

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017



INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades - sede Rioja, UNSM-T, 2017

AUTORES:

Lic. M. Sc. Carmela Elisa Salvador Rosado (Coordinadora)

Lic. Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos

COLABORADORES:

Ing. Dr. Abner Milán Barzola Cárdenas

Lic. Mg. Rossana Rocío Salvatierra Juro

Lic. M.Sc. Hugo Jaime Mera Naval

Lic. Pp. Rosana La Torre Bocanegra

Tarapoto – Perú

2019



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 EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017



INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades - sede Rioja, UNSM-T, 2017

AUTORES:

Lic. M. Sc. Carmela Elisa Salvador Rosado (Coordinadora)

Lic. Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos

COLABORADORES:

Ing. Dr. Abner Milán Barzola Cárdenas

Lic. Mg. Rossana Rocío Salvatierra Juro

Lic. M.Sc. Hugo Jaime Mera Naval

Lic. Pp. Rosana La Torre Bocanegra

Tarapoto – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017



INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades – sede Rioja, UNSM-T, 2017

AUTORES:

Lic. M.Sc. Carmela Elisa Salvador Rosado (Coordinadora)

Lic. Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos

COLABORADORES:

Ing. Dr. Abner Milán Barzola Cárdenas

Lic. Mg. Rossana Rocío Salvatierra Juro

Lic. M.Sc. Hugo Jaime Mera Naval

Lic. Pp. Rosana La Torre Bocanegra

Tarapoto – Perú

2019

Declaratoria de autenticidad



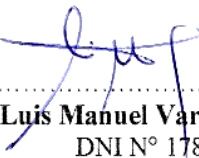

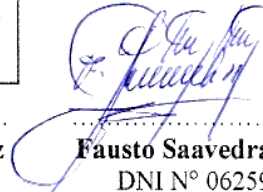

Carmela Elisa Salvador Rosado, con DNI N°17851477, **Luis Manuel Vargas Vásquez**, con DNI N°17814649 y **Fausto Saavedra Hoyos**, con DNI N°06259745, autores del Informe de Investigación titulado: **Programa psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades – sede Rioja, UNSM-T, 2017.**

Declaramos bajo juramento que:

1. El informe de investigación presentada es de nuestra autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencias de las fuentes bibliográficas consultadas.
3. Toda la información que contiene el informe de investigación no ha sido auto plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumimos bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de nuestro accionar, sometiéndonos a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto, octubre del 2019.

 Carmela Elisa Salvador Rosado DNI N° 17851477		 Luis Manuel Vargas Vásquez DNI N° 17814649		 Fausto Saavedra Hoyos DNI N° 06259745	
---	---	--	--	---	---

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:	SALVADOR ROSADO CARMELA ELISA		
Código de alumno :		Teléfono:	939171858
Correo electrónico :	Carmenunsm@gmail.com	DNI:	17851477

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

2. Datos Académicos

Facultad de:	EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA
Escuela Profesional de:	

3. Tipo de trabajo de investigación

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

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO AFECTO MET PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES SEDE RIOJA, UNSM-T, 2017
Año de publicación:	2019

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 12º 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:

28 / 10 / 2019



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.

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:	VARGAS VASQUEZ LUIS MANUEL			
Código de alumno :		Teléfono:	942988312	
Correo electrónico :	louisvargas13@hotmail.com		DNI:	17814649

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

2. Datos Académicos

Facultad de:	EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Escuela Profesional de:	

3. Tipo de trabajo de investigación

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

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO AFECTIVO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - SEDG RIOJA, UNJ.M.T, 2017
Año de publicación:	

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:

28 / 10 / 2019



.....
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.

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:	Saavedra Hoyos Fausto		
Código de alumno :		Teléfono:	962204621
Correo electrónico :	fasaave@hotmail.com	DNI:	06259745

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

2. Datos Académicos

Facultad de:	Educación y Humanidades - Piura
Escuela Profesional de:	

3. Tipo de trabajo de investigación

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

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	Programa Psicopedagógico APECOEMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, sede - Piura, UNSM - T, 2017
Año de publicación:	

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:

28 / 10 / 2019



.....
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

A los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Rioja, futuros educadores de los niños y niñas del Perú.

Los Autores

Agradecimiento

A la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto (UNSM-T), a través del Instituto de Investigación y Desarrollo por el aporte financiero para el desarrollo de la presente investigación con Resolución N° 248-2017-UNSM/CU-R/NLU.

Al equipo de investigación que hemos realizado el estudio con mucha dedicación en bien de la comunidad universitaria estudiantil.

A cada estudiante que fueron partícipes de la investigación, con su participación y perseverancia hasta culminar.

Índice general

Dedicatoria.....	v
Agradecimiento	vi
Índice General.....	vii
Índice de Tablas.....	viii
Índice de Figuras	ix
Lista de siglas y abreviaturas.....	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	1
CAPÍTULO I REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	5
1.1. Antecedentes de la Investigación.....	5
1.2. Bases Teóricas.....	7
1.3. Programa psicopedagógico	12
1.4. Teorías que fundamentan el programa psicopedagógico AFECOGMET.....	15
CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS	19
2.1. Tipo y nivel de investigación.....	19
2.2. Diseño de Investigación.....	19
2.3. Población y Muestra	19
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	20
CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
3.1. Resultados.....	25
3.2. Discusión	41
CONCLUSIONES.....	50
RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	59
ANEXO 1: CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO	59
ANEXO 2: ESTILOS DE APRENDIZAJE	62
ANEXO 3: APRENDIZAJE AUTÓNOMO	65
ANEXO 4: SESIONES PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO....	69
Anexo 5: TABLAS DE RESULTADOS.....	76

Índice de Tablas

Tabla 1	Población de estudiantes del I al IV ciclo.....	20
Tabla 2	Codificación de ítems positivos.....	22
Tabla 3	Codificación de ítems negativos.....	22
Tabla 4	Codificación de Aprendizaje Autónomo	22
Tabla 5	Categorización de del Aprendizaje autónomo.....	22
Tabla 6	Categorización de dimensiones de Aprendizaje Autónomo.....	23
Tabla 7	Hoja de perfil individual del inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder a estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades	27
Tabla 8	Evaluación del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, según dimensiones	37
Tabla 9	Contrastación estadística de la hipótesis del programa en el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja	40

Índice de Figuras

Figura 1. Diseño del Programa Psicopedagógico AFECOGMET basado en las teorías de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y Jerome Bruner	28
Figura 2. Propone normas de convivencia	32
Figura 3. Desarrollando estrategias de motivación	33
Figura 4. Desarrollando estrategias afectivas	33
Figura 5. Seleccionando ideas principales.....	34
Figura 6. Toma de apuntes después de una comunicación oral	34
Figura 7. Elaboración de esquemas para sintetizar el texto.....	35
Figura 8. Elaboración de mapas conceptuales.....	35
Figura 9. Estrategias para potenciar la comprensión lectora a nivel crítico	36
Figura 10. Promoviendo la reflexión metacognitiva	37
Figura 11. Desarrollo de habilidades sociales-emocionales.....	38
Figura 12. Desarrollo de habilidades cognitivas	39
Figura 13. Desarrollo de habilidades metacognitivas.....	39
Figura 14. Aprendizaje autónomo	40

Lista de siglas y abreviaturas

UNSM:	Universidad Nacional de San Martín
AFECOGMET:	Afectivas, Cognitivas y Metacognitivas
USAT:	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
E.S.O.:	Educación Secundaria Obligatoria
B.U.P.:	Bachillerato Unificado Polivalente
LASSI:	Learning and Study Strategies Inventory (Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio)
L.O.G.S.E.:	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
F.E.H:	Facultad de Educación y Humanidades
MEF:	Ministerio de Economía y Finanzas
I:	Inicial
P:	Primaria
S:	Secundaria
N:	Población de estudiantes
AFEC:	Afectivos
COG:	Cognitivos
MET:	Metacognitivos

Resumen

La presente investigación se desarrolló con la finalidad de demostrar que el programa psicopedagógico AFECOGMET desarrolla el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, durante el año 2017. El tipo de estudio es aplicado, nivel experimental, con diseño cuasi-experimental y método científico fue el Inductivo-Analítico. Se trabajó con una muestra de 46 estudiantes en el grupo experimental y 46 en el grupo control, empleando 3 cuestionarios confiables y debidamente validados para la recolección de datos de las variables en estudio y se procesó la información a través del software estadístico (SPSSv25).

Los resultados confirman estadísticamente la verificación de hipótesis de investigación, dado que, la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET, ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, durante el año 2017. Logrando un aprendizaje autónomo, medianamente desarrollado y desarrollado, respecto al grupo control con un promedio de 105.6 ± 3.2 a 173.9 ± 1.8 , una diferencia significativa promedio de 6.3 ± 3.5 a 78.8 ± 2.9 y bajo grado de variabilidad de 13.8% a 7.8%; obteniendo el estadístico de prueba t-Student una probabilidad muy significativa ($p=0.000$) por debajo del 5%; reportando un incremento del 22% en el desarrollo de habilidades sociales-emocionales, habilidades cognitivas y metacognitivas.

Palabras clave: Programa psicopedagógico AFECOGMET, Aprendizaje Autónomo

Abstract

The following investigation was developed with the purpose of demonstrating that the AFECOGMET psychopedagogical program develops autonomous learning in the students of the Faculty of Education and Humanities of the Rioja headquarters of the UNSM-T, during the year 2017. The type of study is applied, experimental level, with quasi-experimental design and scientific method was the Inductive-Analytical. We worked with a sample of 46 students in the experimental group and 46 in the control group, using 3 reliable questionnaires and duly validated for the data collection of the variables under study and the information was processed through the statistical software (SPSSv25).

The results confirm statistically the verification of research hypothesis, given that, the application of the psychopedagogical program AFECOGMET, has developed significantly the autonomous learning in the students of the Faculty of Education and Humanities of the Rioja headquarters, of the National University of San Martín - Tarapoto, during the year 2017. Achieving autonomous learning, moderately developed and developed, compared to the control group with an average of 105.6 ± 3.2 to 173.9 ± 1.8 , an average significant difference of 6.3 ± 3.5 to 78.8 ± 2.9 and low degree of variability from 13.8% to 7.8%; obtaining the t-Student test statistic a very significant probability ($p = 0.000$) below 5%; reporting a 22% increase in the development of social-emotional skills, cognitive and metacognitive skills.

Keywords: AFECOGMET, psychopedagogical program, Autonomous Learning.



Introducción

En la sociedad actual en la que predomina la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo. El concepto de autonomía no es de ninguna manera nuevo: Confucio (551-479 AC.) consideraba que a los niños y jóvenes había que formarlos desde muy temprano para que pudieran enfrentarse a la vida, por sí mismos.

El mismo Freire en su crítica a la educación consumista, acumulativa y bancaria se refiere a la necesidad de caminar hacia una ‘emancipación’ en la construcción del conocimiento y hacia la configuración de un pensamiento reflexivo, constructivo y crítico.

En el contexto de la actual sociedad del conocimiento en la que prevalece el valor de la capacidad intelectual, de innovación, de adaptación a nuevas situaciones y de resolución de problemas, como claves para el buen desempeño laboral en diferentes contextos; se hace necesario que los futuros profesionales desarrollen ciertas competencias para aprender a aprender, para organizar y usar información, habilidades para comunicarse, así mismo habilidades para desaprender conocimientos obsoletos o en desuso.

Bajo este contexto, según Argüelles y Nagles (2004) ya no importa la cantidad de información que una persona posea sino la habilidad para adquirirla, es decir la habilidad para aprender por sí mismo y en forma permanente (p.95). A esta habilidad se le conoce, en el campo educativo, como la capacidad de aprendizaje autónomo.

Tomando como referencia los aportes de Piaget se puede afirmar que la autonomía se alcanza cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos diferentes de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

En el contexto educativo, Argüelles y Nagles (2004) exponen que el aprendizaje autónomo es un proceso que estimula al estudiante para que sea el autor de su propio desarrollo, para que construya por sí mismo el camino a seguir para lograr el conocimiento que ignora y para ponerlo en práctica en forma independiente (p. 97).

Entre los problemas más preocupantes de la educación universitaria peruana se encuentran los altos niveles de deserción con un promedio de 17% (Logros, 2011), lo que representa entre 40 y 50 mil jóvenes, de los cuales el 30% corresponde a Universidades Nacionales (Plascencia, 2011) Así en la UNSM – T, el promedio es del 5% (OCRA).

Diversas investigaciones sobre causas de deserción universitaria en el Perú, muestran que además de razones económicas y socioculturales, tiene una fuerte incidencia el rendimiento académico caracterizado por alumnos que no saben relacionarse con el conocimiento, porque no conocen métodos de estudio, porque muchos no saben leer comprensivamente y menos escribir con coherencia sus ideas, porque desconocen cuáles son sus aciertos y fracasos ya que nunca se ha preguntado cómo es que aprende y conoce, porque nadie tampoco le ha enseñado a trabajar en forma autónoma (Amaya, 2008).

Al respecto, la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM – T, también experimenta dicha problemática, ya que muchos estudiantes muestran dificultades para su adaptación a la vida universitaria, evidenciándose en bajos niveles en el rendimiento académico y en su desempeño general, debido a que, en la educación secundaria, no han desarrollado la habilidad para el aprendizaje autónomo, capacidad muy necesaria para la vida universitaria.

Entre las dificultades más evidentes de dichos estudiantes, figuran la escasa capacidad para retener información y para utilizarla, dificultad para la resolución de problemas matemáticos, para el resumen de textos, para la argumentación, la crítica, la síntesis, entre otras. Sumado a ello se observa que muchos estudiantes experimentan condiciones socioemocionales desfavorables para el aprendizaje, como dificultades económicas, de salud, de abandono familiar, de subempleo, de discapacidad física, que afectan su motivación por el estudio.

Frente a esta compleja realidad, el equipo de investigación propuso el proyecto orientado a fomentar una cultura de la autonomía en el proceso de los aprendizajes mediante el “Programa Psicopedagógico AFECOMET para Desarrollar el aprendizaje Autónomo en los Estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades-Sede Rioja, 2017, trabajo que partió en primera instancia con el planteamiento del problema que especifica los objetivos para alinear las acciones investigativas sustentadas con un vasto y fortalecido marco teórico conceptual que permitió establecer ideas claras y encaminadas en la práctica con una

hipótesis y conjunto de variables estrictamente sistematizadas factibles de ser operativizadas, coherentes con el marco metodológico y pragmáticos en línea de acción y resultados.

Los resultados alcanzados redundaron a favor del buen desempeño y rendimiento académico de dichos estudiantes, condición imprescindible para la formación de profesionales en educación, calificados para un eficiente futuro ejercicio laboral.

El problema de investigación que orientó y le dio direccionalidad al estudio quedó formulado en la siguiente interrogante: ¿En qué medida la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET desarrollará el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, durante el año 2017?

El objetivo general fue demostrar que el programa psicopedagógico AFECOGMET desarrolla el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, durante el año 2017.

Los objetivos específicos que se lograron fueron: Diagnosticar los hábitos académicos y estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T. Diseñar el programa psicopedagógico AFECOGMET basado en las teorías de Jean Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner. Describir el nivel de aprendizaje autónomo que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja. Aplicar el programa psicopedagógico AFECOGMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas, en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja y Evaluar el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus dimensiones: habilidades sociales-emocionales, habilidades cognitivas y habilidades meta cognitivas a nivel de pre, proceso y post test.

El presente trabajo de investigación surgió a raíz de la necesidad de elevar los niveles de rendimiento y desempeño académico, para lo cual se requiere el desarrollo de aprendizaje autónomo; por lo que se justifica en tres aspectos fundamentales:

En el Aspecto teórico, el claustro universitario, es un ámbito sociocultural por antonomasia, con una cosmovisión práctica e investigativa frente a los problemas de la dinámica educativa con miras a superar las barreras y clichés de dependencia académica, emprendiendo una nueva etapa como parte del estilo de vida para superar mediante el

desarrollo de las capacidades y modificación de la conducta para aprender a aprender y desaprender lo obsoleto autónomamente.

En el Aspecto metodológico, en la presente investigación desarrollamos mediante la observación de las conductas, la realidad concreta en el desarrollo académico y de los aprendizajes, hecho que nos orienta a establecer el programa psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNSM-T. En el cual consideramos los procesos psicológicos básicos y superiores, el procesamiento de la misma y la aplicación de las estrategias Afectivas, Cognitivas y Meta cognitivas.

En el **Aspecto práctico**, en el ámbito de la praxis, el Programa Psicopedagógico AFECOGMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación Humanidades, nos permitió que los estudiantes eleven los niveles de desarrollo en los aprendizajes lo cual acentuó con mayor énfasis su configuración competitiva.

CAPÍTULO I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1. Antecedentes de la Investigación

Según Bara (2001), en la tesis titulada: “Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un Programa Metacognitivo y el dominio de las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad”. Universidad Complutense de Madrid. Entre sus conclusiones expone que necesariamente el papel del alumno debe cambiar, y así de un alumno receptivo y pasivo, que adquiere sólo conocimiento, se ha pasado a un estudiante activo, participativo y constructivo de su tarea y del propio proceso de aprendizaje. En este sentido, es donde adquiere todo su significado el objetivo de la educación, esto es, el aprender a aprender y aprender a pensar, a elaborar juicios, a ser crítico, a ser capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje y, en definitiva, a que sepa utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que le faciliten y le favorezcan la construcción del aprendizaje. La enseñanza de estrategias de aprendizaje por otra parte no debe realizarse en un momento puntual, de más o menos breve duración, tiene que prolongarse a lo largo de la escolarización incidiendo en cada momento en los aspectos considerados más funcionales para un adecuado rendimiento del estudiante (p. 57).

Las ideas brindadas en esta investigación, especialmente sobre aprender a aprender, estrategias cognitivas y de aprendizaje facilitan la comprensión de estos términos para nuestra investigación.

Rodríguez (2014), en su estudio: “Estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas del nivel medio superior” para la Universidad Autónoma de Nuevo León Facultad de Filosofía y Letras. Tesis para obtener el grado Académico de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, concluye: Que el aprendizaje autónomo, provee al alumno, una invaluable capacidad para sobresalir y obtener una mejor calidad de vida, durante la etapa de estudiante, pero más todavía, en la etapa posterior a la obtención de su grado académico.

Llatas (s/a), en su estudio: “Programa Educativo para el aprendizaje autónomo basado en estrategias didácticas fundamentales en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT” para la Universidad de Málaga-España. Tesis para obtener el grado Académico de Doctor, concluye que las

tendencias actuales de los sistemas educativos donde se encuentran las universidades mejor posicionadas y que figuran dentro del Ranking internacional vienen implementando la competencia del aprendizaje autónomo, por ello, recobra gran importancia la investigación llevada a cabo. La familia, escuela, universidad, actividad laboral y empresarial requiere de hombres que puedan valerse por sí mismo para asumir responsablemente las atribuciones en función de la naturaleza del escenario que le toca vivir.

En tal sentido, el sistema educativo peruano y sobre todo la universidad tiene que llevar a cabo la función, docencia, con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo.

Vargas (2008), en la tesis: “Estrategias Cognitivas usadas por el docente en el desarrollo de Capacidades básicas en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú”. Universidad Peruana los Andes. Lima. Entre sus conclusiones menciona que las estrategias cognitivas, son aquellas que permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la información. Forman parte de ella las estrategias de procesamiento, de ejecución y las metacognitivas. Así mismo indica que la relación existente entre las estrategias cognitivas utilizadas por el docente y el desarrollo de las capacidades básicas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, es como sigue: Las estrategias para orientar o guiar sobre los contenidos guarda una correlación muy débil para la capacidad cognitiva y actitudinal, mientras que para la capacidad procedimental se manifiesta como débil. Las estrategias para mejorar la codificación de la información también guardan una correlación muy débil con las capacidades cognitiva y actitudinal, mientras que su correlación es débil con la capacidad procedimental. Las estrategias para organizar la información nueva tienen una correlación muy débil con las capacidades cognitiva y procedimental, y su correlación es nula con la capacidad actitudinal. Las estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información tiene una correlación débil con las capacidades cognitiva, y procedimental y muy débil con la capacidad actitudinal (p.210).

Si bien es cierto que hay varias ideas sobre aprendizaje que coinciden con la nuestra, en la investigación; las estrategias de aprendizaje engloban a las estrategias cognitivas lo cual se contrapone a nuestro trabajo, en donde ambas son de naturaleza diferente.

1.2. Bases Teóricas

El fundamento teórico que sirvió de base para diseñar el programa psicopedagógico en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, surge como consecuencia de un proceso de enseñanza aprendizaje desvinculado con la realidad concreta circundante; en tal sentido se presenta la teoría que ayudó a centrar el trabajo de investigación, de tal forma que sirvió como referente para cumplir con los objetivos de la investigación a la que se propuso.

Montenegro (2003), define al **aprendizaje** como el conjunto de procesos que realiza el estudiante para adquirir conocimiento y con lo cual pueda modificar o transformar su estructura cognitiva, por lo tanto, se puede decir que, existe una dinámica del aprendizaje a través del tiempo, “en la cual se parte de globalidades y se avanza hacia estructuras especializadas e integradas” (p. 29).

Para Massié (2010), el **aprendizaje autónomo** es una nueva actitud hacia el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Proporciona aprendizajes colaborativos y significativos. Es asincrónico y sincrónico, ya que supera límites de tiempo y espacio (Massié, 2010). Así también, para Escribano (1995), el **aprendizaje autónomo** implica, por parte del que aprende, asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprender, es decir, la norma del aprendizaje la establece el propio sujeto que aprende.

Hablar de **autonomía** en el ámbito del aprendizaje significa ser capaz de aprender por sí mismo, sin una constante regulación externa. Aebli (2001), explica que el objetivo de aprender a aprender es convertirse en aprendiz autónomo, y que cuando se aprende a aprender ya no se necesita de alguien que guíe el aprendizaje, ya que el aprendiz es capaz de aprender por sí mismo, y es a partir de esta autonomía que la persona puede aprender a lo largo de la vida de forma independiente o en instituciones de educación formal, teniendo asesoría de un experto o por su cuenta.

Para Brocket y Hiemstra (1993), la **autonomía** se refiere a la capacidad de una persona para elegir lo que es valioso para ella, es decir, para realizar elecciones en sintonía con su autorrealización. En cambio, para Pozo y Pérez (2009), la **autonomía** no puede ser dada a los estudiantes, sino que se les debe enseñar a asumirla de modo progresivo y paulatino, para lo que es necesario que los profesores cedan una buena parte del control sobre

el aprendizaje a sus propios alumnos, pasando por un proceso que inicia con la instrucción explícita, seguido de una práctica guiada para finalizar en una práctica autónoma.

Ahora, hablar de **aprendizaje autónomo** como establece Aebli (2001), esto se fundamenta en la psicología de la personalidad, ya que la madurez personal, el equilibrio, la capacidad de identificación y compromiso y una jerarquía madura de motivos y valores, son apoyos esenciales en el aprendizaje autónomo. Señala además que posee tres componentes básicos, que son: saber, saber hacer y querer. El componente de saber se refiere a comprender el propio aprendizaje, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos. No se trata de un saber teórico aprendido, sino un saber respecto a sí mismo, sobre el propio proceso de aprendizaje conociendo las propias cualidades y debilidades (Aebli, 2001). El componente de saber hacer que se refiere a la aplicación práctica de los procedimientos de aprendizaje, ya que el aprendizaje es una actividad (Aebli, 2001). El componente del querer es estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo. Lo fundamental es que las actividades escolares se continúen en actividades autónomas posteriores al horario escolar, y de esta forma el aprendizaje escolar genera aprendizajes autónomos. No se trata de convencer a los alumnos, sino que desarrollen un interés interno genuino, que podríamos llamar motivación para aprender (Aebli, 2001).

Para Monereo (2001), el **objetivo es lograr que los alumnos sean más autónomos** aprendiendo, lo que implica ayudarlos a tomar consciencia de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades. Además, ser autónomo aprendiendo supone dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender, es decir, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos (Monereo, 2001).

Para Manrique (2004), **la autonomía en el aprendizaje** es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía se expresa como finalidad de la educación porque el estudiante no solo aprende, sino que aprende a aprender.

Martínez (2004), explicita que el **aprendizaje autónomo** es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. El esfuerzo

pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).

Rué (2009), precisa que los conceptos de **aprendizaje autónomo** y autonomía del aprendizaje como sinónimos y señala que el aprendizaje autónomo implica ser capaz de dirigir por sí mismo el aprendizaje, para lo que es necesario no sólo aprender como búsqueda del conocimiento en sí mismo, sino aprender a aprender como control sobre el acto mismo de aprender.

Según Pozo y Pérez (2009), la **importancia de entender** que la adquisición de conocimientos no es un fin en sí mismo sino un medio para formar personas capaces de usar de forma autónoma y crítica el conocimiento a fin de encontrar soluciones a los nuevos problemas y no sólo reproducir soluciones aprendidas. Agregan además que el perfil del estudiante universitario que este tiempo demanda es el de un aprendiz especialmente capacitado para aprender a aprender, con un dominio estratégico y autónomo del conocimiento, que sea un profesional estratégico y flexible, capaz de adaptarse y responder a las demandas cambiantes del ejercicio, pero es importante saber si este perfil es solo un aspecto deseable o es una realidad presente en los estudiantes que están cursando sus estudios universitarios (Pozo y Pérez, 2009).

Según Argüelles y Nagles (2010) “El **aprendizaje autónomo** es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido” (p. 102), esto hace pensar que, el aprendizaje autónomo permite que cada persona aprenda y se desarrolle a su propio ritmo experimentando con la realidad, por lo tanto es importante desarrollarlo porque permite resolver problemas, buscar información necesaria, analizar, generar ideas, sacar conclusiones y establecer el nivel de logro de sus objetivos.

Según Villamizar (2012), señala que para los autores Kidd (1973) El **aprendizaje autónomo** es “La capacidad que tienen el sujeto de estar dirigiendo sus acciones desde adentro y que opera por sí mismo” Para Rogers (1974) “Un proceso de responsabilidad

personal del sujeto que debe decidir de aprender a aprender, a cambiar, a adaptarse de acuerdo a sus situaciones” y para Tough (1979) “Una capacidad que tienen el estudiante de asumir la responsabilidad de la planificación y dirección del curso de su aprendizaje”

Las **estrategias de aprendizaje autónomo** es el mecanismo de defensa que se pone en marcha en situaciones de tensión. También, técnica de terapia conductual que considera desadaptada la cognición la base de la conducta desadaptada. Las estrategias de modificación de comportamiento cognoscitivo se centran en el pensamiento desadaptado. La terapia racional emotiva o la reestructuración cognoscitiva se halla entre las técnicas cognoscitivas más conocidas. Básicamente, el modificador de conducta enseña al sujeto a observar sus pensamientos y a detectar las afirmaciones irracionales que llevan al sufrimiento para sustituir éstas por otras de carácter constructiva (Diccionario pedagógico, 2005).

Las **dimensiones del aprendizaje autónomo** consideradas en la investigación son: habilidades sociales-emocionales, habilidades cognitivas y habilidades metacognitivas, la cuales ha sido adoptada de la propuesta de Pulido y Sierra (2005) y basadas en la teoría de Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner.

Según Martínez (2014), el **entorno psico-dinámico y socioconstructivo** está configurado por el conjunto de relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsa la conducta del alumnado a seguir, a persistir, a corregir y a apropiarse de la tarea asumida en primera persona.

Según Delors (1996) **Aprender a vivir juntos**, a convivir es enseñar la diversidad de la especie humana, el descubrimiento del otro y a contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas, tareas que deben ejercitarse desde la primera infancia. Se mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración de todo conocimiento científico, en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.

Aprender a ser, debe dotarse de un pensamiento autónomo y crítico para ser capaces de elaborar un juicio propio y así poder determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Pues ésta interviene frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global con actitud crítica y compromiso humano, académico y profesional para contribuir a consolidar el bienestar general y el desarrollo sustentable sobre todo en su área de especialización científica. Además, practica los valores promovidos en la Institución: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los

demás, respeto a la naturaleza, integridad, ética profesional, justicia y responsabilidad, en su ámbito personal y profesional para contribuir a construir una sociedad sostenible.

Según Labrín (2012), las **habilidades**, para Schnock (1988) en Monereo (coord.), (2001: 18) son “capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica [...] y que, pueden utilizarse [...] consciente o inconscientemente, de forma automática”.

También una **habilidad** es el conjunto de capacidades (basadas en disposiciones de tipo genético) desarrolladas a través de la experiencia y la práctica. A diferencia de las estrategias, las habilidades pueden utilizarse de forma automática y no requieren de un uso consciente. No obstante, es necesario tener en cuenta que las estrategias desarrollan habilidades (Diccionario pedagógico, 2005).

Para Valencia (2013), las **habilidades cognitivas** son aquellas que tienen que ver con la cognición, como el coeficiente intelectual y el conocimiento, como cada asignatura que llevan los estudiantes, que son las que permiten el saber.

Por otro lado, tenemos a Herrera (s/f), refiere que las **habilidades cognitivas** remite al ámbito de las aptitudes e implica el estudio del pensamiento como proceso complejo que abarcan desde la captación de estímulos, hasta su almacenaje en memoria y su posterior utilización en el lenguaje. También menciona que las habilidades cognitivas son facilitadoras del conocimiento, que operan directamente sobre la información: atención, comprensión, elaboración y memorización.

Las **habilidades metacognitivas** son las facilitadoras de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene: conocimiento del conocimiento, control de los procesos cognitivos, autorregulación, planificación, evaluación, reorganización y anticipación. (Herrera, s/f). Además, deben enseñarse simultáneamente a la enseñanza de los contenidos de las diferentes materias universitarias, centrándose una parte de ellas en el maestro.

Verdugo (2014), define a la **Metacognición** como un término que se usa para distinguir a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez ayudan a que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propia actividad intelectual. Implica tener conciencia de las fortalezas y habilidades del propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente se cometen, dicha conciencia ayuda a explotar fortalezas, compensar debilidades y evitar errores (González, 1993).

Para Bracqbien, Brito y Cols (2008), se fundamenta en el cognoscitivismo, al cual le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, la inteligencia y la creatividad. Parte de la suposición de que el ser humano es un sistema autorregulado capaz de buscar, organizar, reorganizar, transformar y emplear creativamente la información con diferentes fines. El énfasis está en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprende lo haga significativamente, incorporando su significado a su esquema mental. La finalidad está en **enseñar a pensar y aprender a aprender**, desarrollando habilidades como procesadores activos, interdependientes y críticos del conocimiento.

Labrín (2012), afirma que el desarrollo de las **habilidades cognitivas** superiores es fundamental en el proceso de la lectura, uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, por ser la puerta de entrada a la cultura escrita tales como el proceso de la reflexión, el análisis, el espíritu crítico, la capacidad de síntesis, dado que quien aprende a leer eficientemente desarrolla en parte su pensamiento. Por su transversalidad, la dificultad de comprensión lectora, afecta notablemente el rendimiento de los estudiantes en las distintas áreas del saber, en definitiva las habilidades cognitivas superiores en la lectura constituyen una competencia básica en la “sociedad del conocimiento” y la llave para seguir aprendiendo en un mundo global, por lo que se requiere una nueva manera de comprender la realidad, de relacionarnos, de enseñar, de modo tal que, la fuente epistemológica de cómo enseñar debe centrarse en estrategias válidas para ayudar a los estudiantes en el proceso de autonomía y de “aprender a aprender”.

1.3. Programa psicopedagógico

El término **programa** se utiliza en diferentes contextos y situaciones y no siempre de una manera precisa dado que “no se dispone de una definición de este concepto que pueda ser unánimemente aceptada” (Bisquerra, 1990:18).

Así, Morril (1980), define el término **programa** como “una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y destinada a satisfacer las necesidades de los estudiantes”. Álvarez (1994:137), entiende igualmente por programa de intervención “la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos

concretos en un medio socioafectivo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención” Igualmente para Repetto, Rus y Puig (1994:714), un programa de orientación “es el diseño teóricamente fundamentado y la aplicación de las teorías psicopedagógicas pretenden lograr los objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases”.

Según Borders y Drury (1992), establecen los **principios que fundamentan un programa** independiente porque es comprensivo, intencional y secuencial; Integrado porque constituye un elemento central al proceso enseñanza aprendizaje; Evolutivo porque está basado en teorías psicopedagógicas en un desarrollo educativo, personal, social y de la carrera y Equitativo porque ayudará a todos los estudiantes, más allá de la simple igualdad por lo que deben tener en cuenta las peculiaridades diferenciales de la población destinataria.

En la investigación, el **programa psicopedagógico** “AFECOGMET” fue desarrollado en talleres educativos consistentes en estrategias afectivas (AFE), estrategias cognitivas (COG) y estrategias metacognitivas (MET) cuya fundamentación teórica se describe a continuación:

Navarro, Vaccari y Canales (2001), definen las **estrategias afectivas** como aquellas acciones que realiza el estudiante para manejar sus afectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Estas estrategias también son las acciones que realiza el estudiante para manejar su motivación y para regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio.

Las **estrategias afectivas** ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Ejemplos de estrategias afectivas incluyen ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio. Cada uno de estos métodos está diseñado para ayudar a enfocar la capacidad (generalmente limitada) del procesamiento humano sobre la meta a aprender. Eliminando las distracciones internas y externas se contribuye a mejorar la atención y lograr la concentración.

Las **estrategias afectivas**, a su vez, ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores. El aspecto afectivo de un alumno es, probablemente, una de las mayores influencias en el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una lengua. Los ‘buenos’ aprendices saben cómo controlar sus emociones y actitudes acerca del aprendizaje: la positividad lo torna más efectivo y divertido a la vez. (Schnitzler, 2007).

Las **estrategias cognitivas** son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno adquiere durante varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver. Las estrategias cognitivas pueden ser divididas en dos grupos: la primera estrategia es la de procesamiento, que son las cosas que la persona hace para atender e ingresar exitosamente la información en la memoria, el segundo grupo es de ejecución incluye todo lo que la persona hace para recuperar información.

Las estrategias de procesamiento son usadas en el momento de la atención cuando la persona se orienta hacia los estímulos y comienza una selección de lo que le interesa. Se habla de tres de procesamiento, las cuales corresponden a tres formas de representar cosas en la memoria: proposiciones verbales, en imágenes y la forma física. Las proposiciones verbales son la forma más importante de procesamiento de información.

Las **estrategias de atención** sirven para aprender a observar el ambiente, a desarrollar la capacidad de percepción desde los distintos órganos de los sentidos y para orientarse hacia el material, percibir y seleccionar lo más importante de las situaciones o experiencias. Existen tres clases de atención: atención selectiva, atención dividida, atención sostenida.

La elaboración verbal incluye todo lo que el alumno hace para trabajar activamente con material que presenta proposiciones verbales. La elaboración verbal puede aplicarse en cuatro actividades de aprendizaje: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. La forma más básica y sencilla de tratar de recordar la información es la repetición de la misma y es lo que se llama memorizar.

La **metacognición** es el grado de conciencia que tiene el alumno de su forma de pensar y de los contenidos mismos. La metacognición incluye algunos sub procesos. La meta-atención es la conciencia de los procesos que la persona usa en relación con la captación de estímulos. La meta- memoria se refiere a los conocimientos que uno tiene de

los eventos, procesos y contenidos de la memoria, la meta memoria está presente cuando la persona muestra conciencia de los acontecimientos de su memoria, es decir cuándo puede reconocer lo que qué conoce y qué no.

Las **estrategias metacognitivas** se refieren a la supervisión del proceso. Se refiere al nivel de dominio que va demostrando el estudiante en el manejo de estrategias metacognitivas. Monereo y Barbera (2000), señalan que una acción estratégica se caracteriza por: conciencia, adaptabilidad, eficacia y sofisticación. a) Consciencia, el estudiante debe “pararse a pensar” sobre las consecuencias de una u otra opción. Es un proceso deliberativo que expresa las propias preferencias, estilos y modalidades de aprendizaje del aprendiz y de su productividad frente a diversas circunstancias. b) Adaptabilidad, las condiciones en que se realiza el aprendizaje no son estáticas sino cambiantes, por tanto, debe regular continuamente su actuación. c) Eficacia, se refiere a una evaluación de las condiciones y objetivo a lograr para aplicar una estrategia y no otra en razón al costo-beneficio. y d) Sofisticación, una estrategia debe ir “madurando” a través de su repetida aplicación haciéndose más dúctil y eficaz, que lleva a una actuación del estudiante de mayor calidad.

1.4. Teorías que fundamentan el programa psicopedagógico AFECOGMET

Una de las teorías que fundamentó el programa fue el de **Jean Piaget** (1978), que nos permitió conocer cómo evoluciona la mente de los alumnos. La epistemología genética aporta una visión innovadora de cómo se construye el conocimiento. La idea central de la teoría de Piaget es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es el producto de una interrelación. El sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre ellos la asimilación y la acomodación.

En la asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee. Mediante la acomodación la persona transforma la información que ya tenía en función, de la nueva.

El resultado final de la interrelación entre los procesos de acomodación y asimilación es el equilibrio, que se produce cuando se ha alcanzado “armonía” entre las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado.

El proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominant e un juego constante entre asimilación y acomodación. Las situaciones del medio son perturbadoras en tanto provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto, logra compensar esas situaciones perturbadoras acomodando los esquemas alas situaciones planteadas y obtiene un equilibrio superior al precedente.

Piaget considera que el desarrollo implica la construcción de estructuras cognitivas en un proceso temporal. Al considerar al sujeto como constructor de sus adquisiciones en interrelación con el objeto, estas no necesitan esfuerzos para establecerse. La motivación es inherente al propio proceso de construcción interna al sujeto. El rol del educador será el de facilitador, orientador, cuestionador en las diversas situaciones en las que el alumno se enfrenta con el conocimiento.

El docente debe conocer en qué nivel de organización de conocimiento se encuentran los alumnos para ofrecer alternativas variadas, distintos recursos materiales y planificar situaciones problemáticas que conduzcan a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos. Las implicancias didácticas de la teoría de Piaget pueden sintetizarse diciendo que: El conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios culturales con el medio circundante. El sujeto construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas anteriores elaborados y como consecuencia de sus interrelaciones con el mundo exterior. La actividad del alumno es de suma importancia para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores. El valor del lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas. La importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno. La revalorización del “error constructivo” como parte del proceso de aprendizaje y la consideración del proceso de equilibración como generador de estructuras superiores a las anteriores.

Una segunda teoría fue de **Jerome Bruner** (1980), acerca del desarrollo del pensamiento humano tiene su fundamento en la percepción, entendida como la fuente que aporta datos de la realidad a las estructuras mentales. Es decir, que todo proceso de pensamiento se origina en actos perceptivos, pero se construyen en las estructuras mentales. Bruner sostiene que el conocimiento no se construye sólo por la actividad con y sobre los objetos, sino que tiene raíces biológicas y sociales. Según Bruner, en la mente tienen lugar tres niveles de representación: El que corresponde a las acciones habituales del alumno; Que

representa a la imagen; y Vinculado al simbolismo propio del lenguaje de cualquier otro sistema simbólico estructurado.

Estos niveles de representación son independientes y parcialmente combinables. En el alumno, frente a una situación desconocida, una de esas formas de representación entra en conflicto con las otras dos, buscándole solución; las estructuras mentales potencian el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado que en el que se dio el conflicto inicialmente. Con respecto a los aprendizajes que puede alcanzar el alumno, Bruner, toma el concepto de Vigotski, de Zona de Desarrollo Próximo para elaborar el concepto de Andamiaje. El andamiaje se refiere a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al alumno de su nivel actual de conocimiento a uno, potencial más elevado. El adulto sostiene y andamia los esfuerzos y logros del alumno. El docente debe brindar tareas prácticas para aplicar la información, como actividades para recordarlas. También seleccionar contenidos que conecten e integren en la estructura de conocimiento previamente alcanzada.

Otra teoría fundamental fue de la **David Ausubel** (1983), quien postula que, el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno. En cualquier nivel educativo es preciso considerar lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, ya que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. La organización y secuenciación de contenidos educativos deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumno.

Las condiciones básicas del aprendizaje significativo son: La disposición del sujeto a aprender significativamente, el cual hace referencia a la motivación a partir de los intereses del alumno y el material a aprender debe ser potencialmente significativo, es decir construido de una manera significativa y desde la perspectiva de un diseño curricular también significativo.

Este aporte fundamental ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para las personas que aprende y esta significatividad está directamente relacionada con la exigencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno y su crítica de la enseñanza tradicional el aprendizaje repetitivo y mecánico de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de

conocimientos. El término significativo alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que se aprende y lo que ya se sabe.

Finalmente, la teoría de **Lev Vigotski** (1979), se basa en la internalización de los aspectos que pasan a incorporarse, reestructurándolos, al plano interno de la mente. Esa internalización es indirecta, necesita de un intermediario cuyo punto de partida es el medio social: La noción del agente intermediario que desempeña un papel fundamental en los procesos del pensamiento, se funda en la tarea que realiza el hombre cuando actúa con elementos materiales, utilizando herramientas con el fin de transformarlos. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad. Vigotski distingue dos clases de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen posible. El tipo más simple de instrumento sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo.

La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él. Además de proporcionar herramientas, la cultura está constituida por un sistema de signos que median en nuestras acciones, que están en la base del lenguaje y otros sistemas simbólicos propios de la comunicación entre los hombres. Pero a diferencia de la herramienta material, el signo no modifica el medio cultural, sino que cambia al sujeto, es decir, a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. El vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas.

Vigotski distingue dos niveles de desarrollo a dos tipos de conocimientos en las personas: El desarrollo efectivo o real está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados, el cual representaría los mediadores ya internalizados por el sujeto. Y el nivel de desarrollo potencial, que está constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados.

La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la Zona de Desarrollo Potencial de ese sujeto o zona de desarrollo próximo. Este concepto constituye un fundamento teórico sólido en que puede apoyarse el docente para orientar al alumno hacia el logro de aprendizajes cada vez más avanzados.

CAPÍTULO II

MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación fue cuantitativa aplicada. En opinión de **Sánchez y Reyes (1987)**: “La investigación aplicada busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar”. Por lo tanto, el presente estudio se dice que pertenece al tipo de investigación aplicada, por lo que se pretende desarrollar el aprendizaje autónomo en las dimensiones de habilidades sociales y emocionales, habilidades cognitivas y habilidades metacognitivas.

El nivel de investigación fue experimental. Según **Ary (1994)**, en la investigación experimental “Existen tres elementos esenciales que el científico utiliza al practicar un experimento: Control, manipulación y observación”. En la presente investigación se estructurará situaciones donde sea posible investigar el efecto del programa psicopedagógico AFECOGMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas, según Meza y Lazarte (2007). Para el cual se llevará a cabo los procesos de control y observación.

2.2. Diseño de Investigación

La investigación se realizó con el diseño cuasi experimental de dos grupos intactos experimental y control con pre test y post test, cuyo diagrama fue el siguiente:



Donde:

- O₁ y O₃ : Evaluación de Pre test.
- X : Programa psicopedagógico AFECOGMET. El cual se desarrolló durante 6 meses, dos talleres por mes, haciendo un total de 12 sesiones.
- O₂ y O₄ : Evaluación de Post-test

2.3. Población y Muestra

La población estuvo constituida por todos estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, matriculados en el semestre académico 2017-I (N=225, I=113, P=55, S=57).

Tabla 1
Población de estudiantes del I al IV ciclo

Escuelas profesionales	Ciclos académicos							
	I		II		III		IV	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Inicial	0	31	0	24	01	31	0	26
Primaria	06	14	05	07	01	13	05	04
Secundaria	15	16	02	02	05	05	05	07

Fuente: Registro Académico de la UNSM-T

La muestra no probabilística estuvo constituida por estudiantes del I al IV ciclo de las Escuelas Profesionales de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que presentaron bajo rendimiento académico debido a dificultades observadas en los resultados de la aplicación de cuestionarios sobre hábitos de estudio y estilos de aprendizaje, el cual se detectó en la fase diagnóstica en toda la población estudiantil, siendo un número de 46 participantes en el grupo experimental y 46 en el grupo control, los que no presentaron dificultades.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la observación, la cual permitió captar cualquier hecho, fenómeno o situación relativa a la investigación en progreso. El instrumento que se utilizó es la guía de observación y la lista de cotejo o de chequeo mediante pruebas objetivas, para medir el desempeño y el proceso de avance en cada estrategia.

Se utilizó la técnica de la encuesta, en dos fases: La primera para detectar el tamaño muestral, aplicando los cuestionarios de hábitos de estudios y estilos de aprendizaje, que permitió obtener la información sobre las actitudes y expectativas de las unidades experimentales. El segundo fue para detectar el diagnóstico del aprendizaje autónomo, utilizando el cuestionario de Inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje en el pre y pos test, que se realizó en forma escrita mediante un formulario de preguntas.

Los instrumentos de medición pasaron por un proceso de análisis: validez y confiabilidad.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En la **técnica de procesamiento**, los datos recolectados siguieron el siguiente tratamiento estadístico:

a. Hipótesis Estadística:

$$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_3^2$$

$$H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_3^2$$

Donde:

σ_1^2 : Es la varianza del pre test de los grupos experimental y control, para verificar la equivalencia inicial de los grupos.

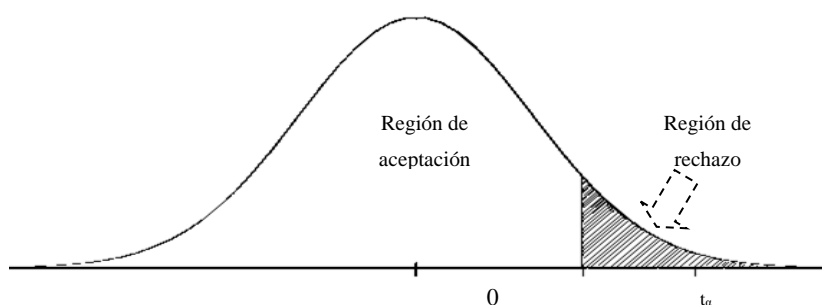
$$H_0 : \mu_2 = \mu_4$$

$$H_1 : \mu_2 > \mu_4$$

Donde:

μ_2 : Es el promedio de los puntajes producto de la aplicación del pre y pos test para medir el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

- b. Se estableció un nivel de confianza del $\beta = 95\%$, es decir un error estadístico del 5% (α)
- c. La hipótesis fue contrastada mediante la prueba t-Student utilizando la diferencia de promedios para el pos test de los grupos experimental y control. La prueba t fue unilateral con cola derecha tal como se muestra en la figura.



Cuya fórmula es la siguiente:

$$t_c = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_4}{\sqrt{\frac{(n_2 - 1)s_2^2 + (n_4 - 1)s_4^2}{n_2 + n_4 - 2} \left(\frac{1}{n_2} + \frac{1}{n_4} \right)}} \quad \text{con } (n_2 + n_4 - 2) \text{ grados de libertad,}$$

Donde:

\bar{x} : es el promedio de los puntajes

S_d : es la desviación estándar de las diferencias respecto a su promedio

n : tamaño de muestra

t_c : Valor calculado, obtenido de una operación matemática utilizando los datos estadísticos obtenidos de la fórmula t de Student.

La hipótesis se verificó según las condiciones del valor “p” de la prueba t-Student:

Si el valor de “p” es menor que el 5% ($p < 0.05$) entonces se acepta H_1 .

Si el valor de “p” es mayor que el 5% ($p > 0.05$) entonces se acepta H_0 .

- d. Los ítems positivos de la variable Aprendizaje Autónomo se codificaron de la siguiente manera:

Tabla 2

Codificación de ítems positivos

Ítems = 1,2,4,7,8,10,11,12,13,15,17,19,21,23,24,26,28, 30,31,32, 35,37,38,40,41,47,50,53,56,58,59,61,62,65,67,70,73,76	
Nunca	0
Casi nunca	1
A veces	2
Casi siempre	3
Siempre	4

- e. Los ítems negativos de la variable Aprendizaje Autónomo se codificaron de la siguiente manera:

Tabla 3

Codificación de ítems negativos

Ítems = 3,5,6,9,14,16,18,20,22,25,27,29,33,34,36,39,42,43,44,45, 46, 48,49,51,52,54,55,57,60,63,64,66,68,69,71,72,74,75,77	
Nunca	4
Casi nunca	3
A veces	2
Casi siempre	1
Siempre	0

- f. La variable “Aprendizaje Autónomo”, se codificó de la siguiente manera:

Tabla 4

Codificación de Aprendizaje Autónomo

Aprendizaje Autónomo	
Nunca	0
Casi nunca	1
A veces	2
Casi siempre	3
Siempre	4

- g. La variable “Aprendizaje Autónomo” y dimensiones fue categorizada a través de la escala de Likert, construyendo sus parámetros respectivos:

Tabla 5*Categorización de Aprendizaje Autónomo*

Aprendizaje Autónomo	Escala de medición
Nada desarrollado	[0-61]
Poco desarrollado	[62-123]
Medianamente desarrollado	[124-185]
Desarrollado	[186-247]
Muy desarrollado	[248-308]

Tabla 6*Categorización de dimensiones de Aprendizaje Autónomo*

Medida cualitativa	Dimensiones		
	Habilidades sociales-emocionales	Habilidades cognitivas	Habilidades metacognitivas
Nada desarrollado	[0-21]	[0-28]	[0-9]
Poco desarrollado	[22-44]	[29-57]	[10-20]
Medianamente desarrollado	[45-67]	[58-86]	[21-31]
Desarrollado	[68-90]	[87-115]	[32-42]
Muy desarrollado	[91-112]	[116-144]	[43-52]

Además, se hizo uso de los principales estadígrafos de posición, como la **Media Aritmética o promedio**, que se determinó a partir de datos no agrupados, para el cual, la fórmula empleada fue la siguiente.

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

Donde:

$$\bar{X} = \text{Promedio}$$

$$\sum x = \text{Sumatoria de los puntajes}$$

$$n^{\circ} = \text{Número de unidades de análisis (46 estudiantes)}$$

También se empleó las medidas de dispersión, como la **Desviación Estándar**, que sirvió para expresar las unidades de mediación de la distribución con respecto a la media.

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}$$

y el coeficiente de variación **Coficiente de Variación**, que midió el grado de variación o la homogeneidad de los datos recogidos.

$$CV = \frac{s}{x} \times 100$$

- h. Los datos fueron presentados en tablas y figuras estadísticas construidas según estándares establecidos para la investigación (Vásquez, 2003).
- i. El procesamiento de los datos se hizo en forma electrónica mediante el Software SPSS v25.

En el **análisis de datos**, se realizó de acuerdo al diseño cuasi experimental con grupo experimental y control:

O1 y O3, evaluación del pre test en el grupo experimental y control.

O1 y O2, evaluación del pre y pos test en el grupo experimental.

O3 y O4, evaluación del pre y pos test del grupo control.

Finalmente, se evaluó el pos test del grupo experimental y control (O2 y O4), en la que se logró verificar o comprobar la prueba estadística al 95% de confianza.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados

La aplicación del cuestionario de **Hábitos de Estudio** (Anexo 5, Tabla 10), diagnosticó en la **dimensión factores ambientales**, que el 50% tiene un lugar permanente de estudio, el 26.1% puede eliminar fácilmente los ruidos molestos, el 32.6% tiene un lugar de estudios suficientemente amplio, el 43.5% consigue la oxigenación y temperatura adecuada cuando estudia, el 54.3% utiliza luz artificial para el estudio, el 41.3% su mesa es espaciosa para el estudio, el 41.3% puede apoyar con facilidad los antebrazos en la mesa donde estudia y el 52.2% la silla es de relativa dureza y con respaldo.

Frente a la **dimensión salud física y emocional**, el 32.6% hace ejercicios diariamente, el 43.5% cambia de actividad cuando te sientes cansado, el 39.1% puede dedicarse a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos, el 37% duerme generalmente seis horas al día, el 60.9% su régimen alimenticio es variado y razonable, el 100% no consume alcohol ni fuma, el 87% tiene interés por los estudios universitarios, el 32.6% perjudica su retención frente a una tensión fuerte y prolongada y el 34.8% saben salir de la frustración que le producen el no conseguir estudiar lo programado.

En la **dimensión aspectos sobre el método de estudio**, el 39.1% hace una exploración general antes de concentrarte para estudiar, el 43.5% comienza con una lectura rápida de todo lo que tiene que estudiar cada vez, el 37% puede comprender con claridad el contenido de lo que estudia, el 39.1% hace esquemas u organizadores de ideas para estudiar, el 39.1% hace esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, el 32.6% sintetiza o realiza resúmenes en orden para facilitarte los repasos, el 43.5% destaca de alguna manera el contenido principal en lo que estudia, el 43.5% lleva los apuntes al día y los completa si es preciso, el 39.1% busca los sitios donde oye bien y tiene buena visibilidad y el 39.1% dispone de material necesario complementario para estudiar.

En la **dimensión organización de planes y horarios**, el 43.5% acostumbra a tener un horario más o menos habitual de estudio, el 32.6% se centra fácilmente en el estudio, el 39.1% consigue resultados satisfactorios cuando se pone a estudiar, el 47.8% durante el tiempo que dedica a estudiar, piensa en las prioridades de estudio y trabajos, el 32.6% sabe

distribuir su tiempo de estudio a lo largo de la semana, el 39.1% se concentra con facilidad después de un corto período de adaptación, el 50% se pone a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo y el 52.2% se mantiene al menos algún tiempo estudiando, aunque de momento no se concentre.

Según la **dimensión realización de exámenes**, el 43.5% evita estudiar utilizando el sueño de la noche anterior a un examen, el 21.7% lee detenidamente las instrucciones, el 26.1% distribuye el tiempo que tiene entre las preguntas que debe contestar, el 39.1% comienza por las preguntas más sencillas o que ya sabe, el 45.7% distingue con claridad la palabra o palabras que se indican lo que realmente se le pide, el 32.6% hace el esquema preciso que facilite el desarrollo y le permita no dejarlo, el 54.3% escribe con claridad, el 21.7% tiene buena ortografía, el 43.5% deja márgenes, títulos y apartados y el 32.6% releo el ejercicio antes de entregarlo.

En la **dimensión búsqueda de información**, el 21.7% sabe buscar información de buena fuente en internet, el 10.9% conoce las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas, el 100% no está suscrito a alguna biblioteca virtual y el 10.9% sabe dónde encontrar investigaciones universitarias.

Según **dimensión comunicación académica escrita y oral**, el 10.9% tiene clara las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica, el 10.9% conoce la estructura general de un trabajo científico, el 10.9% puede expresar con facilidad lo escrito con anterioridad, el 10.9% sabe argumentar para defender sus aportaciones, el 32.6% sabe criticar y discutir los trabajos de otros, el 32.6% le es fácil trabajar en equipo, el 10.9% pueden utilizar mínimamente otro idioma, el 32.6% saben establecer contacto con personas de interés para tu trabajo y el 32.6% se expresan con claridad y precisión al comunicar algo.

En la **dimensión acerca de la motivación para aprender**, el 54.3% consideran que lo que estudian está en relación con tus intereses, el 54.3% consideran su tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad, el 39.1% tienden a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos, el 32.6% piensan que la asistencia a clase es muy importante para orientar en el proceso de estudio, el 60.9% reaccionan para estudiar más y mejor cuando obtienen bajas puntuaciones, el 43.5% tratan de estudiar lo explicado, de tener una actitud creativa y crítica y el 21.7% han buscado información en otros lugares respecto a los estudios que les interesan en la actualidad.

Tabla 7

Hoja de perfil individual del inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder a estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades

Activo-Reflexivo	n°	%
Es más activo que reflexivo	28	60.9
Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	18	39.1
Sensorial-Intuitivo	n°	%
Es más sensorial que intuitivo	28	60.9
Es mucho más sensorial que intuitivo	8	17.4
Tiene un equilibrio entre sensorial e intuitivo	10	21.7
Visual-Verbal	n°	%
Es más visual que verbal	38	82.6
Tiene un equilibrio entre visual y verbal	7	15.2
Es mucho más visual que verbal	1	2.2
Secuencial-Global	n°	%
Es más secuencial que global	30	65.2
Tiene un equilibrio entre secuencial y global	14	30.4
Es mucho más secuencial que global	2	4.3

Así también la aplicación del cuestionario **Estilos de Aprendizaje** (Anexo 5, Tabla 11), permitió diagnosticar la medición Activo-Reflexivo. En la Tabla 8 se observa que el 60.9% de los estudiantes son más activos que reflexivos y el 39.1% tienen un equilibrio entre activo y reflexivo.

En la medición Sensorial-Intuitivo, el 60.9% es más sensorial que intuitivo, el 17.4% es mucho más sensorial que intuitivo y el 21.7% tienen un equilibrio entre sensorial e intuitivo.

En la medición Visual-Verbal, el 82.6% son más visual que verbal, el 15.2% tienen un equilibrio entre visual y verbal y el 2.2% son mucho más visual que verbal.

En la medición Secuencial-Global, el 65.2% es más secuencial que global, el 30.4% tiene un equilibrio entre secuencial y global y el 4.3% es mucho más secuencial que global.

Estos datos obtenidos reflejan la realidad problemática. Puesto que se necesita desarrollar en los estudiantes universitarios un Aprendizaje Autónomo en la que sea más reflexivo que activo, más intuitivo que sensorial, más verbal que visual y más global que secuencial.

El diseño del programa psicopedagógico AFECOGMET se basó en las teorías de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vigotski y Jerome Bruner, dado en el siguiente diagrama de funcionalidad. Figura 1.

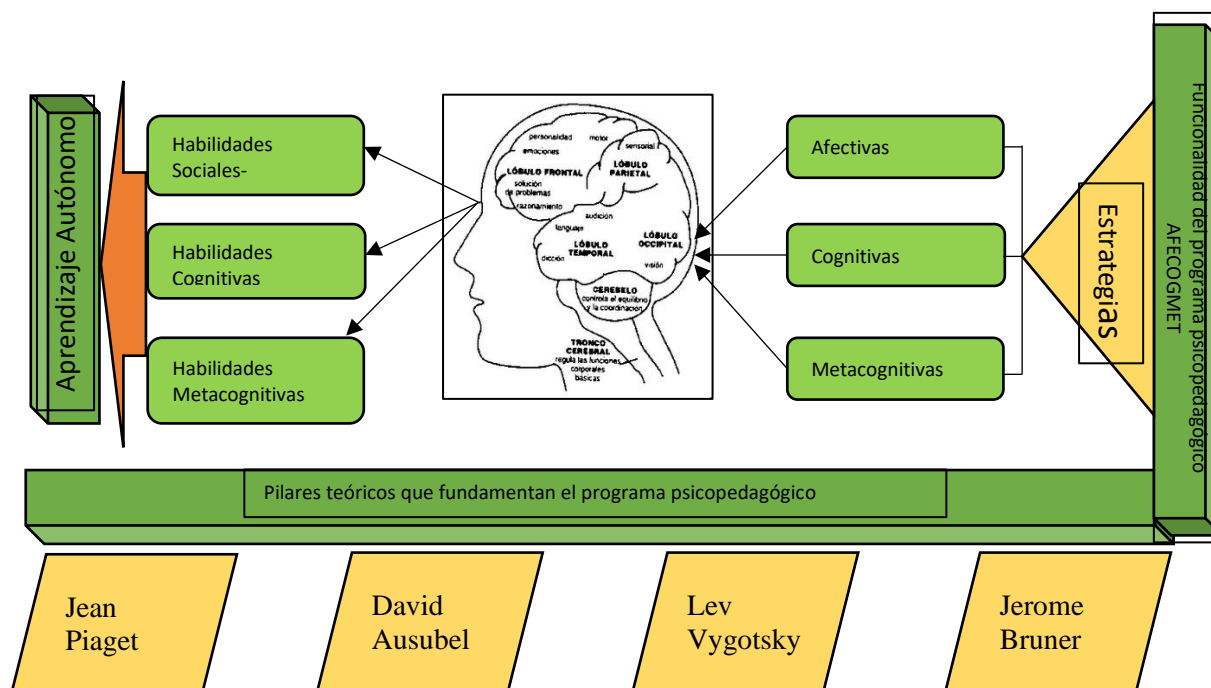


Figura 1. Diseño del Programa Psicopedagógico AFECOGMET basado en las teorías de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y Jerome Bruner

El presente diseño sienta sus bases en la **Teoría de Jean Piaget**, donde los estudiantes evolucionaron su mente y construyeron el conocimiento a través de la asimilación y la acomodación, producto de una interrelación, en donde el docente conoció en qué nivel de organización de conocimiento se encontró los alumnos, ofreciéndole alternativas variadas, distintos recursos materiales y planificando situaciones problemáticas que condujeron a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos.

Así en la Teoría psicológica de **Jerome Bruner**, los alumnos construyeron su conocimiento no sólo por la actividad con y sobre los objetos, sino que tiene raíces biológicas y sociales, en donde el alumno, frente a una situación desconocida, una de sus formas de representación entró en conflicto con las otras dos, buscándole solución; logrando que sus estructuras mentales potencien el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado que en el que se dio el conflicto inicialmente; llevándolo a su nivel actual de conocimiento a uno, potencial más elevado; y por parte del docente brindó tareas prácticas para aplicar la información, como actividades para recordarlas, y seleccionando contenidos que conecten e integren en la estructura de conocimiento previamente alcanzada.

También, desde la Teoría de **David Ausubel**, el alumno transmitió su conocimiento en cualquier situación de aprendizaje estructurado no solo en sí mismo,

sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno, considerando lo que ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, en donde el docente tuvo en cuenta la organización y secuenciación de contenidos educativos, es decir consideró los conocimientos previos del alumno, la disposición del sujeto a aprender significativamente, la construcción del material a aprender potencialmente significativo.

Por otro lado, desde la **Teoría de Lev Vigotski**, los estudiantes desarrollaron sus conocimientos de un modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente; y también con ayuda de otras personas o de instrumento mediadores externamente proporcionados mejoraron el nivel de desarrollo potencial (desarrollo próximo)

El **aprendizaje autónomo** mediante la aplicación del cuestionario de Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje (Anexo 5, Tabla 12) describe en la dimensión **Habilidades Socio-Emocional**, que el 74% casi nunca se esfuerzan por estar al día en sus obligaciones académicas, seguido de un 65% que nunca estudia mucho para salir bien en las evaluaciones, el 46% a veces deja para más tarde cuando tiene alguna tarea de la universidad y el 33% casi siempre convencen a sus profesores con alguna excusa cuando no cumplen con tareas académicas. Significando que existe una actitud para el estudio poco desarrollada.

También se observa que, el 39% casi siempre no muestra interés para preparar una clase habiendo recibido el material con anticipación, el 48% nunca le gusta aprender un montón de cosas, sólo quieren aprender lo necesario para un trabajo futuro. El 54% a veces se propone a conseguir buenos resultados hasta acabarlo cuando comienza a estudiar un nuevo curso. El 57% casi siempre lee sólo las primeras o las últimas frases de los párrafos de algún libro. Y a veces sólo estudian lo que les gusta. Significando que existe una motivación para el estudio medianamente desarrollada.

Así mismo se observa que al 67% casi siempre se le hace difícil ajustarse a un plan de estudio y el 72% no sabe organizar su tiempo de estudio y recreación por ello rinde un mal examen, el 74% casi nunca se fija un horario y lo lleve al pie de la letra cuando lleva tarea a casita, el 54% a veces postergan el cumplimiento de algunas tareas más lo que debería. Y el 57% a veces pasa tanto tiempo en reuniones sociales que repercute en su rendimiento académico. Significando que existe una actitud para la organización del tiempo poco desarrollada.

En igual modo se observa que al 59% casi siempre le preocupa que le evalúen mal, el 59% a veces son afectados por los problemas de sus padres y hermanos y hacen que les cause incumplimiento en las tareas académicas, también que el 57% se pone nervioso cuando estudia y el 76% se siente mal cuando están dando examen habiéndose preparado bien, el 70% siente pánico al pasar por una evaluación importante y al 63% se pone nervioso cuando pasa por una evaluación que no responde aun lo que sabe. Significando que existe un control de la ansiedad en el examen y exposición medianamente desarrollada.

Finalmente se encontró en la muestra de estudio a 46 estudiantes con un aprendizaje autónomo en habilidades socio-emocionales poco desarrollada, ésta muestra fue obtenida de una población de 225 estudiantes universitarios del I al IV ciclo académico al aplicar los cuestionarios de selección hábitos de estudio y estilos de aprendizaje.

De igual forma el **aprendizaje autónomo** mediante la aplicación del cuestionario de Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje (Anexo 5, Tabla 13) describe en la dimensión **Habilidades Cognitivas**, que el 70% de los estudiantes a veces están pensando en otras cosas y no escuchan lo que el docente explica, el 67% casi siempre le cuesta concentrarse en las tareas porque están cansados, el 61% a veces les cuesta mucho atender una charla o conferencia, el 72% casi siempre se distraen cuando estudian, el 76% a veces no entienden algunas explicaciones en las clases por estar distraídos, el 67% casi nunca se concentran plenamente cuando estudian, el 70% a veces se distraen al hacer las tareas y el 74% no puede recordar las ideas principales cuando estudia. Significando que existe una capacidad de concentración o atención en los estudiantes medianamente desarrollada.

También se observa que a veces hacen apuntes para realizar sus actividades académicas en un 57%, casi nunca estudian resumiendo los temas en sus propias palabras en un 70%, así como también no compara los apuntes con los de otros para sentirse seguros que están completos en 78%, casi siempre les cuesta resumir lo que explica el profesor en un 61%, casi nunca reúnen la información necesaria para comprenderla cuando estudian en 70%, casi siempre tienen problemas al planificar el estudio de un tema, porque no saben los pasos a seguir en 83%, casi nunca tratan de relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya sabían en un 76%, a veces hacen resúmenes o esquemas para entender lo que estudian en un 74%, nunca hacen diagramas sencillas para organizar el material de clase en 22%, y casi siempre memorizan palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quiere decir en un 76%. Significando que existe un procesamiento de información en los estudiantes poco desarrollado.

Se aprecia que el 74% casi nunca pueden distinguir la información que transmite un docente con el material de estudio, el 80% casi nunca identifica las ideas principales cuando expone un docente, el 70% casi siempre le es difícil saber las ideas principales que deben recordar de un texto, el 74% a veces utiliza los encabezamientos de los capítulos como guías para encontrar las ideas más importantes y el 72% casi nunca tienen dificultades para encontrar las ideas importantes cuando leen. Significando que existe una selección de ideas principales en los estudiantes poco desarrollado.

Asimismo, se muestra que el 65% a veces se ayuda de sus apuntes para entender su contenido, el 76% casi nunca emplea ayudas como el subrayado o claves para hacer resúmenes, el 59% a veces establece las ideas principales que va a trabajar, el 54% a veces hago lo posible para aprender las palabras nuevas que surgen en algunas situaciones, el 72% casi nunca piensan en las preguntas que vendrían en un examen, también cuando están leyendo en un 74%, el 72% casi nunca repasan sus apuntes de la clase anterior, el 70% a veces aprovechan las horas de clase en la universidad, el 74% lee libros relacionados con temas de sus estudios y casi nunca les parece útiles las clases de repaso. Significando que existe estrategias de ayuda para el estudio poco desarrolladas.

Finalmente se encontró en la muestra de estudio a 46 estudiantes con un aprendizaje autónomo en habilidades cognitivas poco desarrolladas, ésta muestra fue obtenida de cada carrera profesional: Inicial, Primaria y Secundaria.

Así también el **aprendizaje autónomo** mediante la aplicación del cuestionario de Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje (Anexo 5, Tabla 14) describe en la dimensión **Habilidades Metacognitivas**, que el 65% de los estudiantes casi siempre estudian apurados en todas las evaluaciones, o dejan para el final estudiar todo, el 78% casi nunca aprovechan las horas de clases para estudiar, el 41% casi siempre tienen problemas para entender lo que pide en la pregunta de evaluación, el 59% a veces se da cuenta que ha estudiado mal, el 54% casi nunca prepara o revisa sus apuntes cuando estudia y el 74% a veces no sabe cómo debe estudiar un tema en particular. Significando que existe estrategias de procesos para el examen poco desarrolladas.

También se observa que el 50% casi nunca se examina así mismo para asegurarse que ha estudiado y el 72% casi siempre no entienden lo que deben hacer al pasar por evaluaciones. Significando que el uso de estrategias de autoevaluación de sus capacidades es poco desarrollado.

De igual manera se aprecia que el 74% casi siempre sienten que no pueden tomar las riendas de sus actividades cuando se involucran en trabajos encargados, el 80% casi nunca trata de comprobar si está atendiendo cuando un expositor explica en una conferencia, el 59% casi siempre procura aplicar lo que estudia en su vida diaria y el 63% intenta relacionar varias ideas del tema que está estudiando. Significando que existe estrategias de reflexión metacognitivas medianamente desarrollada.

Finalmente se encontró en la muestra de estudio a 46 estudiantes con un aprendizaje autónomo en habilidades metacognitivas poco desarrolladas, ésta muestra fue obtenida con la participación representativa de todos los ciclos académicos.

La **aplicación del programa** estuvo compuesta por 12 contenidos (Anexo 5, Tabla 15), cada uno con sus respectivos objetivos: El primer contenido: Programa de intervención psicopedagógica - normas de convivencia, se realizó en la sesión 1. El segundo contenido: Proceso mental afectivo (la motivación), en la sesión 2. El tercer contenido: Control de la ansiedad, en la sesión 3. El cuarto contenido: Identificación de ideas principales, en la sesión 4. El quinto contenido: Toma de apuntes, en la sesión 5. Sexto contenido: Esquemas, en la sesión 6. Séptimo contenido: Mapas conceptuales, en la sesión 7. Octavo contenido: Técnica 6 sombreros para pensar, en la sesión 7. Noveno, Décimo, Onceavo y Doceavo contenidos: Reflexión metacognitiva, en las sesiones del 9 al 12.

En (Anexo 5, Tabla 16) se aprecia los resultados de las **12 sesiones desarrolladas** durante el Programa Psicopedagógico AFECOGMET. En la **sesión 1**, se informó sobre el programa, en la que el 43% mencionó en forma clara las perspectivas de su participación, el 50% propuso claramente las normas de convivencia y el 74% se comprometió en forma muy clara el cumplimiento de las normas dadas.



Figura 2. Propone normas de convivencia

En la **sesión 2**, se desarrolló estrategias para incrementar la motivación, en la que el 39% identifica muy claramente la importancia de las materias que estudia, el 43% participa regularmente en el debate aportando ideas coherentes y el 37% evidencia en forma clara el interés por alguna materia que no consideraba importante.



Figura 3. Desarrollando estrategias de motivación

En la **sesión 3**, se desarrolló estrategias afectivas para el control de la ansiedad, en la que el 46% explica muy claramente sus propias situaciones de ansiedad, así como el 78% participa en los ejercicios de control de ansiedad y el 91% evidencia colaboración e interés en mitigar la ansiedad.



Figura 4. Desarrollando estrategias afectivas

En la **sesión 4**, se desarrolló la selección de ideas principales, en la que el 54% señala en forma clara las ideas principales de un texto, así como el 43% subraya y vincula las ideas principales de un texto y el 61% valora en forma muy clara la importancia de ésta estrategia.

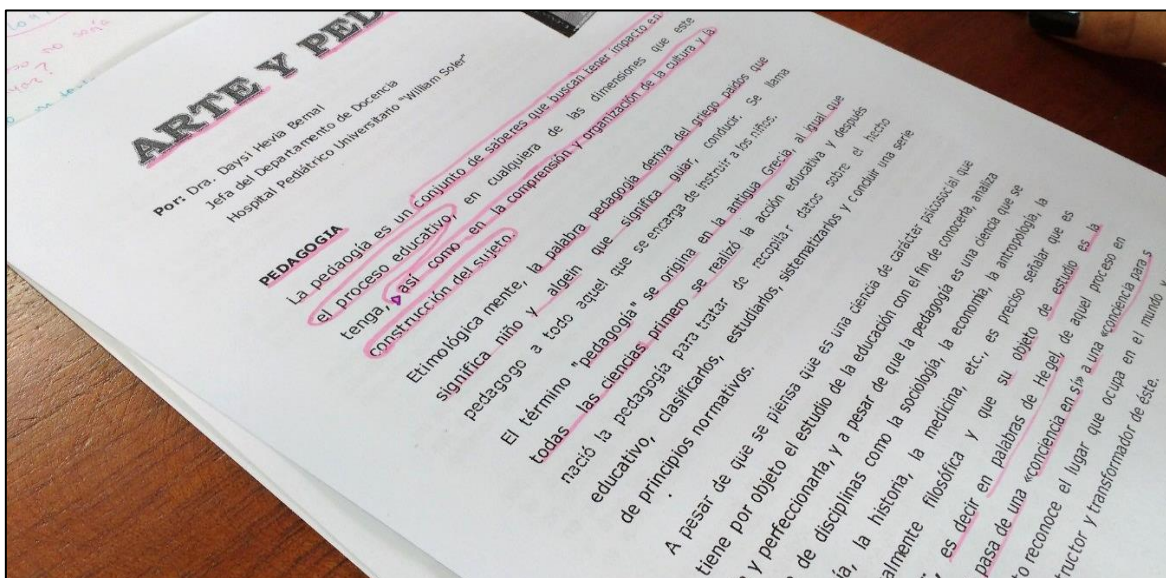


Figura 5. Seleccionando ideas principales

En la **sesión 5**, se potenció la toma de apuntes en una comunicación oral, en la que el 61% identifica en forma clara las ideas fuerza de una exposición, así como el 43% utiliza la técnica de toma de apuntes y el 46% demuestra en forma muy clara el interés por desarrollar dicha estrategia.

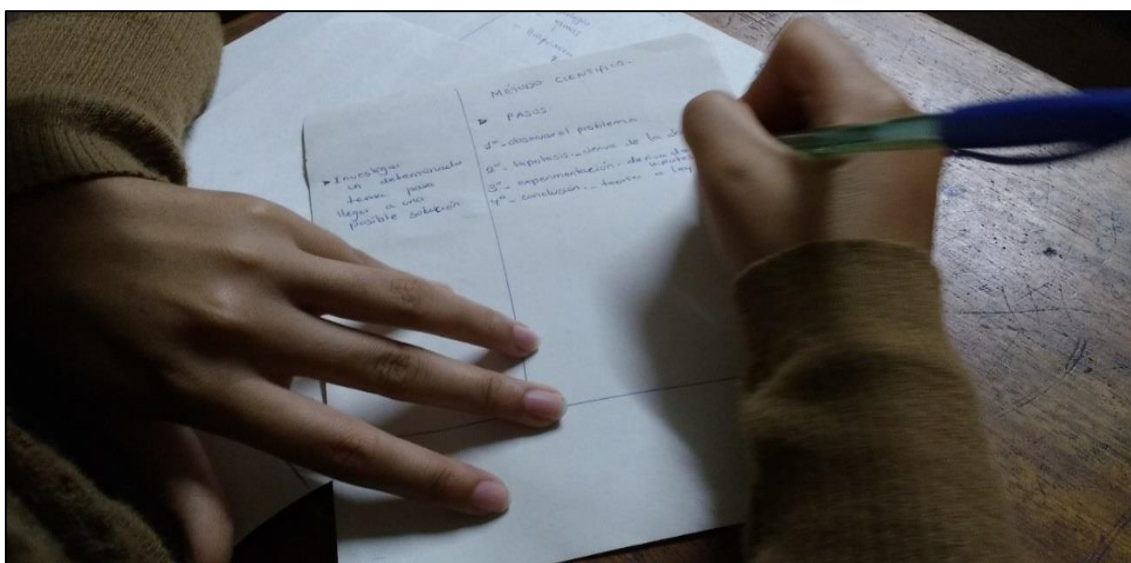


Figura 6. Toma de apuntes después de una comunicación oral

En la **sesión 6**, se elaboró esquemas para sintetizar textos, en la que el 48% identifica en forma muy clara aspectos más significativos de un texto, el 54% elaboró en forma clara esquemas que sintetizan un texto y el 43% evidencia persistencia en la ejecución de la tarea.

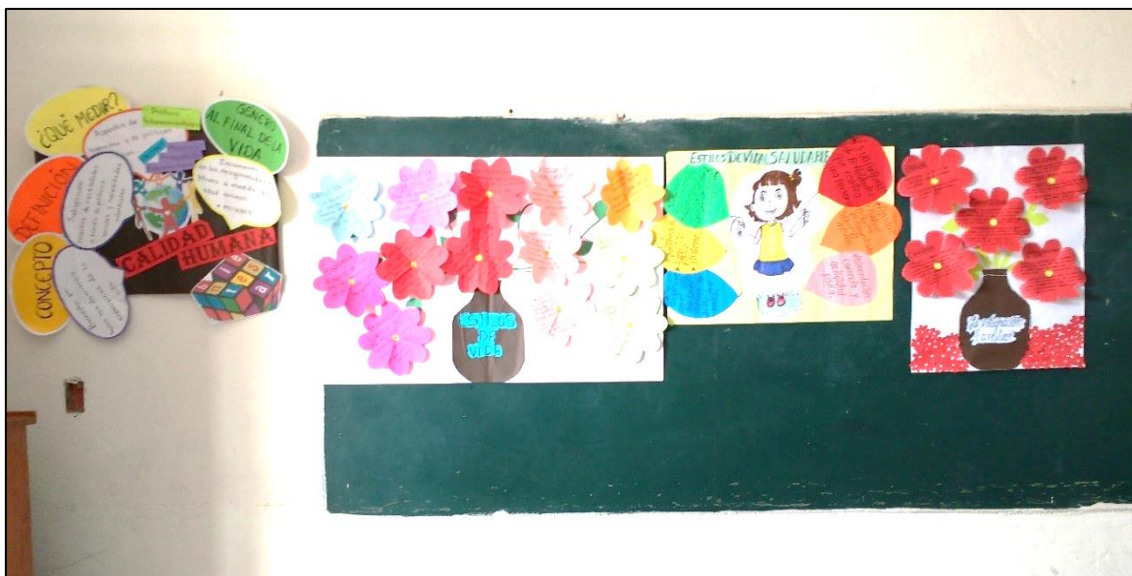


Figura 7. Elaboración de esquemas para sintetizar el texto

En la **sesión 7**, se elaboró esquemas para sintetizar textos, en la que el 48% reconoce en forma muy clara la técnica del mapa conceptual como medio para organizar la información, el 57% elaboró en forma clara mapas conceptuales y el 65% evidenció en forma muy clara el interés y motivación durante la sesión.

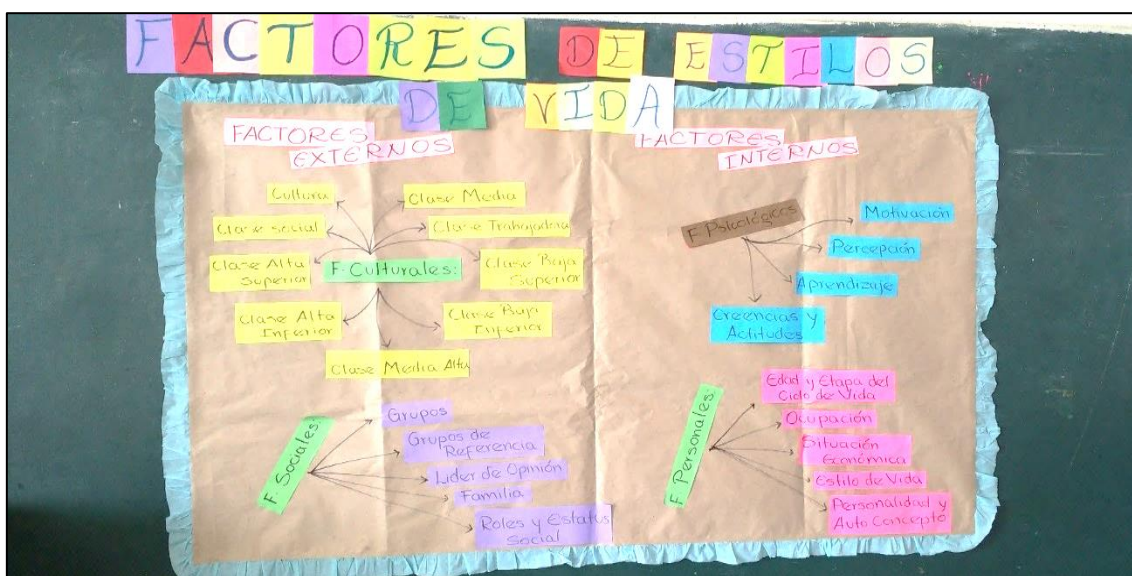


Figura 8. Elaboración de mapas conceptuales

En la **sesión 8**, se utilizó estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico, en la que el 37% caracteriza niveles de comprensión lectora en forma regular, así como el 65% practica el nivel de la lectura crítica y el 67% participó activamente en forma muy evidente.



Figura 9. Estrategias para potenciar la comprensión lectora a nivel crítico

En la **sesión 9**, se promovió la reflexión metacognitiva a partir del modelado, en la que el 33% exponen en forma muy deficiente los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea, el 35% realiza en forma regular el autoanálisis de sus procesos cognitivos utilizando un modelado metacognitivo y el 61% valora la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje autónomo en forma regular.

En la **sesión 10**, se potenció la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva, en la que el 46% exponen en forma regular los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea, así como el 63% realizó un autoanálisis de sus procesos cognitivos y el 46% valoran en forma clara la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje.

En la **sesión 11**, se ha reforzado la reflexión metacognitiva, en la que el 46% han definido en forma regular los procedimientos mentales en el desarrollo de una tarea, así como el 61% elaboró síntesis apoyado en la interrogación y el 54% encontró la importancia del proceso.

Finalmente, en la **sesión 12**, se promovió la reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos, teniendo que, el 50% expusieron en forma regular los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea, así como el 63% realizó el autoanálisis de sus procesos cognitivos y el 74% valoró muy claramente la importancia en el aprendizaje autónomo.



Figura 10. Promoviendo la reflexión metacognitiva

Tabla 8

Evaluación del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, según dimensiones

Categorización 28 ítems	Dimensión: Habilidades Sociales-Emocionales							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Nada desarrollado (0-21)	1	2	0	0	0	0	0	0
Poco desarrollado (22-44)	39	85	10	22	40	87	28	61
Medianamente D (45-67)	6	13	18	39	6	13	18	39
Desarrollado (68-90)	0	0	16	35	0	0	0	0
Muy desarrollado (91-112)	0	0	2	4	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	23.2 ± 2.3		48.7 ± 1.5		38.1 ± 3.5		25.9 ± 3.4	
CV%	9.9		6.5		15.1		14.7	

Categorización 36 ítems	Dimensión: Habilidades Cognitivas							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Nada desarrollado (0-28)	0	0	0	0	2	4	1	2
Poco desarrollado (29-57)	29	63	7	15	30	65	25	54
Medianamente D (58-86)	17	37	15	33	14	30	20	43
Desarrollado (87-115)	0	0	20	43	0	0	0	0
Muy desarrollado (116-144)	0	0	4	9	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100

$\bar{X} \pm S$	30.7±2.9	88.4±0.7	31.5±2.9	35.9±4.1				
CV%	12.5	3.0	12.5	17.7				
Categorización 13 ítems	Dimensión: Metacognitivas							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Nada desarrollado (0-9)	12	26	8	17	15	33	12	26
Poco desarrollado (10-20)	31	67	12	26	22	48	20	43
Medianamente D (21-31)	3	7	15	33	9	20	14	30
Desarrollado (32-42)	0	0	9	20	0	0	0	0
Muy desarrollado (43-52)	0	0	2	4	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	18.4±2.7	25.6±1.2	12.3±2.8	28.2±3.1				
CV%	11.6	5.2	12.1	13.4				

Fuente: Aplicación del Pre y Pos test a estudiantes universitarios, agosto 2017.

Según la Tabla 8 y Figura 11, se observa en el grupo experimental, que el 39% de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado en habilidades sociales-emocionales, 35% desarrollado, 22% poco desarrollado y 4% muy desarrollado. Mientras que, antes de aplicar el programa el 85% presentaba un aprendizaje autónomo poco desarrollado. Significando que han logrado desarrollar actitudes hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y el control de la ansiedad en los exámenes y exposiciones.

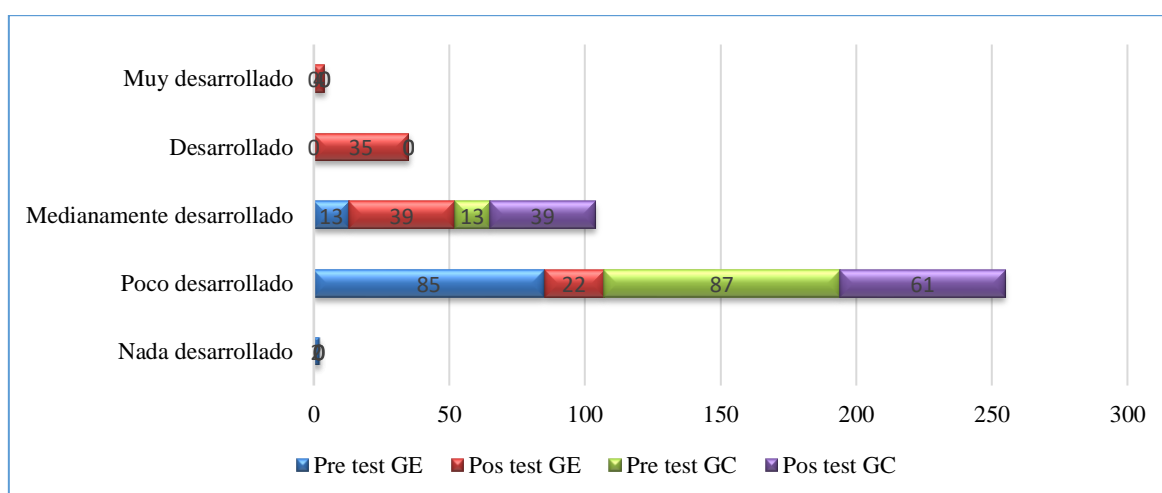


Figura 11. Desarrollo de habilidades sociales-emocionales

En la Tabla 8 y Figura 12, se observa en el grupo experimental, que el 43% de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo desarrollado en las habilidades cognitivas, 33% medianamente desarrollado, 15% poco desarrollado y 9% muy desarrollado. Mientras

que, antes de aplicar el programa el 63% presentaba un aprendizaje autónomo poco desarrollado. Significando que han logrado desarrollar la concentración, el procesamiento de la información, la selección de ideas principales y ayudas para el estudio.

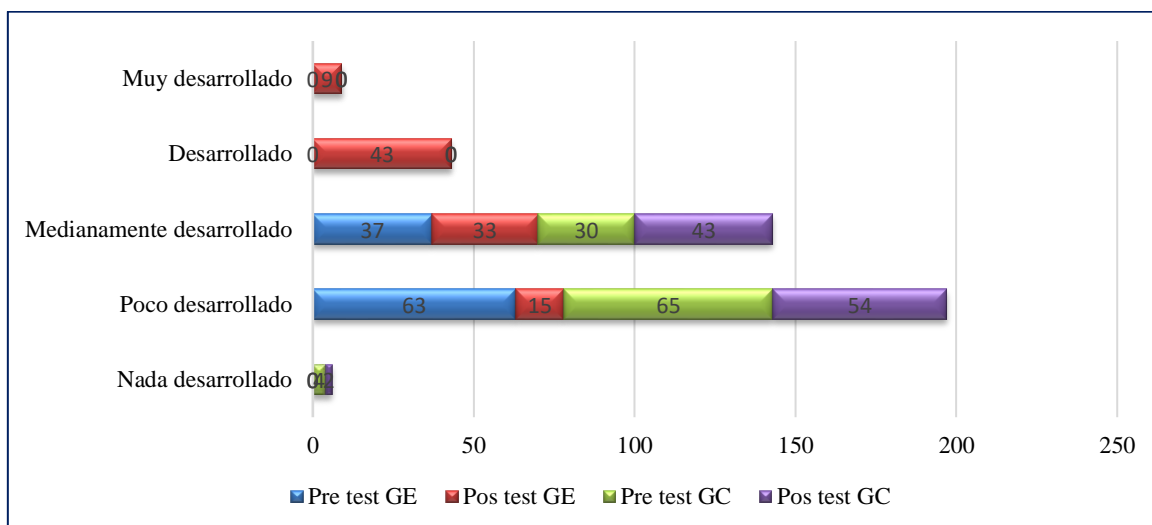


Figura 12. Desarrollo de habilidades cognitivas

Según la Tabla 8 y Figura 13, se observa en el grupo experimental, que el 33% de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado en habilidades metacognitivas, 26% poco desarrollado, 20% desarrollado, 17% nada desarrollado y 4% muy desarrollado. Mientras que, antes de aplicar el programa el 67% presentaba un aprendizaje autónomo poco desarrollado. Significando que han logrado desarrollar los procesos de autoanálisis de un examen, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva.

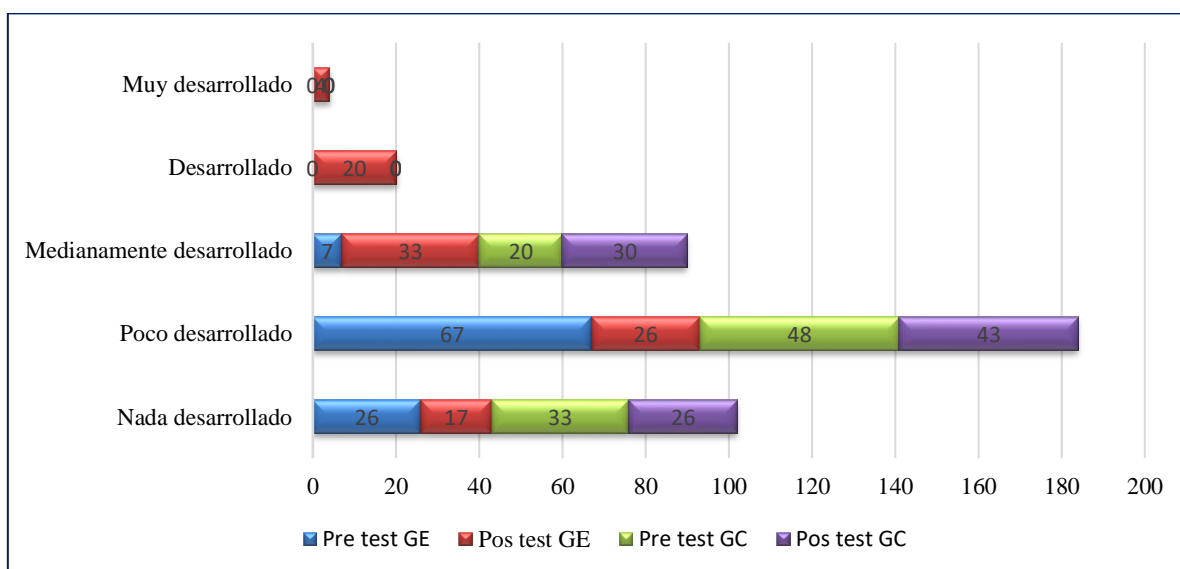


Figura 13. Desarrollo de habilidades metacognitivas

Tabla 9

Contrastación estadística de la hipótesis del programa en el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja

Escala	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Nada desarrollado (0-61)	4	9	0	0	6	13	4	9
Poco desarrollado (62-123)	32	70	8	17	31	67	28	61
Medianamente D (124-185)	10	22	18	39	10	22	13	28
Desarrollado (186-247)	0	0	16	35	0	0	1	2
Muy desarrollado (248-308)	0	0	4	9	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	95.1±3.5		173.9±1.8		99.3±3.7		105.6±3.2	
CV%	15.1		7.8		15.9		13.8	
$\bar{d} \pm S_d$	-78.8±2.9				-6.3±3.5			
Prueba F (O1,O3)	0.59 < 1.437 < 1.679				Valor de p>5%			
T_c, T_t (O1-O2)	-184292 < -1.679				Valor de p<5%			
T_c, T_t (O3-O4)	-12.208 < -1.679				Valor de p<5%			
T_c, T_t (O2-O4)	-88,218 < -1.679				95% de confianza			
Valor de p<5%	0.000<5%				90 grados de libertad			

Fuente: Aplicación del Pre y Pos test por los investigadores.

Según la Tabla 9 y la Figura 14, se observa que después de haber aplicado el programa psicopedagógico AFECOMET en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, el 39% obtuvo un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado, el 35% desarrollado, el 17% poco desarrollado y el 9% muy desarrollado con un promedio de 173.9 ± 1.8 y bajo grado de variabilidad 7.8%. Mientras que en el pos test del grupo control mostraron un aprendizaje autónomo poco desarrollado con un promedio de 105.6 ± 3.2 y bajo grado de variabilidad 13.8%.

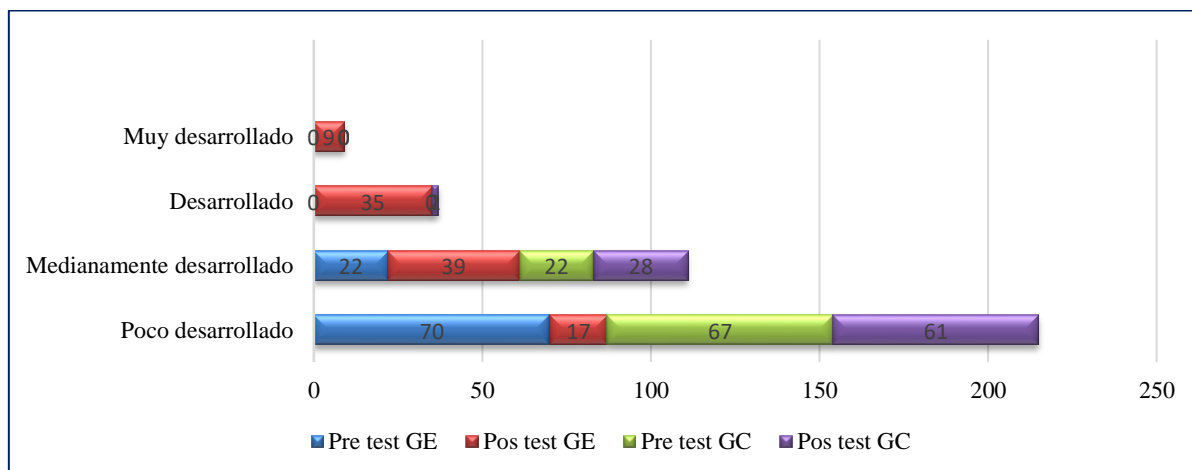


Figura 14. Aprendizaje autónomo

En el grupo experimental existe una diferencia significativa promedio de -78.8 ± 2.9 y en el grupo control de -6.3 ± 3.5 , significando que en el grupo experimental la diferencia es más elevada, por ende se ha desarrollado un aprendizaje autónomo favorablemente.

O1 y O3, significan pre test del grupo experimental y control. El valor calculado de la prueba F de Fischer se encuentra dentro de los límites y su valor de probabilidad es mayor que el 5%, por lo que los grupos O1 y O3 son homogéneos.

O1 y O2, significan pre y pos test del grupo experimental. El valor calculado del estadístico de prueba T de Student para la diferencia pareada es inferior al valor tabular con el 95% de confianza y con una probabilidad inferior al 5%, por lo que se comprueba que ha ocurrido efectos significativos, es decir que el programa psicopedagógico AFECOGMET ha desarrollado un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado favorablemente en los estudiantes.

O3 y O4, significan pre y pos test del grupo control. Aquí se observa una probabilidad inferior al 5%, una variación muy débil debido a que no se ha aplicado el programa.

O2 y O4, significan pos test del grupo experimental y control. Es la diferencia de grupos independientes y se observa una probabilidad muy significativa por debajo del 5%. Significando que la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas en los estudiantes de la facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, durante el año 2017.

3.2. Discusión

Según la Tabla 10 relacionado al cuestionario de Hábitos de Estudio, en la **dimensión factores ambientales**, la mayoría manifestó tener un lugar permanente de estudio, utiliza luz artificial para el estudio, y la silla es de relativa dureza y con respaldo; en la **dimensión salud física y emocional**, la mayoría de los estudiantes de las carreras profesionales de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, tiene un régimen alimenticio variado y razonable, no consume alcohol ni fuma y tiene interés por los estudios universitarios, no hace ejercicios diariamente, y se observa déficit en que no puede dedicarse a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos, no duerme generalmente seis horas al día, que les perjudica su retención frente a una tensión fuerte y prolongada y no saben salir de la frustración que le producen el no conseguir estudiar lo programado; en la **dimensión aspectos sobre el**

método de estudio, la mayoría presenta déficit en hacer una exploración general antes de concentrarse para estudiar, al comprender con claridad el contenido de lo que estudia, al hacer esquemas u organizadores de ideas para estudiar, al hacer esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, al sintetizar o realizar resúmenes en orden para facilitarte los repasos, al buscar los sitios donde oye bien y tiene buena visibilidad y al disponer de material necesario complementario para estudiar; en la **dimensión organización de planes y horarios**, la mayoría se pone a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo, se mantiene al menos algún tiempo estudiando, aunque de momento no se concentre, y escribe con claridad, presentando déficit en que no se centra fácilmente en el estudio, no consigue resultados satisfactorios cuando se pone a estudiar, no sabe distribuir su tiempo de estudio a lo largo de la semana, no se concentra con facilidad después de un corto período de adaptación; en la **dimensión realización de exámenes**, la mayoría tiene déficit en que evitar estudiar utilizando el sueño de la noche anterior a un examen, en leer detenidamente las instrucciones, en distribuir el tiempo que tiene entre las preguntas que debe contestar, en comenzar por las preguntas más sencillas o que ya sabe, en hacer esquemas precisos que facilite el desarrollo y le permita no dejarlo, en tener buena ortografía, y en releer el ejercicio antes de entregarlo; en la **dimensión búsqueda de información**, la mayoría presenta déficit que saber buscar información de buena fuente en internet, en conocer las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas, que no está suscrito a alguna biblioteca virtual y no sabe dónde encontrar investigaciones universitarias; en la **dimensión comunicación académica escrita y oral**, la mayoría no tiene clara las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica, no conoce la estructura general de un trabajo científico, no puede expresar con facilidad lo escrito con anterioridad, no sabe argumentar para defender sus aportaciones, no sabe criticar y discutir los trabajos de otros, no le es fácil trabajar en equipo, no pueden utilizar mínimamente otro idioma, no saben establecer contacto con personas de interés para tu trabajo y no se expresan con claridad y precisión al comunicar algo; y en la **dimensión acerca de la motivación para aprender**, la mayoría consideran que lo que estudian está en relación con tus intereses, consideran su tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad, reaccionan para estudiar más y mejor cuando obtienen bajas puntuaciones, y existe déficit en que tienden a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos, no piensan que la asistencia a clase es muy importante para orientar en el proceso de estudio, y no han buscado información en otros lugares respecto a los estudios que les interesan en la actualidad.

A nivel de la Tabla 11, relacionado al perfil individual del inventario de **Estilos de Aprendizaje de Felder** a estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, se observa que en la mayoría de los estudiantes presentan: en la medición **Activo-Reflexivo**, son más activos que reflexivos; en la medición **Sensorial-Intuitivo**, es más sensorial que intuitivo; en la medición **Visual-Verbal**, son más visual que verbal; en la medición **Secuencial-Global**, es más secuencial que global.

En la Figura 1, a nivel del diseño del Programa Psicopedagógico AFECOGMET basado en las teorías psicopedagógicas se logró que la mayoría de los estudiantes, desde la Teoría de Jean Piaget, evolucionaron su mente y construyeron el conocimiento a través de la asimilación y la acomodación, producto de una interrelación; desde la Teoría psicológica de Bruner, construyeron su conocimiento no sólo por la actividad con y sobre los objetos, sino que tiene raíces biológicas y sociales, en donde el alumno, frente a una situación desconocida, una de sus formas de representación entró en conflicto con las otras dos, buscándole solución; logrando que sus estructuras mentales potencien el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado que en el que se dio el conflicto inicialmente; llevándolo a su nivel actual de conocimiento a uno, potencial más elevado; desde la Teoría de Ausubel, transmitió su conocimiento en cualquier situación de aprendizaje estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno, considerando lo que ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, y desde la Teoría de Vigotski, desarrollaron sus conocimientos de un modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente; y también con ayuda de otras personas o de instrumento mediadores externamente proporcionados mejoraron el nivel de desarrollo potencial (desarrollo próximo).

En la Tabla 12, se observa que el Aprendizaje Autónomo, en la **dimensión Habilidades Socio-Emocional fue poco desarrollada**; en donde la mayoría de los estudiantes, casi nunca se esfuerzan por estar al día en sus obligaciones académicas; nunca estudia mucho para salir bien en las evaluaciones; a veces deja para más tarde cuando tiene alguna tarea de la universidad y casi siempre convencen a sus profesores con alguna excusa cuando no cumplen con tareas académicas. Significando que existe una **actitud para el estudio poco desarrollada**; casi siempre no muestra interés para preparar una clase habiendo recibido el material con anticipación; nunca le gusta aprender un montón de cosas, sólo quieren aprender lo necesario para un trabajo futuro; a veces se propone a conseguir buenos resultados hasta acabarlo cuando comienza a estudiar un nuevo curso; casi siempre lee sólo las primeras o las últimas frases de los párrafos de algún libro. Y a veces sólo

estudian lo que les gusta. Significando que existe una **motivación para el estudio medianamente desarrollada**; y que casi siempre se le hace difícil ajustarse a un plan de estudio; no sabe organizar su tiempo de estudio y recreación por ello rinde un mal examen; casi nunca se fija un horario y lo lleve al pie de la letra cuando lleva tarea a casita, a veces postergan el cumplimiento de algunas tareas más lo que debería; a veces pasa tanto tiempo en reuniones sociales que repercute en su rendimiento académico. Significando que existe una **actitud para la organización del tiempo poco desarrollada**; casi siempre le preocupa que le evalúen mal; a veces son afectados por los problemas de sus padres y hermanos y hacen que les cause incumplimiento en las tareas académicas; se pone nervioso cuando estudia; se siente mal cuando están dando examen habiéndose preparado bien; siente pánico al pasar por una evaluación importante; se pone nervioso cuando pasa por una evaluación que no responde aun lo que sabe. Significando que existe un **control de la ansiedad en el examen y exposición medianamente desarrollada**.

En la Tabla 13, se observa que el Aprendizaje Autónomo, en la **dimensión Habilidades Cognitivas fue poco desarrollada**, en donde la mayoría de los estudiantes, a veces están pensando en otras cosas y no escuchan lo que el docente explica, casi siempre le cuesta concentrarse en las tareas porque están cansados, a veces les cuesta mucho atender una charla o conferencia, casi siempre se distraen cuando estudian, a veces no entienden algunas explicaciones en las clases por estar distraídos, casi nunca se concentran plenamente cuando estudian, a veces se distraen al hacer las tareas; no puede recordar las ideas principales cuando estudia. Significando que existe una **capacidad de concentración o atención en los estudiantes medianamente desarrollada**; y que a veces hacen apuntes para realizar sus actividades académicas; casi nunca estudian resumiendo los temas en sus propias palabras; así como también no compara los apuntes con los de otros para sentirse seguros que están completos; casi siempre les cuesta resumir lo que explica el profesor; casi nunca reúnen la información necesaria para comprenderla cuando estudian; casi siempre tienen problemas al planificar el estudio de un tema, porque no saben los pasos a seguir; casi nunca tratan de relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya sabían; a veces hacen resúmenes o esquemas para entender lo que estudian; nunca hacen diagramas sencillas para organizar el material de clase; casi siempre memorizan palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quiere decir. Significando que existe un **procesamiento de información en los estudiantes poco desarrollado**; y también casi nunca pueden distinguir la información que transmite un docente con el material de estudio; casi nunca identifica las ideas principales cuando expone

un docente, casi siempre le es difícil saber las ideas principales que deben recordar de un texto; a veces utiliza los encabezamientos de los capítulos como guías para encontrar las ideas más importantes; casi nunca tienen dificultades para encontrar las ideas importantes cuando leen. Significando que existe una **selección de ideas principales en los estudiantes poco desarrollado**; y por otro lado a veces se ayuda de sus apuntes para entender su contenido; casi nunca emplea ayudas como el subrayado o claves para hacer resúmenes; a veces establece las ideas principales que va a trabajar; a veces hago lo posible para aprender las palabras nuevas que surgen en algunas situaciones; casi nunca piensan en las preguntas que vendrían en un examen, también cuando están leyendo; casi nunca repasan sus apuntes de la clase anterior; a veces aprovechan las horas de clase en la universidad; lee libros relacionados con temas de sus estudios y casi nunca les parece útiles las clases de repaso. Significando que existe **estrategias de ayuda para el estudio poco desarrolladas**.

En la Tabla 14 se observa que el Aprendizaje Autónomo, en la **dimensión Habilidades metacognitivas fue poco desarrolladas**, en donde la mayoría de los estudiantes estudian apurados en todas las evaluaciones, o dejan para el final estudiar todo; casi nunca aprovechan las horas de clases para estudiar; casi siempre tienen problemas para entender lo que pide en la pregunta de evaluación; a veces se da cuenta que ha estudiado mal; casi nunca prepara o revisa sus apuntes cuando estudia; a veces no sabe cómo debe estudiar un tema en particular. Significando que existen **estrategias de procesos para el examen poco desarrolladas**; así como también que casi nunca se examina así mismo para asegurarse que ha estudiado y casi siempre no entienden lo que deben hacer al pasar por evaluaciones. Significando que el **uso de estrategias de autoevaluación de sus capacidades es poco desarrollado**; de igual manera se aprecia que casi siempre sienten que no pueden tomar las riendas de sus actividades cuando se involucran en trabajos encargados; casi nunca trata de comprobar si está atendiendo cuando un expositor explica en una conferencia; casi siempre procura aplicar lo que estudia en su vida diaria y que intenta relacionar varias ideas del tema que está estudiando. Significando que **existe estrategias de reflexión metacognitivas medianamente desarrollada**.

Estos hallazgos, concuerdan con Vargas (2008), quien precisa que las estrategias cognitivas, son aquellas que permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la información. Forman parte de ella las estrategias de procesamiento, de ejecución y las metacognitivas. Así mismo indica que la relación existente entre las estrategias cognitivas utilizadas por el docente y el desarrollo de las capacidades básicas de los estudiantes de la

Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, es como sigue: Las estrategias para orientar o guiar sobre los contenidos guarda una correlación muy débil para la capacidad cognitiva y actitudinal, mientras que para la capacidad procedimental se manifiesta como débil; las estrategias para mejorar la codificación de la información también guardan una correlación muy débil con las capacidades cognitiva y actitudinal, mientras que su correlación es débil con la capacidad procedimental; Las estrategias para organizar la información nueva tienen una correlación muy débil con las capacidades cognitiva y procedimental, y su correlación es nula con la capacidad actitudinal; Las estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información tiene una correlación débil con las capacidades cognitiva, y procedimental y muy débil con la capacidad actitudinal.

A nivel de las Tablas 15 y 16 en la aplicación del Programa Psicopedagógico AFECOMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas en el proceso de desarrollo del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, y en el proceso de desarrollo del aprendizaje autónomo se observan los resultados de las 12 sesiones desarrolladas.

En la sesión 1, se informó sobre el programa, en la que se propuso claramente las normas de convivencia y se comprometieron en forma muy clara el cumplimiento de las normas dadas. Figura 2.

En la sesión 2, se desarrolló estrategias para incrementar la motivación, en la que en forma regular se identifica muy claramente la importancia de las materias que estudia, y participa regularmente en el debate aportando ideas coherentes. Figura 3.

En la sesión 3, se desarrolló estrategias afectivas para el control de la ansiedad, en la que se observa que la mayoría de los estudiantes participa en los ejercicios de control de ansiedad y evidencia colaboración e interés en mitigar la ansiedad. Figura 4.

En la sesión 4, se desarrolló la selección de ideas principales, en la que señalan en forma clara las ideas principales de un texto, y valoran en forma muy clara la importancia de ésta estrategia. Figura 5.

En la sesión 5, se potenció la toma de apuntes en una comunicación oral, en la que la mayoría identifica en forma clara las ideas fuerza de una exposición, y en minoría regularmente utiliza la técnica de toma de apuntes y demuestra en forma muy clara el interés por desarrollar dicha estrategia. Figura 6.

En la sesión 6, se elaboró esquemas para sintetizar textos, en la que mayoría elaboró en forma clara esquemas que sintetizan un texto y regularmente evidencia persistencia en la ejecución de la tarea. Figura 7.

En la sesión 7, se elaboró esquemas para sintetizar textos, en la que la mayoría elaboró en forma clara mapas conceptuales y evidenció en forma muy clara el interés y motivación durante la sesión, y en minoría regularmente reconoce en forma muy clara la técnica del mapa conceptual como medio para organizar la información. Figura 8.

En la sesión 8, se utilizó estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico, en donde la mayoría práctica el nivel de la lectura crítica y participó activamente en forma muy evidente, y caracteriza niveles de comprensión lectora en forma regular. Figura 9.

En la sesión 9, se promovió la reflexión metacognitiva a partir del modelado, en la que la mayoría valora la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje autónomo en forma regular.; y que en minoría exponen en forma muy deficiente los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea; y realiza en forma regular el autoanálisis de sus procesos cognitivos utilizando un modelado metacognitivo.

En la sesión 10, se potenció la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva, en la que la mayoría realizó un autoanálisis de sus procesos cognitivos; y en minoría exponen en forma regular los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea; y valoran en forma clara la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje.

En la sesión 11, se ha reforzado la reflexión metacognitiva, en donde la mayoría elaboró síntesis, apoyado en la interrogación y encontró la importancia del proceso, y que en minoría han definido en forma regular los procedimientos mentales en el desarrollo de una tarea

Finalmente, en la sesión 12, se promovió la reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos, teniendo que la mayoría realizó el autoanálisis de sus procesos cognitivos y valoró muy claramente la importancia en el aprendizaje autónomo; y expusieron en forma regular los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea. Figura 10.

En la Tabla 8 y Figura 11, en la Evaluación del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, se observa que aplicar el programa, la mayoría de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado en habilidades sociales-emocionales, diferente al

aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado al inicio; significando que han logrado desarrollar actitudes hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y el control de la ansiedad en los exámenes y exposiciones.

En la Tabla 8 y Figura 12, en la Evaluación del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, se observa que aplicar el programa, la mayoría de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado en las habilidades cognitivas, diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado al inicio; significando que han logrado desarrollar la concentración, el procesamiento de la información, la selección de ideas principales y ayudas para el estudio.

En la Tabla 8 y Figura 13, en la Evaluación del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, se observa que aplicar el programa, la mayoría de los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y poco desarrollado en las habilidades metacognitivas, diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado al inicio; significando que han logrado desarrollar los procesos de autoanálisis de un examen, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva.

En la Tabla 9 y la Figura 14, se observa que después de haber aplicado el programa psicopedagógico AFECOGMET en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, la mayoría obtuvo un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado, con un promedio de 173.9 ± 1.8 , con una diferencia significativa promedio de -78.8 ± 2.9 y bajo grado de variabilidad; que difiere del grupo control, con un aprendizaje autónomo poco desarrollado con un promedio de 105.6 ± 3.2 con una diferencia significativa promedio de -6.3 ± 3.5 y bajo grado de variabilidad 13.8%; siendo esta diferencia más elevada, por ende se ha desarrollado un aprendizaje autónomo favorablemente, la cual es confirmada al contrastar estadísticamente O2 y O4 (pos test del grupo experimental y control), con una probabilidad muy significativa por debajo del 5%; significando que la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas en los estudiantes de la facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, durante el año 2017.

Nuestros resultados coinciden con lo reportado por Bara (2001), al señalar que necesariamente el papel del alumno debe cambiar, y así de un alumno receptivo y pasivo, que adquiere sólo conocimiento, se ha pasado a un estudiante activo, participativo y constructivo de su tarea y del propio proceso de aprendizaje. En este sentido, es donde adquiere todo su significado el objetivo de la educación, esto es, el aprender a aprender y aprender a pensar, a elaborar juicios, a ser crítico, a ser capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje y, en definitiva, a que sepa utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que le faciliten y le favorezcan la construcción del aprendizaje. La enseñanza de estrategias de aprendizaje por otra parte no debe realizarse en un momento puntual, de más o menos breve duración, tiene que prolongarse a lo largo de la escolarización incidiendo en cada momento en los aspectos considerados más funcionales para un adecuado rendimiento del estudiante; y las ideas brindadas en esta investigación, especialmente sobre aprender a aprender, estrategias cognitivas y de aprendizaje facilitan la comprensión de estos términos para nuestra investigación; con Rodríguez (2014), quien refiere que el aprendizaje autónomo, provee al alumno, una invaluable capacidad para sobresalir y obtener una mejor calidad de vida, durante la etapa de estudiante, pero más todavía, en la etapa posterior a la obtención de su grado académico; y con Llatas (s/a), quien establece que las tendencias actuales de los sistemas educativos donde se encuentran las universidades mejor posicionadas y que figuran dentro del Ranking internacional vienen implementando la competencia del aprendizaje autónomo, por ello, recobra gran importancia la investigación llevada a cabo. La familia, escuela, universidad, actividad laboral y empresarial requiere de hombres que puedan valerse por sí mismo para asumir responsablemente las atribuciones en función de la naturaleza del escenario que le toca vivir. En tal sentido, el sistema educativo peruano y sobre todo la universidad tiene que llevar a cabo la función, docencia, con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

Los **Hábitos de Estudio** de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, presentan las siguientes características más relevantes: **dimensión factores ambientales** (tiene un lugar permanente de estudio, utiliza luz artificial para el estudio, y la silla es de relativa dureza y con respaldo); **dimensión salud física y emocional** (tiene un régimen alimenticio variado y razonable, no consume alcohol ni fuma y tiene interés por los estudios universitarios, no hace ejercicios diariamente; con déficit en que no puede dedicarse a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos, no duerme generalmente seis horas al día, que les perjudica su retención frente a una tensión fuerte y prolongada y no saben salir de la frustración que le producen el no conseguir estudiar lo programado); **dimensión aspectos sobre el método de estudio** (déficit en que no hace una exploración general antes de concentrarse para estudiar, no puede comprender con claridad el contenido de lo que estudia, no hace esquemas u organizadores de ideas para estudiar, no hace esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, no sintetiza o realiza resúmenes en orden para facilitarte los repasos, no busca los sitios donde oye bien y tiene buena visibilidad y no dispone de material necesario complementario para estudiar); **dimensión organización de planes y horarios** (se pone a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo, se mantiene al menos algún tiempo estudiando, aunque de momento no se concentra, y escribe con claridad, con déficit en que no se centra fácilmente en el estudio, no consigue resultados satisfactorios cuando se pone a estudiar, no sabe distribuir su tiempo de estudio a lo largo de la semana, no se concentra con facilidad después de un corto período de adaptación); **dimensión realización de exámenes** (déficit en que no evita estudiar utilizando el sueño de la noche anterior a un examen, no lee detenidamente las instrucciones, no distribuye el tiempo que tiene entre las preguntas que debe contestar, no comienza por las preguntas más sencillas o que ya sabe, no el esquema preciso que facilite el desarrollo y le permita no dejarlo, no tiene buena ortografía, y no relee el ejercicio antes de entregarlo); en la **dimensión búsqueda de información** (déficit en que no sabe buscar información de buena fuente en internet, no conoce las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas, que no está suscrito a alguna biblioteca virtual y no sabe dónde encontrar investigaciones universitarias); **dimensión comunicación académica escrita y**

oral (no tiene clara las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica, no conoce la estructura general de un trabajo científico, no puede expresar con facilidad lo escrito con anterioridad, no sabe argumentar para defender sus aportaciones, no sabe criticar y discutir los trabajos de otros, no le es fácil trabajar en equipo, no pueden utilizar mínimamente otro idioma, no saben establecer contacto con personas de interés para tu trabajo y no se expresan con claridad y precisión al comunicar algo); y en la **dimensión acerca de la motivación para aprender** (consideran que lo que estudian está en relación con tus intereses, consideran su tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad, reaccionan para estudiar más y mejor cuando obtienen bajas puntuaciones, y con déficit en que tienden a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos, no piensan que la asistencia a clase es muy importante para orientar en el proceso de estudio, y no han buscado información en otros lugares respecto a los estudios que les interesan en la actualidad).

El perfil individual de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, según el **inventario de Estilos de Aprendizaje** de Felder, son más activos que reflexivos; más sensorial que intuitivo; más visual que verbal; y más secuencial que global.

El programa psicopedagógico AFECOGMET, se basó en las teorías de Jean Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner.

El nivel de aprendizaje autónomo diagnosticado en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, son: **dimensión Habilidades Socio-Emocional fue poco desarrollada** (motivación para el estudio control de la ansiedad en el examen y exposición medianamente desarrollada; actitud para la organización del tiempo y una actitud para el estudio poco desarrollada); **dimensión Habilidades Cognitivas fue poco desarrollada** (capacidad de concentración o atención en los estudiantes medianamente desarrollada; procesamiento de información en los estudiantes y estrategias de ayuda para el estudio poco desarrolladas); y en la **dimensión Habilidades metacognitivas fue poco desarrollada** (estrategias para el examen y autoevaluación de sus capacidades poco desarrolladas; reflexión metacognitiva medianamente desarrollada).

El programa psicopedagógico AFECOGMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas, aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, desarrolladas en 12 sesiones, consistentes en: Información sobre el programa; desarrollo de estrategias para incrementar la motivación, desarrollo de

estrategias afectivas para el control de la ansiedad; desarrolló la selección de ideas principales; potenciación de la toma de apuntes en una comunicación oral; elaboración de esquemas para sintetizar textos; elaboración en forma clara mapas conceptuales; utilización de estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico; promoción de la reflexión metacognitiva a partir del modelado; potenciación de la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva; reforzamiento de la reflexión metacognitiva y reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos.

La aplicación del programa psicopedagógico AFECOGRAMET a nivel del proceso y del pos test en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T obtuvieron un **aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado** en **habilidades sociales-emocionales** (desarrollo de actitudes hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y el control de la ansiedad en los exámenes y exposiciones); aprendizaje autónomo desarrollado medianamente desarrollado en las **habilidades cognitivas** (desarrollo de la concentración, el procesamiento de la información, la selección de ideas principales y ayudas para el estudio); un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y poco desarrollado en **las habilidades metacognitivas** (desarrollo de los procesos de autoanálisis de un examen, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva) diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado al inicio), diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado en el pre test

La aplicación del programa psicopedagógico AFECOGRAMET en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, logró un **aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado**, con un promedio de 173.9 ± 1.8 , una diferencia significativa promedio de -78.8 ± 2.9 y bajo grado de variabilidad; con una probabilidad muy significativa por debajo del 5%; significando que la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGRAMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas.

RECOMENDACIONES

Considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes escuelas profesionales de la Universidad Nacional de san Martín-Tarapoto, las siguientes dimensiones de hábitos de estudio tales como los factores ambientales, salud física y emocional, aspectos sobre el método de estudio, organización de planes y horarios, realización de exámenes, búsqueda de información, comunicación académica escrita y oral y la motivación para aprender con características coherentes y positivas que permitan desarrollarlas habilidades afectivas, cognitivas y metacognitivas en aras de responder a las expectativas del perfil individual de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, para una sólida formación profesional.

El programa psicopedagógico AFECOGMET, debe ser aplicado en las diferentes escuelas profesionales de la Universidad Nacional de san Martín-Tarapoto basada en las teorías de Jean Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner, para cumplir con la calidad académica universitaria.

Conocer los niveles de aprendizaje autónomo que nos permitan un conocimiento objetivo y holístico en el ámbito afectivo, cognitivo y metacognitivo, para encaminar una política de desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades.

La aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas, deben ser desarrolladas como mínimo en 12 sesiones con énfasis en el desarrollo metacognitivo.

Incidimos que este programa psicopedagógico AFECOGMET debe ser aplicado y monitoreado al inicio, durante y después del proceso, dado que se ha obtenido resultados significativos en el aprendizaje autónomo y desarrollo de sus habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid, España: Narcea.
- Amaya, G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias. Congreso Nacional de Pedagogía*. Recuperado el 3 de marzo de 2017 desde http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice_academica/Aprendizaje_Autonomo_y_Competicencias.pdf
- Álvarez, V. (1994). La orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Sevilla, EOS.
- Argüelles, D. y Nagels, N. (2004). *Aprendizaje Autónomo*. Bogotá: Universidad EAN.
- Argüelles, D. y Nagels, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Editorial Alfa y Omega. Colombia.
- Ausubel, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México.
- Ary, D. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Editorial Interamericana.
- Bara (2001). *Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un Programa Metacognitivo y el dominio de las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad*. España Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y Desarrollo*. Barcelona: Boixarea Universitaria-Marcombo.
- Borders, R. y Drury, S. (1992). Programas integrales de asesoramiento escolar: Una revisión para formuladores de políticas y profesionales. *Diario de asesoramiento y desarrollo*, 70,4, 487-498.
- Bracqbien, C., Brito, G. y Cols (2008). *Habilidades cognitivas*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Juarez Autonoma de Tabasco. Division Académica de Ciencias de la Salud.

- Brocket, R. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX de la UNESCO. Madrid: Ediciones UNESCO/Santillana.
- Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en *la educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santiago, pp.91-103. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Diccionario pedagógico (2005). Recuperado de: <https://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Escribano, A. (1995). *El aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria*. Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20478&dsID=aprendizaje_cooperativo. Recuperado el 15 de febrero del 2017
- González, F. (1993). *Acerca de la metacognición*. Recuperado de <http://files.procesos.webnode.com/200000019acffeadfa2/Metacognic%C3%B3n%20art%C3%ADculo.pdf>
- Herrera, (s/f). *Habilidades cognitivas*. Dpto. de Psicología Evolutiva y del a Educación. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Coaching/%5BPD%5D%20Documentos%20-%20Habilidades%20cognitivas.pdf>
- Labrín, E. (2012). *El desarrollo de las habilidades cognitivas superiores: una propuesta de intervención didáctica el aula*. Chile: Universidad Bio – Bio.
- Logros. (2011). *Portal del Postulante*. www.logros.edu.pe.
- Llatas (s/a). *Programa Educativo para el aprendizaje autónomo basado en estrategias didácticas fundamentales en el uso de las tecnologías y comunicación*. La

investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT. España Universidad de Málaga-España. Tesis para obtener el grado Académico de Doctor.

Manrique, V. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf. Recuperado el 9 de marzo de 2017

Martí, E. (2000). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*, en Pozo, J.I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula siglo XXI, Santillana.

Martínez, J. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Martínez, M. (2014). *Estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumnado de matemáticas I del nivel superior*. Tesis magistral, Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en: <http://eprints.uanl.mx/4289/1/1080253803.pdf>

Massié, A.I. (2010). *El estudiante Autónomo y Autorregulado*. Recuperado de http://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf

Meza B, A. y Lazate T, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Editorial Universitaria Universidad Ricardo Palma.

Monereo, C. y Barbera, E. (2000). *Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales*. En Monereo et al. Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya

Monereo, C. (coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona, España: GRAÓ.

Montenegro, I. (2003). *Evaluación del Desempeño Docente: Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Morril, (1980). *Experiencia planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes*. Recuperado de <https://profeinfo.files.wordpress.com/2018/09/modelos-de-programas.pdf>

- Navarro, G., Vaccari, P. y Canales, T. (2001). El concepto de Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: La Perspectiva de Agentes Comprometidos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10, (1), 35 – 49.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Picardo, J. (2005). *Diccionario Pedagógico*. San Salvador: El Salvador.
- Plascencia, R. (2011). *Deserción universitaria preocupa al mundo*. Recuperado de <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/707-mas-de-200-millones-dedolares-se-perdieron-en-dos-anos-por-desercion-universitaria.html>.
- Pozo, J. y Pérez, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Pulido, G. y Sierra, H. (2005). *Manual del estudiante virtual*. Disponible en: http://tarantella.laseguridad.ws/campus/file.php/1/Manualestudiente_HTML/MEVparte2.html. Recuperado el 07-03-2011.
- Repetto, E., Rus A., V. y Puig B., J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez (2014). *Estrategias para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el alumno de matemáticas del nivel medio superior* para la Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras. México. Tesis para obtener el grado Académico de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Schnitzler, S. (2007). *Estrategias de aprendizaje. Espacio ISHyR*. Recuperado mayo 23, 2014 de <http://www.ishyr.com.ar/revista/?file=%2Fdb%2Fvistas%2F7%2Festrategias.htm&codRevista=13>.
- Sánchez H. y Reyes C. (1987). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Ed. Visión Universitaria.

- Valencia, M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Vargas, T. (2008). Estrategias Cognitivas usadas por el docente en el desarrollo de Capacidades básicas en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. [Tesis]. Universidad Peruana los Andes. Lima. Disponible en [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4385/1/Campos vs. Recuperado el 04 de marzo del 2017](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4385/1/Campos%20vs.%20Recuperado%20el%2004%20de%20marzo%20del%202017).
- <https://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100811201536AAHJNZI>. Recuperado el 30 de marzo del 2017.
- Vásquez, E. (2003).
- Vásquez, E. (2003). Estadística para la investigación científica. Perú: Concytec.
- Verdugo, V. (2014). La metacognición y habilidades metacognitivas para la resolución de problemas matemáticos. Costa Rica Quepos, Puntarenas.
- Vigotski, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Villamizar, H. (2012). Indagación sobre los saberes de maestros, directivos y estudiantes sobre aprendizaje autónomo en las facultades de educación de programas presenciales de pregrado.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN –TARAPOTO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES-RIOJA



ANEXO 1: CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Facultad:.....Escuela Profesional.....

Estudiante:.....Código:.....

Docente consejero-tutor:.....

Fecha:.....Semestre académico:

El siguiente cuestionario es para determinar cómo son tus hábitos de estudio, para que como docentes podamos mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En cada casilla, escribe tu respuesta marcando con una X.

Factores ambientales	Sí	No
¿Tienes un lugar permanente de estudio?		
¿Puedes eliminar fácilmente los ruidos molestos?		
¿Es tu lugar de estudios suficientemente amplio?		
¿Consigues la oxigenación y temperatura adecuadas cuando estudias?		
¿Cuándo utilizas luz artificial, se compensa la localizada y el fondo?		
¿Tu mesa es espaciosa para el estudio?		
¿Puedes apoyar con facilidad los antebrazos?		
La silla es de relativa dureza y con respaldo.		
Salud física y emocional	Sí	No
¿Haces ejercicio diariamente?		
¿Cambias de actividad cuando te sientes cansado?		
¿Puedes dedicarte a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos?		
¿Duermes generalmente seis horas al día?		
¿Tu régimen alimenticio es variado y razonable?		
¿Consumes alcohol y el tabaco?		

¿Tienes interés en los estudios universitarios?		
Una tensión fuerte y prolongada ¿perjudica tu retención?		
¿Sabes salir de la frustración que te produce el no conseguir estudiar lo programado?		
Aspectos sobre el método de estudio	Sí	No
¿Haces una exploración general antes de concentrarte para estudiar?		
¿Comienzas con una lectura rápida de todo lo que tienes que estudiar cada vez?		
¿Puedes comprender con claridad el contenido de lo que estudias?		
¿haces esquemas u organizadores de ideas para estudiar?		
¿Haces esquemas clasificadores de cada unidad de contenido?		
¿Sintetizas o resumes en orden para facilitarte los repasos?		
¿Destacas de alguna manera el contenido principal en lo que estudias?		
¿Llevas los apuntes al día y los completas si es preciso?		
¿Buscas los sitios donde oyes bien y tienes buena visibilidad?		
¿Dispones del material necesario complementario para estudiar?		
Organización de planes y horarios	Sí	No
¿Acostumbras a tener un horario más o menos habitual de estudio?		
¿Te centras fácilmente en el estudio?		
¿Consigues resultados satisfactorios cuando te pones a estudiar?		
¿Piensas en las prioridades, en tu estudio y trabajos, en el tiempo que dedicas a estudiar?		
¿Distribuyes generalmente tu tiempo de estudio a lo largo de la semana?		
¿Te concentras con facilidad después de un corto período de adaptación?		
¿Te pones a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo?		
¿Te mantienes al menos algún tiempo estudiando, aunque de momento no te concentres?		
Realización de exámenes	Sí	No
¿Evitas estudiar utilizando el sueño de la noche anterior a un examen?		
¿Lees detenidamente las instrucciones?		
¿Distribuyes el tiempo que tienes entre las preguntas que tienes que contestar?		
¿Comienzas por las cuestiones más sencillas o que ya sabes?		
¿Distingas con claridad la palabra o palabras que te indican lo que realmente se te pide?		
¿Haces el esquema preciso que facilite el desarrollo y te permita no dejarlo incompleto?		
¿Escribes con claridad?		
¿Tienes buena ortografía?		
¿Dejas márgenes, títulos, apartados, etc...?		
¿Relees el ejercicio antes de entregarlo?		
Búsqueda de información	Sí	No
¿Sabes buscar información de buena fuente en internet?		
¿Conoces las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas?		
¿Estas suscrito a alguna biblioteca virtual?		

¿Sabes dónde encontrar investigaciones universitarias?		
Comunicación académica escrita y oral	Sí	No
¿Tienes claras las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica?		
¿Conoces la estructura general de un trabajo científico?		
¿Podrías expresar con facilidad lo escrito con anterioridad?		
¿Sabes argumentar para defender tus aportaciones?		
¿Sabes criticar y discutir los trabajos de otros?		
¿Te sería fácil trabajar en equipo?		
¿Puedes utilizar mínimamente otro idioma?		
¿Sabes establecer contacto con personas de interés para tu trabajo?		
¿Te expresas con claridad y precisión al comunicar algo?		
Acerca de la motivación para aprender	Sí	No
¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?		
¿Consideras tu tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad?		
¿Tiendes a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos?		
¿Piensas que la asistencia a clase es muy importante para orientarte en tu proceso de estudio?		
¿Las bajas puntuaciones te hacen reaccionar para estudiar más y mejor?		
¿Tratas, además de estudiar lo explicado, de tener una actitud creativa y crítica?		
¿Has buscado información en otros lugares respecto a los estudios que te interesan en la actualidad?		

Fuente: Elaboración propia del equipo investigador.

.....
Firma del estudiante

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN –TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES-RIOJA



ANEXO 2: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Facultad:.....Escuela Profesional.....

Estudiante:.....Código:.....

Docente consejero-tutor:.....

Fecha:.....Semestre académico:.....

El siguiente cuestionario es para determinar qué estilo de aprendizaje predomina en ti, para que como docentes facilitemos el mejor proceso de enseñanza aprendizaje. En cada casilla rodea con un círculo la letra que corresponde a tu respuesta.

a	b
0	1

(Modelo de Felder y Silverman)	a	b
1. Entiendo mejor algo	a) si lo practico	b) si pienso en ello
2. Me considero	a) realista.	b) innovador.
3. Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga sobre la base de	a) una imagen.	b) palabras.
4. Tengo tendencia a	a) entender los detalles de un tema, pero no en forma grupal.	b) entender lo general pero no ver claramente los detalles.
5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda aprendiendo algo nuevo, me ayuda	a) hablar de ello.	b) pensar en ello.
6. Cuando ya sea profesor, yo preferiría dar cursos.	a) que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida.	b) que trate con ideas y teorías.
7. Prefiero obtener información nueva de	a) imágenes, diagramas, gráficas o mapas.	b) instrucciones escritas o información verbal.
8. Una vez que entiendo	a) todas las partes, entiendo el total.	b) el total de algo, entiendo como encajan sus partes.
9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que	a) participe y contribuya con ideas.	b) no participe y solo escuche.

10. Es más fácil para mí	a) aprender hechos.	b) aprender conceptos.
11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que	a) revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.	b) me concentre en el texto escrito.
12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas	a) generalmente trabajo sobre las soluciones paso por paso.	b) frecuentemente sé cuáles son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.
13. En las clases a las que he asistido	a) he llegado a saber cómo son muchos de los estudiantes.	b) raramente he llegado a saber cómo son muchos estudiantes.
14. Cuando tengo que leer temas que no son de ficción, prefiero	a) algo que me enseñe nuevos hechos o me diga cómo hacer algo.	b) algo que me dé nuevas ideas en que pensar.
15. Me gustan los maestros	a) que utilizan muchos esquemas en el pizarrón.	b) que toman mucho tiempo para explicar.
16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela	a) pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas.	b) me doy cuenta de cuáles son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.
17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que	a) comience a trabajar en su solución inmediatamente.	b) primero trate de entender completamente el problema.
18. Prefiero la idea de	a) certeza.	b) teoría.
19. Prefiero la idea de	a) lo que veo.	b) lo que oigo.
20. Es más importante para mí que un profesor	a) exponga el material en pasos secuenciales claros.	b) me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.
21. Prefiero estudiar	a) en un grupo de estudio.	b) solo.
22. Me considero	a) cuidadoso en los detalles de mi trabajo.	b) creativo en la forma en la que hago mi trabajo.
23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero	a) un mapa.	b) instrucciones escritas.
24. Aprendo	a) a un paso constante.	b) desde el inicio y en pausas hasta el final.
25. Prefiero primero	a) hacer algo y ver qué sucede.	b) pensar cómo voy a hacer algo.
26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que:	a) dicen claramente los que desean dar a entender.	b) dicen las cosas en forma creativa e interesante.
27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde	a) la imagen.	b) lo que el profesor dijo acerca de ella.
28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información	a) me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.	b) trato de entender el todo antes de ir a los detalles.
29. Recuerdo más fácilmente	a) algo que he hecho.	b) algo en lo que he pensado mucho.
30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero	a) dominar una forma de hacerlo.	b) intentar nuevas formas de hacerlo.
31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero	a) gráficas.	b) resúmenes con texto.
32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que	a) lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.	b) lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.

33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero	a) realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.	b) realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.
34. Considero que es mejor elogio llamar a alguien	a) sensible.	b) imaginativo.
35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde	a) cómo es su apariencia.	b) lo que dicen de sí mismos.
36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero	a) mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.	b) hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.
37. Me considero	a) abierto.	b) reservado.
38. Prefiero cursos que dan más importancia a	a) material concreto (hechos, datos).	b) material abstracto (conceptos, teorías).
39. Para divertirme, prefiero	a) ver televisión.	b) leer un libro.
40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán. Esos bosquejos son	a) poco útiles para mí.	b) muy útiles para mí.
41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos	a) me parece bien.	b) no me parece bien.
42. Cuando hago grandes cálculos	a) tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.	b) me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.
43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado	a) fácilmente y con bastante exactitud.	b) con dificultad y sin mucho detalle.
44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo	a) piense en los pasos para la solución de los problemas.	b) piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

.....
Firma del estudiante

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN –TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES-RIOJA**



ANEXO 3: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Estimado Estudiante:

A continuación, aparecen preguntas de las estrategias que usas al estudiar. Presta atención a cada una de las alternativas y responde con sinceridad.

Marca con un aspa la respuesta que corresponda a cada caso.

Nº	Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
01	Me preocupo cuando siento que no le estoy sacando provecho a lo que estudio.					
02	Puedo distinguir entre la información más importante que transmite un expositor o el material de estudio.					
03	Se me hace difícil ajustarme a un plan de estudio.					
04	De cuando en cuando, echo un vistazo a mis apuntes para entender mejor sus contenidos.					
05	No me interesa seguir estudiando, me interesa más conseguir pronto un trabajo y ganar mucho dinero.					
06	Cuando un docente está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que él o ella está diciendo.					
07	Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o utilizar claves para resumir.					
08	Cuando escucho a un expositor trato de identificar las ideas principales.					
09	Me preocupa que me evalúen mal.					
10	Me esfuerzo por estar al día en mis obligaciones académicas.					
11	Los problemas con mis padres, hermanos(as), son la causa de que no cumpla con mis tareas académicas					
12	Antes de ponerme a estudiar un tema establezco las ideas principales que voy a trabajar.					
13	Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y no me gusta, intento hacerlo bien.					
14	No sé qué tengo que hacer para no fracasar en el estudio.					
15	Hago lo posible para aprender las palabras nuevas que surgen de ciertas situaciones.					

N°	Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	66 Nunca
16	Si me dan con anticipación un material de estudio para una clase, no me interesa leerlo para ir preparando la clase.					
17	Cuando estudio para una evaluación pienso en las preguntas que deberían hacerme.					
18	Yo preferiría no asistir a clases.					
19	Hago apuntes para realizar mis actividades académicas.					
20	En caso de ser evaluado, rindo mal porque no sé organizar mi tiempo de estudio y recreación.					
21	Cuando estoy leyendo lo que me encargaron, trato de pensar en lo que podrían preguntarme en caso de una evaluación.					
22	Solo estudio cuando va haber alguna evaluación.					
23	Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras.					
24	Comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro(a) de que están completos.					
25	Me pongo nervioso cuando estudio.					
26	Repaso de mis apuntes antes de empezar alguna nueva sesión.					
27	Me cuesta resumir lo que explica el profesor o lo que leo, y creo que eso perjudica mi aprendizaje.					
28	Estudio mucho para salir bien en las evaluaciones incluso en los temas que no me gustan.					
29	Cuando me involucro en trabajos encargados, con frecuencia siento que no puedo "tomar las riendas" de mis actividades.					
30	Cuando estoy estudiando, suelo hacer un alto para pensar en lo he leído y luego lo vuelvo a leer.					
31	Me siento mal cuando estoy dando examen incluso cuando estoy bien preparado.					
32	Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información necesaria para comprenderla bien.					
33	Me convengo a mí mismo(a) con excusas cuando no cumplo con algunas tareas académicas pendientes.					
34	Tengo problemas al planificar el estudio de un tema; no sé qué pasos seguir.					
35	Cuando voy a pasar por alguna evaluación, estoy bastante seguro(a) de que me ira bien.					
36	Cuando tengo que hacer una tarea de la universidad, siempre lo dejo para más tarde.					
37	Trato de comprobar si estoy entendiendo lo que un expositor está explicando durante una charla o conferencia.					
38	A mí no me gusta aprender un montón de cosas. Solo quiero aprender lo que necesitaría saber para realizar un trabajo futuro.					
39	A veces me cuesta concentrarme en mis tareas porque estoy cansado(a).					
40	Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.					

Nº	Preguntas	Siempre	casi siempre	A veces	Casi nunca	67 Nunca
41	Siempre que comienzo a estudiar un nuevo curso me propongo conseguir buenos resultados al acabar.					
42	Acabo estudiando con apuros para casi todas las evaluaciones.					
43	Me cuesta mucho atender una charla o conferencia.					
44	Sólo pongo interés al leer las primeras o las últimas frases de la mayoría de los párrafos de los libros.					
45	Solo estudio lo que me gusta.					
46	Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.					
47	Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias.					
48	Aprovecho las horas de clases en la universidad para estudiar.					
49	Cuando algún material de estudio me resulta difícil, lo dejo o estudio sólo lo más fácil.					
50	Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando.					
51	No me gusta la mayoría de charlas o conferencias.					
52	Tengo problemas para entender lo que me pide la pregunta de una evaluación.					
53	Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de las clases.					
54	Mientras paso por la evaluación. La preocupación por haber darla mal me distrae.					
55	No entiendo algunas explicaciones en las clases porque no escuché con atención.					
56	Leo libros relacionados con temas de mis estudios.					
57	Siento pánico al pasar por una evaluación importante.					
58	Cuando llevo tarea a casa, me fijo un horario y los sigo al pie de la letra.					
59	Cuando paso por una evaluación, me doy cuenta que he estudiado mal.					
60	Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.					
61	Me concentro plenamente cuando estudio.					
62	Utilizo los encabezamientos de los capítulos como guía para encontrar las ideas más importantes mientras leo.					
63	Cuando paso por una evaluación, me pongo tan nervioso(a) que no respondo todo lo que sé.					
64	Memorizo palabras, formulas y signos sin saber lo que quiere decir.					
65	Me examino a mí mismo(a) para asegurarme que sé lo que he estudiado.					

N°	Preguntas	Siempre	casi siempre	A veces	Casi nunca	68 Nunca
66	Postergo el cumplimiento de algunas tareas más de lo que debería.					
67	Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria.					
68	Me distraigo al realizar mis tareas.					
69	En mi opinión, lo que se enseña en las clases, no merece la pena ser aprendido.					
70	Cuando estudio, preparo algunos apuntes, los reviso y corrijo los errores.					
71	No sé cómo debo estudiar cada tema en particular.					
72	Al estudiar parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales.					
73	Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles.					
74	Paso tanto tiempo en reuniones sociales, que repercute en mi rendimiento escolar.					
75	Al pasar por evaluaciones y realizar ciertos proyectos, me doy cuenta que no he entendido lo que debo de hacer.					
76	Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.					
77	Tengo dificultad para encontrar las ideas importantes cuando leo.					

ANEXO 4: SESIONES PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Anexo 1: Desarrollo de las 12 sesiones

SESIÓN 01

Objetivo de Sesión : Informar sobre el programa psicopedagógico AFECOGMET.

Actividades : “Reconocemos la importancia del programa de intervención Psicopedagógica”

Procedimientos :

- Iniciamos la sesión colocando los nombres de cada uno en tarjetas que cada uno portará.
- Nos presentamos y damos nuestras características principales.
- La facilitadora hará una presentación ejemplificada de los objetivos del taller.
- Junto con los estudiantes se elaboran las normas de convivencia, la cual deberá contener también las medidas disciplinarias en caso de incumplimiento aprobadas en consenso.
- Se buscará que todos hagan un compromiso mediante un acto simbólico, colocando sus firmas en el pergamino de las normas de convivencia.
- La profesora explicará los detalles, las formas y procedimientos del desarrollo del programa de intervención, absolviendo las dudas e interrogantes de los alumnos.
- Se agradecerá y a la vez se felicitará a los estudiantes por su disposición y motivación para participar en el programa.

SESIÓN 02

Objetivo de Sesión : Desarrollar estrategias para incrementar la motivación.

Actividad : “Conocemos estrategias para aumentar nuestra motivación por las materias que estudiamos”

Procedimientos :

- Comenzamos la sesión con la dinámica “Desactivar la bomba atómica” que consiste en colocar un reto que será desactivar una bomba la cual está colocada en un área radiactiva corriendo el peligro de morir si es que cruzan los márgenes seguros, deberán hacerlo sólo contando con ligas y pita.
- Terminamos esta parte haciendo una analogía entre lo que significó la dinámica y la importancia de aplicar estrategias para lograr las metas académicas.
- Luego dialogamos sobre la importancia de mantener buena motivación respecto a la materia que se estudia como base para que funcione cualquier estrategia.
- Aplicamos la estrategia para incrementar la motivación.
 - Los alumnos elaboran una lista de los cursos en orden de motivación (El número 1 en la lista representará el menos importante).
 - Se leen las listas y se agrupan a los estudiantes de acuerdo a las coincidencias en los cursos por los que se sienten menos motivados.
- Luego se promoverá el debate en grupos respecto a las materias en las que todos coinciden por su falta de motivación, de acuerdo a las siguientes consignas.
 - ¿Cuáles son los beneficios de esta materia? ¿Qué adelantos científicos han sido posibles gracias a esta ciencia? ¿Cuál es la utilidad de esta materia en la vida cotidiana?
 - Imagínate el mundo, la sociedad sin la existencia de esta ciencia. ¿Cómo sería la vida si a nadie le interesara estudiar esta ciencia?
- Se socializan sus conclusiones entre todo el grupo. La docente realiza una reflexión final.
- Finalmente se pedirá a cada estudiante realizar una autoevaluación respecto de su participación durante la sesión y que mencione los aspectos que le parecieron más relevantes.

SESIÓN 03

Objetivo de Sesión : Fomentar la aplicación de estrategias afectivas para el control de la ansiedad

Actividad : “Aprendemos a controlar la ansiedad”

Procedimientos :

- Iniciamos la sesión tomando un examen del área de comunicación. Esta prueba se hará a fin de producir ansiedad en los estudiantes.
- Antes de terminar de resolver el examen se interrumpe el proceso mencionándolos que sólo era una simulación a fin de las tareas académicas.

- Luego les explicamos acerca de los efectos negativos de la ansiedad en el logro del aprendizaje y en el desarrollo de las tareas académicas.
- Se desarrollan ejercicios de relajación: respiraciones profundas, relajación muscular progresiva- Se cierran los ojos para realizar ejercicios de relajación muscular y respiración profunda.
- Se les pide hacer una lista de las situaciones que les producen ansiedad, y dialogamos sobre cada una de ellas. Explican las características de cada situación y los factores que intervienen.
- Se realiza ejercicio de desensibilización sistemática. Se jerarquiza las situaciones identificadas desde las que se producen menos ansiedad hasta las situaciones que generan mayor ansiedad. Utilizando colchonetas y música suave, se les pide imaginar cada una de las situaciones en el orden de la lista y se pide que asocien cada situación ansiógena con ideas y factores positivos.
- Concluimos reflexionando sobre lo que pensaron y cómo esto les ayudaría a superar situaciones de ansiedad que perjudican sus aprendizajes.

SESIÓN 04

Objetivo de Sesión : Mejorar la selección de las ideas principales.

Actividad : “Aprendemos a identificar ideas principales en un texto”

Procedimientos :

- Iniciamos la sesión con una dinámica mediante la cual los estudiantes Harán mímicas y los demás tratarán de identificar la idea que desea transmitir.
- Dialogamos acerca de la necesidad de adquirir destreza en la identificación de ideas principales en un texto o cuando alguien expone para mejorar los aprendizajes.
- La docente hará uso del modelado para ejemplificar cómo realiza el procedimiento de selección de ideas principales. Para este ejercicio se usará la Ficha de lectura: “Recorte periodístico Nacional”, y luego se procederá a mostrarles los pasos que la docente sigue para identificar las ideas principales; siguiendo los pasos del modelado: planificación de la técnica del subrayado para identificar ideas principales.
- Luego se le pedirá a cada estudiante realizar la misma actividad, identificando las ideas principales en la Ficha de lectura “Recorte Periodístico Nacional”.
- Se realizan las correcciones correspondientes entre todos.
- Concluimos con una autoevaluación donde cada estudiante expresará cómo se sintieron y qué en qué medida les fue útil utilizar una nueva estrategia de identificación de ideas principales durante la lectura.

SESIÓN 05

Objetivo de Sesión : Potenciar la toma de apuntes en una comunicación oral.

Actividad : “Aprendemos a tomar apuntes cuando recibimos información oral”

Procedimientos :

- Iniciamos con la dinámica que consiste en pedir a los estudiantes que se ordenen por edades, tamaños de menor a mayor, etc. Lo más rápido posible, ayudando a despertar su atención y concentración en la tarea.
- Se les mencionará la importancia de la toma de apuntes adecuados, rescatando las ideas principales del expositor. Resaltando que los apuntes tomados en clase ayudan realmente a la comprensión. Se explicará

los pasos: sintonizar, insertarse al proceso, atender selectivamente (identificar ideas fuerza), reformular, monitorear, fusionar sentidos, integrarse.

- Hacemos una primera práctica, la docente explicará un determinado tema por cinco minutos, los estudiantes deberán tomar apuntes de las ideas fuerza.
- Los estudiantes deberán afrontar durante el ejercicio, poniendo en práctica también su capacidad de atención y concentración.
- Luego socializamos los resúmenes y entre todos hacemos las correcciones.
- Volvemos a hacer una nueva ejercitación, esta vez la docente realizará una exposición por 10 minutos utilizando material visual. Los estudiantes realizarán apuntes afrontando nuevamente elementos distractores externos.
- Nuevamente los estudiantes presentan sus apuntes y se hacen las correcciones correspondientes. Y valoramos los trabajos por el nivel de comprensión de la exposición.
- Finalmente, los estudiantes Se evalúan mencionando los aspectos que le facilitaron la toma de apuntes y las dificultades que tuvieron.

SESIÓN 06

Objetivo de Sesión : Elaborar esquemas para sintetizar textos.

Actividad : “Elaboramos esquemas para sintetizar textos.”

Procedimientos :

- Arrancamos la sesión con una dinámica que ayuda a la concentración pues se les pedirá a los estudiantes que anden por cualquier lugar de aula y de cada rato en rato se les pide que junten cabezas, cuatro pies, siete hombros, etc... así sucesivamente.
- Luego abrimos el diálogo respecto a las diferentes maneras de hacer esquemas para sintetizar textos, sobre su utilidad e importancia al momento de interiorizar la nueva información.
- Se les presenta diferentes modelos de esquemas como los cuadros sinópticos, círculos concéntricos; y se explica sobre su funcionalidad.
- Se trabajará utilizando la ficha de trabajo, la cual les pide leer el texto y luego elaborar un esquema que sintetice la información.
- Se presentan los trabajos, se explican y se dan las apreciaciones.
- Los estudiantes identifican sus mayores fortalezas y debilidades al momento de elaborar esquemas para la comprensión de nueva información.

SESIÓN 07

Objetivo de Sesión : Elaborar mapas conceptuales para la comprensión de nueva información.

Actividad : “Aprendemos a elaborar mapas conceptuales.”

Procedimientos :

- Comenzamos la clase con una dinámica que ayude a despertar la atención en los estudiantes y a situarlos en el motivo de la clase.

- Se explica sobre el origen, características e importancia de los mapas conceptuales en el procesamiento de la información que se desea aprender. Se muestran ejemplos.
- Leemos la ficha de lectura: “Los cristales”, luego junto con ellos vamos identificando primero la lista de hechos, objetos o acontecimientos sobre los cuales vamos a trabajar. Jerarquizamos la lista teniendo en cuenta conceptos más inclusivos que otros, encontramos las relaciones entre ellas y luego los vinculamos con palabras enlace, finalmente leemos el mapa terminado.
- Se trabajará en base a la ficha de lectura “Factores de estilos de vida”, se forman grupos de tres estudiantes cada uno y se elaboran los mapas conceptuales. La docente estará monitoreando el proceso. Se incidirá en que el fin de la tarea no es la elaboración del mapa conceptual sino la comprensión del texto utilizando esta técnica.
- Se socializan los trabajos y se explica cada mapa conceptual elaborado grupalmente.
- Se pide a los estudiantes sus apreciaciones sobre la funcionalidad de los mapas conceptuales la comprensión de nueva información.

SESION 08

Objetivo de sesión : Uso de estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico

Actividad : “Realizamos juicios críticos acerca de los textos leídos.”

Procedimientos :

- Comenzamos la clase con las siguientes preguntas:
- ¿Cuándo leen un texto, qué es lo que más recuerdan?
- ¿Cuándo leen un texto han notado que existen elementos que nos imaginamos aun cuando se hable textualmente de ellos?
- ¿Alguna vez luego de la lectura de un texto han dado una opinión favorable en contra de la opinión del autor?
- El diálogo estará orientado a hacer referencias a los tres niveles de la comprensión lectora. Ejemplificamos cada uno de ellos con las actividades desarrolladas en las sesiones anteriores. Enfatizamos en la importancia de ir desarrollando mayor habilidad para realizar juicios críticos de los textos que leemos.
- Presentamos y explicamos la técnica “6 sombreros para pensar” con un ejemplo dado.
- Trabajo grupal: 6 sombreros para pensar. Organizamos los grupos, se les entrega la ficha de lectura N 07 “La minería en el Perú”. Se sortea los roles que deberán tener cada integrante del grupo. Se desarrolla el debate.
- Se comenta sobre la actividad realizada.
- Ahora se intercambian los roles y se realiza un nuevo debate. La profesora les facilitará información si fuere necesario para ampliar el debate.
- Autoevaluación.- finalmente culminamos la sesión con un espacio en la que todos darán sus apreciaciones sobre el desarrollo de la actividad y de cómo les facilitó poder exponer sus ideas, preferencias, principios frente a los planeamientos del autor.

SESIÓN 09

Objetivo de sesión : Promover la reflexión metacognitiva a partir del modelado.
 Actividad : “Aprendemos a desarrollar la reflexión metacognitiva”
 Procedimientos :

- Comenzamos con la dinámica “En busca del tesoro” que consiste en pedir a los estudiantes cruzar un río lleno de lagartos en busca del tesoro. Lo único con lo que contarán será una hoja de papel bond.
- Terminada la dinámica dialogamos sobre los procesos mentales desarrollados para trazar una estrategia adecuada ante una determinada situación problemática por resolver.
- La docente expondrá los procesos mentales que sigue cuando se enfrenta a una tarea en el área de comunicación. Siguiendo los pasos modelado:
- Planificación, Regulación, Evaluación.
- Ejercicio individual a fin de promover la reflexión sobre sus propios procesos mentales en el desarrollo de una tarea, se les presentará una tarea, ésta consistirá en elaborar un cuadro sinóptico que explique las semejanzas, diferencias y relaciones entre dos textos de la misma temática en diferentes contextos. (Ficha de Trabajo N° 08). Paralelo al desarrollo de la tarea, deberán anotar los procesos mentales seguidos durante todo el proceso.
- Se presentarán los trabajos y se describen los procesos mentales seguidos.
- La profesora irá replanteando y parafraseando a los estudiantes a fin de conceptualizar los procesos que van definiendo los estudiantes.
- Cada estudiante mencionará cómo se sintieron durante la exploración de sus propios procesos mentales y cómo les ayudo a elegir conscientemente las estrategias a usar para el desarrollo de la tarea.

SESIÓN 10

Objetivo de sesión : Potenciar la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva.
 Actividad : “Practicamos la interrogación metacognitiva”
 Procedimientos :

- Comenzamos la clase con una dinámica que ayude a despertar la atención en los estudiantes y a situarlos en el motivo de la clase.
- Se les menciona que en la sesión se tratará de ayudar a desarrollar su capacidad de realizar reflexión metacognitiva a fin de mejorar sus aprendizajes autónomos (Se ha adaptado el método).
 - Asignación de la tarea.: Comenzamos asignándoles la tarea de elaborar un texto argumentativo. Luego los alumnos ayudados de una plantilla guía se harán interrogantes que les permitan.
 - Objetivizar con la tarea: Ejemplo. ¿Qué me pide en forma explícita en esta tarea?
 - Analizar la tarea: Ejemplo. ¿Qué características definen la tarea?
 - Seleccionar los procedimientos a usar: Ejemplo. ¿Qué técnicas son las óptimas para realizar este trabajo? ¿Cuáles son las técnicas que se adecuan a mi estilo personal de trabajo?
 - Anticipar resultados intermedios: Ejemplo. ¿Qué dudas debo ser capaz de responder durante la ejecución? ¿Qué resultados intermedios deben obtenerse?
 - Ejecutar los procedimientos tal como fueron planteados: Ejemplo. ¿Estoy actuando según el plan previo?

- Hacer una evaluación después de haber acabado la tarea-análisis de errores: Ejemplo. ¿Qué errores he detectado? ¿A qué se deben?
 - Hacer correcciones si fuera el caso: Ejemplo. ¿Qué errores son fáciles de corregir? ¿Por dónde debo empezar?
- A fin de identificar los procedimientos empleados en el desarrollo de la tarea se realiza la reflexión metacognitiva. De manera individual harán esta reflexión y luego se socializa.
- Se dialogará sobre lo que ha significado para ellos este ejercicio y cómo este tipo de sesiones les está ayudando en sus aprendizajes autónomos.

SESIÓN 11

Objetivo de Sesión : Reforzar la reflexión metacognitiva.

Actividad : “Aprendemos a desarrollar la reflexión metacognitiva.”

Procedimientos :

- Comenzamos la sesión con una dinámica que ayude a despertar la atención de los estudiantes a fin de mejorar su reflexión metacognitiva.
- Se les asigna la tarea de elaborar una representación gráfica, visual que explique la relación entre una obra literaria y el contexto social y culturales la que ésta se desenvuelve.
- El estudiante desarrollará el trabajo asignado utilizando la interrogación metacognitiva y luego anotará los procesos mentales seguidos para desarrollar la tarea.
- Se presentan los trabajos y se mencionan los procesos mentales seguidos en el desarrollo de la tarea.
- Se promoverá que cada estudiante mencione las estrategias que son más adecuadas a su estilo de aprendizaje.

SESIÓN 12

Objetivo de Sesión : Promover la reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos.

Actividad : “Desarrollamos la reflexión metacognitiva.”

Procedimientos :

- Se comenzará la sesión realizando una competencia de edificación de castillos usando sólo fideos y marshmelos. La competencia será entre grupos, ganará el grupo que edifique el castillo más alto en el tiempo dado. Se concluye relacionando lo que pasó durante la dinámica con las características de un trabajo en equipo para el desarrollo de las actividades académicas.
- Se explica las características del método de trabajo en grupo cooperativo.
- Se desarrolla el método de trabajo en grupo cooperativo de acuerdo a las siguientes fases:
 - Planificar: Aquí se forman los grupos heterogéneos y se explica la importancia de ésta característica para que se de la independencia positiva.

- Situar la actividad: Se distribuyen las fichas de lectura sobre diferentes problemáticas de la región San Martín, un fragmento diferente a cada integrante del grupo. Luego se pide que se unan todos los que tienen los mismos fragmentos. Éstos nuevos grupos se elabora una primera síntesis recogiendo los elementos principales del fragmento. Luego cada uno regresa a sus grupos iniciales (grupos heterogéneos) pero sólo con el resumen (las fichas de lectura se entregan a la profesora). La profesora da las siguientes instrucciones de la tarea: Cada grupo deberá elaborar un discurso académico teniendo como referencia los resúmenes de cada integrante del grupo, entre todos diseñan el proceso a seguir y las estrategias a utilizar a fin de entregar un buen producto.
 - Monitorizar e intervenir: La profesora irá monitorizando a cada grupo e interviniendo cuando fuera necesario aclarar alguna duda.
 - Evaluar el proceso: Cada grupo hará la valoración de su trabajo.
- Cada grupo realiza su discurso y así mismo expone los procedimientos y estrategias usadas para desarrollarlo. La docente felicita a cada grupo y resalta la importancia del trabajo realizado, tanto del producto (el discurso, del proceso, del trabajo en grupo cooperativo y la capacidad de hacer reflexión metacognitiva del proceso seguido).
 - Se pide a cada estudiante evaluar su procediendo personal durante el desarrollo de la tarea del grupo cooperativo.

Anexo 5: Tablas de resultados

Tabla 10

Hábitos de estudio que presentan los estudiantes de las Escuelas Profesionales de la Facultad de Educación y Humanidades de sede Rioja, 2017

Hábitos de Estudio Total (46)	Sí		No	
	n°	%	n°	%
¿Tienes un lugar permanente de estudio?	23	50.0	23	50.0
¿Puedes eliminar fácilmente los ruidos molestos?	12	26.1	34	73.9
¿Es tu lugar de estudios suficientemente amplio?	15	32.6	31	67.4
¿Consigues la oxigenación y temperatura adecuadas cuando estudias?	20	43.5	26	56.5
¿Cuándo utilizas luz artificial, se compensa la localizada y el fondo?	25	54.3	21	45.7
¿Tu mesa es espaciosa para el estudio?	19	41.3	27	58.7
¿Puedes apoyar con facilidad los antebrazos?	19	41.3	27	58.7
La silla es de relativa dureza y con respaldo.	24	52.2	22	47.8
¿Haces ejercicio diariamente?	15	32.6	31	67.4
¿Cambias de actividad cuando te sientes cansado?	20	43.5	26	56.5
¿Puedes dedicarte a un estudio prolongado sin sentir molestias en los ojos?	18	39.1	28	60.9
¿Duermes generalmente seis horas al día?	17	37.0	29	63.0
¿Tu régimen alimenticio es variado y razonable?	28	60.9	18	39.1
¿Consumes alcohol y el tabaco?	0	0.0	46	100.0
¿Tienes interés en los estudios universitarios?	40	87.0	6	13.0
Una tensión fuerte y prolongada ¿perjudica tu retención?	15	32.6	31	67.4
¿Sabes salir de la frustración que te produce el no conseguir estudiar lo programado?	16	34.8	30	65.2
¿Haces una exploración general antes de concentrarte para estudiar?	18	39.1	28	60.9
¿Comienzas con una lectura rápida de todo lo que tienes que estudiar cada vez?	20	43.5	26	56.5
¿Puedes comprender con claridad el contenido de lo que estudias?	17	37.0	29	63.0
¿Haces esquemas u organizadores de ideas para estudiar?	18	39.1	28	60.9
¿Haces esquemas clasificadores de cada unidad de contenido?	18	39.1	28	60.9
¿Sintetizas o resumes en orden para facilitarte los repasos?	15	32.6	31	67.4
¿Destacas de alguna manera el contenido principal en lo que estudias?	20	43.5	26	56.5
¿Llevas los apuntes al día y los completas si es preciso?	20	43.5	26	56.5
¿Buscas los sitios donde oyes bien y tienes buena visibilidad?	18	39.1	28	60.9
¿Dispones del material necesario complementario para estudiar?	18	39.1	28	60.9
¿Acostumbras a tener un horario más o menos habitual de estudio?	20	43.5	26	56.5
¿Te centras fácilmente en el estudio?	15	32.6	31	67.4
¿Consigues resultados satisfactorios cuando te pones a estudiar?	18	39.1	28	60.9
¿Piensas en las prioridades, en tu estudio y trabajos, en el tiempo que dedicas a estudiar?	22	47.8	24	52.2
¿Distribuyes generalmente tu tiempo de estudio a lo largo de la semana?	15	32.6	31	67.4
¿Te concentras con facilidad después de un corto período de adaptación?	18	39.1	28	60.9
¿Te pones a estudiar con intención consciente de aprovechar el tiempo?	23	50.0	23	50.0
¿Te mantienes al menos algún tiempo estudiando, aunque de momento no te concentres?	24	52.2	22	47.8
¿Evitas estudiar utilizando el sueño de la noche anterior a un examen?	20	43.5	26	56.5
¿Lees detenidamente las instrucciones?	10	21.7	36	78.3
¿Distribuyes el tiempo que tienes entre las preguntas que tienes que contestar?	12	26.1	34	73.9

Fuente: Aplicación de Hábitos de Estudio a estudiantes universitarios, agosto 2017.

Hábitos de Estudio Total (46)	Sí		No	
	n°	%	n°	%
¿Comienzas por las preguntas más sencillas o que ya sabes?	18	39.1	28	60.9
¿Distingues con claridad la palabra o palabras que te indican lo que realmente se te pide?	21	45.7	25	54.3

¿Haces el esquema preciso que facilite el desarrollo y te permita no dejarlo incompleto?	15	32.6	31	67.4
¿Escribes con claridad?	25	54.3	21	45.7
¿Tienes buena ortografía?	10	21.7	36	78.3
¿Dejas márgenes, títulos, apartados, etc.?	20	43.5	26	56.5
¿Relees el ejercicio antes de entregarlo?	15	32.6	31	67.4
¿Sabes buscar información de buena fuente en internet?	10	21.7	36	78.3
¿Conoces las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas?	5	10.9	41	89.1
¿Estas suscrito a alguna biblioteca virtual?	0	0.0	46	100.0
¿Sabes dónde encontrar investigaciones universitarias?	5	10.9	41	89.1
¿Tienes claras las diferencias entre los distintos tipos de redacción científica?	5	10.9	41	89.1
¿Conoces la estructura general de un trabajo científico?	5	10.9	41	89.1
¿Podrías expresar con facilidad lo escrito con anterioridad?	5	10.9	41	89.1
¿Sabes argumentar para defender tus aportaciones?	5	10.9	41	89.1
¿Sabes criticar y discutir los trabajos de otros?	15	32.6	31	67.4
¿Te sería fácil trabajar en equipo?	15	32.6	31	67.4
¿Puedes utilizar mínimamente otro idioma?	5	10.9	41	89.1
¿Sabes establecer contacto con personas de interés para tu trabajo?	15	32.6	31	67.4
¿Te expresas con claridad y precisión al comunicar algo?	15	32.6	31	67.4
¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?	25	54.3	21	45.7
¿Consideras tu tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad?	25	54.3	21	45.7
¿Tiendes a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos?	18	39.1	28	60.9
¿Piensas que la asistencia a clase es muy importante para orientarte en tu proceso de estudio?	15	32.6	31	67.4
¿Las bajas puntuaciones te hacen reaccionar para estudiar más y mejor?	28	60.9	18	39.1
¿Tratas, además de estudiar lo explicado, de tener una actitud creativa y crítica?	20	43.5	26	56.5
¿Has buscado información en otros lugares respecto a los estudios que te interesan en la actualidad?	10	21.7	36	78.3

Fuente: Aplicación del cuestionario de Hábitos de Estudio a estudiantes universitarios, agosto 2017.

Tabla 11

Hoja de perfil individual del inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder a estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades

Nº	Activo-Reflexivo	Sensorial-Intuitivo	Visual-Verbal	Secuencial-Global
1	Es más activo que reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Tiene un equilibrio entre visual y verbal	Es más secuencial que global
2	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Es mucho más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Tiene un equilibrio entre secuencial y global
3	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Es mucho más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global
4	Es más activo que reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global
5	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Tiene un equilibrio entre visual y verbal	Es mucho más secuencial que global
6	Es más activo que reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global
7	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Tiene un equilibrio entre sensorial e intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global
8	Es más activo que reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global
9	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Tiene un equilibrio entre sensorial e intuitivo	Es más visual que verbal	Tiene un equilibrio entre secuencial y global
10	Tiene un equilibrio entre activo y reflexivo	Tiene un equilibrio entre sensorial e intuitivo	Es más visual que verbal	Tiene un equilibrio entre secuencial y global
11	Es más activo que reflexivo	Es más sensorial que intuitivo	Es más visual que verbal	Es más secuencial que global

Tabla 12

Aprendizaje Autónomo que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, en la dimensión Habilidades Socio-Emocional

n = 46	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
1. Me preocupo cuando siento que no le estoy sacando provecho a lo que estudio.	15	33	17	37	14	30	0	0	0	0
10. Me esfuerzo por estar al día en mis obligaciones académicas.	3	7	34	74	9	20	0	0	0	0
22. Solo estudio cuando va haber alguna evaluación.	0	0	0	0	1	2	17	37	28	61
28. Estudio mucho para salir bien en las evaluaciones incluso en los temas que no me gustan.	30	65	16	35	0	0	0	0	0	0
33. Me convenzo a mí mismo(a) con excusas cuando no cumplo con algunas tareas académicas pendientes.	0	0	0	0	23	50	15	33	8	17
36. Cuando tengo que hacer una tarea de la universidad, siempre lo dejo para más tarde.	0	0	5	11	21	46	20	43	0	0
69. En mi opinión, lo que se enseña en las clases, no merece la pena ser aprendido.	0	0	6	13	31	67	9	20	0	0
5. No me interesa seguir estudiando, me interesa más conseguir pronto un trabajo y ganar mucho dinero.	20	43	13	28	13	28	0	0	0	0
13. Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y no me gusta, intento hacerlo bien.	0	0	16	35	13	28	17	37	0	0
16. Si me dan con anticipación un material de estudio para una clase, no me interesa leerlo para ir preparando la clase.	0	0	16	35	12	26	18	39	0	0
18. Yo preferiría no asistir a clases.	12	26	16	35	18	39	0	0	0	0
38. A mí no me gusta aprender un montón de cosas. Solo quiero aprender lo que necesitaría saber para realizar un trabajo futuro.	22	48	22	48	2	4	0	0	0	0
41. Siempre que comienzo a estudiar un nuevo curso me propongo conseguir buenos resultados al acabar.	0	0	0	0	25	54	21	46	0	0
44. Sólo pongo interés al leer las primeras o las últimas frases de la mayoría de los párrafos de los libros.	0	0	0	0	20	43	26	57	0	0
45. Solo estudio lo que me gusta.	0	0	7	15	26	57	13	28	0	0
51. No me gusta la mayoría de charlas o conferencias.	12	26	34	74	0	0	0	0	0	0
3. Se me hace difícil ajustarme a un plan de estudio.	0	0	0	0	7	15	31	67	8	17
20. En caso de ser evaluado, rindo mal porque no sé organizar mi tiempo de estudio y recreación.	0	0	0	0	0	0	33	72	13	28
58. Cuando llevo tarea a casa, me fijo un horario y los sigo al pie de la letra.	12	26	34	74	0	0	0	0	0	0
66. Postergo el cumplimiento de algunas tareas más de lo que debería.	0	0	11	24	25	54	10	22	0	0
74. Paso tanto tiempo en reuniones sociales, que repercute en mi rendimiento escolar.	0	0	8	17	26	57	12	26	0	0
9. Me preocupa que me evalúen mal.	0	0	0	0	19	41	27	59	0	0
11. Los problemas con mis padres, hermanos(as), son la causa de que no cumpla con mis tareas académicas.	0	0	19	41	27	59	0	0	0	0
25. Me pongo nervioso cuando estudio.	0	0	0	0	26	57	20	43	0	0
31. Me siento mal cuando estoy dando examen incluso cuando estoy bien preparado.	0	0	0	0	35	76	11	24	0	0
35. Cuando voy a pasar por alguna evaluación, estoy bastante seguro(a) de que me ira bien.	0	0	20	43	26	57	0	0	0	0
57. Siento pánico al pasar por una evaluación importante.	0	0	0	0	32	70	14	30	0	0
63. Cuando paso por una evaluación, me pongo tan nervioso(a) que no respondo todo lo que sé.	0	0	17	37	29	63	0	0	0	0

Fuente: Aplicación del Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje a estudiantes de la FEH-R, agosto 2017.

Tabla 13

Aprendizaje Autónomo que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, en la dimensión Habilidades Cognitivas

n = 46	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
6. Cuando un docente está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que él o ella está diciendo.	0	0	14	30	32	70	0	0	0	0
30. Cuando estoy estudiando, suelo hacer un alto para pensar en lo que he leído y luego lo vuelvo a leer.	0	0	0	0	14	30	32	70	0	0
39. A veces me cuesta concentrarme en mis tareas porque estoy cansado(a).	0	0	0	0	0	0	31	67	15	33
43. Me cuesta mucho atender una charla o conferencia.	0	0	0	0	28	61	8	17	10	22
46. Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.	0	0	0	0	13	28	33	72	0	0
55. No entiendo algunas explicaciones en las clases porque no escuché con atención.	0	0	11	24	35	76	0	0	0	0
61. Me concentro plenamente cuando estudio.	15	33	31	67	0	0	0	0	0	0
68. Me distraigo al realizar mis tareas.	0	0	0	0	32	70	14	30	0	0
72. Al estudiar parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales.	0	0	0	0	34	74	12	26	0	0
19. Hago apuntes para realizar mis actividades académicas.	9	20	11	24	26	57	0	0	0	0
23. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras.	14	30	32	70	0	0	0	0	0	0
24. Comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro(a) de que están completos.	10	22	36	78	0	0	0	0	0	0
27. Me cuesta resumir lo que explica el profesor o lo que leo, y creo que eso perjudica mi aprendizaje.	0	0	0	0	9	20	28	61	9	20
32. Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información necesaria para comprenderla bien.	0	0	32	70	14	30	0	0	0	0
34. Tengo problemas al planificar el estudio de un tema; no sé qué pasos seguir.	0	0	0	0	8	17	38	83	0	0
40. Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.	0	0	35	76	11	24	0	0	0	0
50. Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando.	0	0	12	26	34	74	0	0	0	0
53. Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de las clases.	10	22	11	24	25	54	0	0	0	0
64. Memorizo palabras, formulas y signos sin saber lo que quiere decir.	0	0	0	0	11	24	35	76	0	0
2. Puedo distinguir entre la información más importante que transmite un docente o el material de estudio.	12	26	34	74	0	0	0	0	0	0
8. Cuando escucho la ponencia de un docente trato de identificar las ideas principales.	9	20	37	80	0	0	0	0	0	0
60. Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.	0	0	0	0	14	30	32	70	0	0
62. Utilizo los encabezamientos de los capítulos como guía para encontrar las ideas más importantes mientras leo.	0	0	0	0	34	74	12	26	0	0
77. Tengo dificultad para encontrar las ideas importantes cuando leo.	0	0	33	72	13	28	0	0	0	0
4. De cuando en cuando, echo un vistazo a mis apuntes para entender mejor sus contenidos.	0	0	16	35	30	65	0	0	0	0
7. Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o utilizar claves para resumir.	11	24	35	76	0	0	0	0	0	0
12. Antes de ponerme a estudiar un tema establezco las ideas principales que voy a trabajar.	4	9	15	33	27	59	0	0	0	0
14. No sé qué tengo que hacer para no fracasar en el estudio.	0	0	0	0	0	0	37	80	9	20
15. Hago lo posible para aprender las palabras nuevas que surgen de ciertas situaciones.	1	2	20	43	25	54	0	0	0	0
17. Cuando estudio para una evaluación pienso en las preguntas que deberían hacerme.	13	28	33	72	0	0	0	0	0	0
21. Cuando estoy leyendo lo que me encargaron, trato de pensar en lo que podrían preguntarme en caso de una evaluación.	12	26	34	74	0	0	0	0	0	0
26. Repaso de mis apuntes antes de empezar alguna nueva sesión.	13	28	33	72	0	0	0	0	0	0
47. Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias.	0	0	32	70	14	30	0	0	0	0
49. Aprovecho las horas de clases en la universidad para estudiar.	0	0	0	0	32	70	14	30	0	0
56. Leo libros relacionados con temas de mis estudios.	0	0	12	26	34	74	0	0	0	0
73. Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles.	0	0	34	74	12	26	0	0	0	0

Fuente: Aplicación del Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje a estudiantes de la FEH-R, agosto 2017.

Tabla 14

Aprendizaje Autónomo que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, en la dimensión Habilidades Metacognitivas

n = 46	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
42. Acabo estudiando con apuros para casi todas las evaluaciones.	0	0	0	0	0	0	30	65	16	35
48. Aprovecho las horas de clases en la universidad para estudiar.	10	22	36	78	0	0	0	0	0	0
52. Tengo problemas para entender lo que me pide la pregunta de una evaluación.	0	0	0	0	18	39	19	41	9	20
54. Mientras paso por la evaluación. La preocupación por haber darla mal me distrae.	0	0	0	0	15	33	25	54	6	13
59. Cuando paso por una evaluación, me doy cuenta que he estudiado mal.	0	0	19	41	27	59	0	0	0	0
70. Cuando estudio, preparo algunos apuntes, los reviso y corrijo los errores.	0	0	25	54	16	35	5	11	0	0
71. No sé cómo debo estudiar cada tema en particular.	0	0	0	0	34	74	12	26	0	0
65. Me examino a mí mismo(a) para asegurarme que sé lo que he estudiado.	11	24	23	50	12	26	0	0	0	0
75. Al pasar por evaluaciones y realizar ciertos proyectos, me doy cuenta que no he entendido lo que debo de hacer.	0	0	0	0	5	11	33	72	8	17
29. Cuando me involucro en trabajos encargados, con frecuencia siento que no puedo “tomar las riendas” de mis actividades.	0	0	0	0	9	20	34	74	3	7
37. Trato de comprobar si estoy entendiendo lo que un expositor está explicando durante una charla o conferencia.	9	20	37	80	0	0	0	0	0	0
67. Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria.	0	0	0	0	19	41	27	59	0	0
76. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.	0	0	0	0	17	37	29	63	0	0

Fuente: Aplicación del Inventario de Habilidades y Estrategias de Aprendizaje a estudiantes de la FEH-R, agosto 2017.

Tabla 15

Programa Psicopedagógico AFECOMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas para desarrollar el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja

N°	Objetivo de la sesión	Contenidos	Estrategias psicopedagógica	Recursos
01	Informar sobre el programa de intervención.	El programa de intervención psicopedagógica - normas de convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de presentación. - Presentación del programa. - Establecimiento de normas de convivencia. Compromisos. - Pautas del desarrollo del programa. Agradecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes. - Plumones. - Cinta maskintape. - Tarjetas de cartulina.
02	Desarrollar estrategias para incrementar la motivación.	Proceso mental afectivo: la motivación.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “desactivar la bomba atómica”. Diálogo temático. - Estrategia de motivación. - Debate en grupos. - Socialización. Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Huevos, ligas, pita. - Pizarra, plumón, tiza, papelotes, cinta maskintape. - Cartulina, tarjetas.
03	Fomentar la aplicación de estrategias afectivas para el control de la ansiedad.	Control de la ansiedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de evaluación. (a fin de producir ansiedad). - Ejercicios de relajación. - Análisis temático. - Ejercicio de desensibilización sistemática. Diálogo final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de evaluación. - Colchonetas. - Papel bond, lápices. Plumones. - Radio, cds. - Papelotes plumones.
04	Mejorar la selección de ideas principales	Identificación de ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: Interpretando mímicas. - Dialogo temático. - Ejercitación individual. - Corrección. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de lectura N° 01: “Recorte periodístico Nacional”. - Ficha de lectura N° 02 “RP Regional”. - Ficha de trabajo N° 01” luego de leer, realiza las siguientes tareas”.

05	Potenciar la toma de apuntes en una comunicación oral.	Toma de apuntes.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de atención y concentración: “nos ordenamos por edades, tamaño...” - Explicación temática. - Ejercitación. Corrección. - Ejercitación. Corrección. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de lectura N° 02: “Toma apuntes de la exposición sobre los conflictos aplicando los pasos aprendidos”. - Ficha de lectura N° 03 “Toma apuntes de la exposición sobre las respuestas a los conflictos aplicando alguna estrategia de representación.”.
N°	Objetivo de la sesión	Contenidos	Estrategias psicopedagógica	Recursos
06	Elaborar esquemas para sintetizar textos.	Esquemas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de concentración: “Agrupaciones por pies cabezas, brazos...” Dialogo temático. - Presentación de esquema. - Ejercitación individual. - Socialización. Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema modelo. - Ficha de trabajo N° 05: “Lee con atención las hojas informativas y luego elabora un esquema que explique su contenido”.
07	Elabora mapas conceptuales para la comprensión de nueva información.	Mapas conceptuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de atención. - Exposición dialogada y ejemplificada. - Ejercitación guiada. - Elaboración de mapa conceptual. - Socialización. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de lectura N° 04: “Los Cristales” - Ficha de lectura N° 05: “Nuevas fuentes de energía” - Ficha de trabajo N° 06 “elabora un mapa conceptual de la lectura”
08	Usos de estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico	Técnica 6 sombreros para pensar	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de atención y concentración: Dibujo al dictado. - Saberes previos. - Dialogo temático. - Presentación y aplicación de la técnica: 6 sombreros para pensar. - Debate. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina de colores. - Ficha de lectura N° 07: “Monologo de un estudiante flojo”
09	Promover la reflexión metacognitiva a partir del modelado.	Reflexión metacognitiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: “En busca del tesoro”. - Modelado metacognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Planificación. • Regulación. • Evaluación. - Ejercicio individual. - Socialización. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papeletes, plumones cinta maskintape. - Papel bond. - Ficha de trabajo N° 09: “Elabora un texto argumentativo” - Libros de textos de apoyo. - Plantilla con las preguntas para la interrogación metacognitiva.
10	Potenciar la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva.	Reflexión metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de atención. - Interrogación metacognitiva guiada (adaptado) <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de la tarea. • Objetivación. • Activación de conocimientos previos. • Análisis de la tarea. • Selección de procedimientos. • Ejecución. • Corrección. - Reflexión metacognitiva. - Comentarios y dialogo final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papeletes, plumones, cinta maskintape. - Papel bond. - Ficha de Trabajo N° 09: “Elabora un texto argumentativo” - Libros de texto de apoyo. - Plantilla con las preguntas para la interrogación metacognitiva.
11	Reforzar la reflexión metacognitiva	Reflexión metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de atención. - Ejercitación individual. - Interrogación metacognitiva (individual). - Socialización. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Trabajo N° 10 “Elabora una representación gráfica”
12	Promover la reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos.	Reflexión metacognitiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: “Trabajo en equipo”. - Explicación del método. - Trabajo en grupo cooperativo: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar. • Situar la actividad. • Monitorizar e intervenir. • Evaluar el proceso. - Socialización. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fideos, mashmelos, papel bond, plumones de colores. - Papeletes, cinta masquintape. - Fichas de lectura N° 08: “Problemas Ambientales Globales”.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Proceso de desarrollo del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja

Sesión 1: Informar sobre el Programa Psicopedagógico AFECOGMET	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Menciona sus perspectivas en relación a su participación .	1	2	3	7	10	22	2	43	12	26
Propone normas de convivencia.	0	0	0	0	8	17	23	50	15	33
Se compromete con el cumplimiento de las normas.	0	0	0	0	0	0	12	26	34	74
Sesión 2: Desarrollo de estrategias para incrementar la motivación	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Identifica la importancia de las materias que estudia.	1	2	5	11	14	30	8	17	18	39
Participa activamente en el debate aportando ideas coherentes.	2	4	4	9	20	43	13	28	7	15
Evidencia interés por alguna materia que no consideraba importante.	0	0	0	0	17	37	10	22	19	41
Sesión 3: Fomenta la aplicación de estrategias afectivas para el control de ansiedad	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Explica sus propias situaciones de ansiedad.	0	0	0	0	7	15	18	39	21	46
Participa en los ejercicios de control de la ansiedad.	0	0	0	0	0	0	10	22	36	78
Evidencia colaboración e interés en mitigar la ansiedad.	0	0	0	0	0	0	4	9	42	91
Sesión 4: Mejora la selección de ideas principales	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Señala las ideas principales de un texto.	4	9	2	4	5	11	25	54	10	22
Subraya y vincula las ideas principales de un texto.	2	4	1	2	5	11	20	43	18	39
Valora la importancia de ésta estrategia.	0	0	0	0	2	4	16	35	28	61
Sesión 5: Potencia la toma de apuntes en una comunicación oral	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Identifica ideas fuerza de una exposición.	0	0	3	7	11	24	28	61	4	9
Utiliza la técnica de toma de apuntes.	3	7	6	13	8	17	20	43	9	20
Demuestra interés por desarrollar ésta estrategia.	0	0	0	0	10	22	15	33	21	46
Sesión 6: Elabora esquemas para sintetizar textos	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Identifica aspectos más significativos de un texto.	0	0	2	4	8	17	14	30	22	48
Elabora esquemas para sintetizar un texto.	0	0	1	2	6	13	25	54	14	30
Evidencia persistencia en la ejecución de la tarea.	0	0	0	0	9	20	17	37	20	43

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 7: Elabora mapas conceptuales para la comprensión de nueva información	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Reconoce la técnica del mapa conceptual como medio para organizar la información.	0	0	0	0	6	13	18	39	22	48
Elabora mapas conceptuales.	0	0	5	11	3	7	26	57	12	26
Evidencia interés y motivación durante la sesión.	0	0	0	0	0	0	16	35	30	65
Sesión 8: Uso de estrategias para potenciar la comprensión lectora en el nivel crítico.	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Caracteriza niveles de la comprensión lectora.	1	2	9	20	17	37	13	28	6	13
Practica el nivel de la lectura crítica.	2	4	6	13	30	65	5	11	3	7
Participa activamente.	0	0	0	0	0	0	15	33	31	67
Sesión 9: Promueve la reflexión metacognitiva a partir del modelado	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Expone los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea.	15	33	9	20	14	30	6	13	2	4
Realiza autoanálisis de sus procesos cognitivos, utilizando el modelado metacognitivo.	10	22	8	17	16	35	11	24	1	2
Valora la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje autónomo.	0	0	0	0	28	61	14	30	4	9
Sesión 10: Potencia la reflexión metacognitiva a partir de la interrogación metacognitiva	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Expone los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea	5	11	3	7	21	46	13	28	4	9
Realiza autoanálisis de sus procesos cognitivos.	0	0	0	0	29	63	15	33	2	4
Valora la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje.	0	0	0	0	0	0	21	46	25	54
Sesión 11: Refuerza la reflexión metacognitiva	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Define los procedimientos mentales en el desarrollo de una tarea.	3	7	1	2	21	46	16	35	5	11
Elabora síntesis apoyado por la interrogación metacognitiva.	3	7	4	9	28	61	11	24	0	0
Encuentra la importancia del proceso.	0	0	0	0	25	54	16	35	5	11
Sesión 12: Promueve la reflexión metacognitiva a partir del trabajo en grupos cooperativos	En forma muy deficiente		En forma deficiente		En forma regular		En forma clara		En forma muy clara	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Expone los procedimientos empleados en el desarrollo de una tarea.	0	0	3	7	23	50	11	24	9	20
Realiza autoanálisis de sus procesos cognitivos.	0	0	1	2	29	63	14	30	2	4
Valora la importancia en el aprendizaje autónomo.	0	0	0	0	0	0	12	26	34	74

Fuente: Elaboración propia.