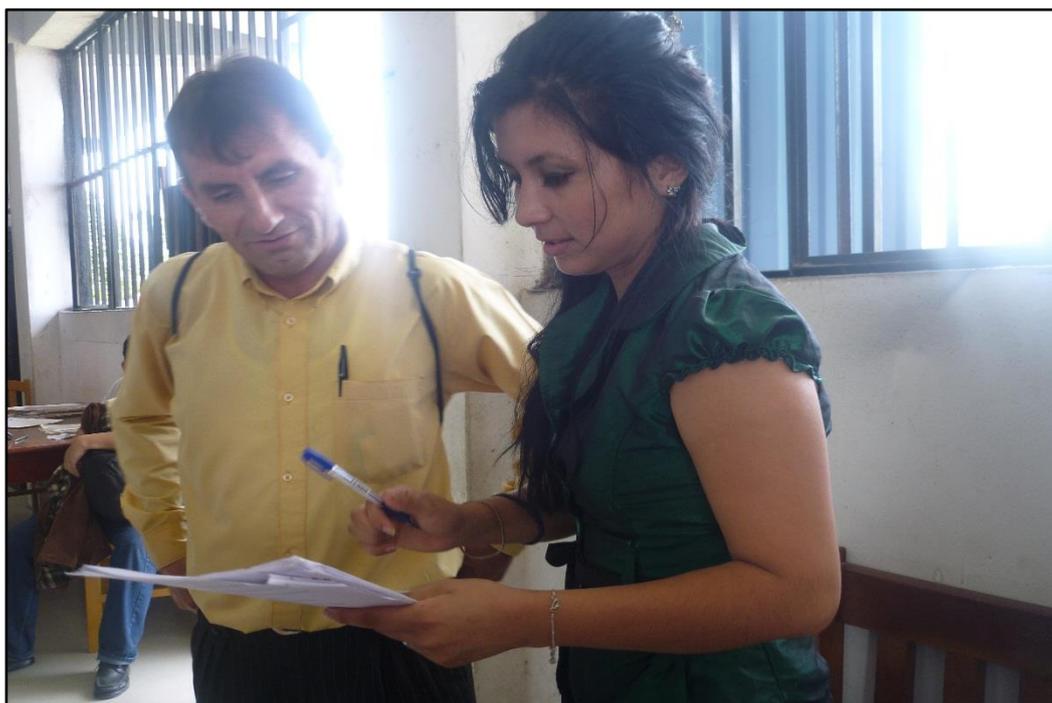
 Hernán Carranza Mejía
 Director

ANEXO No.6

ICONOGRAFÍA



Fotografía 1: Investigadora orientando sobre el llenado del instrumento de investigación Prof. José Mera Naval



Fotografía 2: Investigadora entrevistando al participante Prof. Luzman Vergara Vilchez



Fotografía 3: Investigadora anotando datos generales de la docente participante Prof. Mery Amelia Villegas Valle



Fotografía 4: Investigadora registrando la firma de la docente participante. Prof. Dolibeth Puscán Ruíz



Fotografía 3: Docente Prof. Beatriz Aycachi Choque, examinando el tes .